

**HET BEELD LEZEN-SCHRIJVEN OM
HET TE BEGRIJPEN EN ZIJN
KRITISCHE ZIN TE OEFENEN**

Laat ons beginnen met een vaststelling: Wat vinden we in een bibliotheek, internet inbegrepen¹, over het lezen van beelden?

Teksten gemaakt door professoren uit de letterkunde, gecontroleerd door inspecteurs talen voor leraren talen, die geen enkele vorming kregen over de betekenis van beelden en die door ministeriële programma's verplicht worden om hier les over te geven.

Dit heeft voor gevolg dat een onderzoek naar "beelden" aansluit bij de linguïstiek van De Saussure. In het bijzonder spreekt het koppel "denotatie-connotatie"² (dénotation-connotation) de professor talen aan sinds Barthes, een getalenteerd literator, zich hiervan meester heeft gemaakt.³ Het beeld wordt in het beste geval een illustratie bij een tekst, in het slechtste geval onderwerp van wat dan ook. In al deze gevallen bestaat het beeld enkel in functie van de commentaar, de uitleg rond het beeld. Er is geen sprake van "leren-lezen" die noodzakelijk is voor elk leren. Om zich een efficiënte overzetting voor te stellen van de linguïstiek naar het onderzoek van het beeld moeten we veronderstellen dat het beeld, net als de taal, van symbolische aard is, wat enkel het geval is in situaties waarin ze het schrijven benadert.

Onderzoek naar televisie maakt hierop geen uitzondering. Wat vooral naar voor komt bij het onderzoek betreft het orale aspect, alsof televisie een "geïllustreerde radio" is.⁴ Maar als

¹Zie de tegenvoorbeelden die ik vond door "lecture d'image" in te typen op Google:

1. <http://pedagene.creteil.iufm.fr/ressources/image/> Als men teveel wil synthetiseren belandt men in het karikaturale.
2. www.aideeleves.infini.fr/dossiers/lecture/dimages.ppt Hier wordt het beeld verward met de uiteenzetting die het begeleidt. De beelden die aangeboden worden om te analyseren zijn vooral geïllustreerde teksten, dat is geen lectuur van beelden.
3. ia2b.ac-corse.fr/attachment/94044/ Een veelbelovende benadering maar die verzandt in de tegenstelling aanduiding-connotatie die alle ruimte laat aan velerlei invullingen
4. <http://www.lyceehoffet.org/spip.php?article79> Een vlugge maar correcte formele benadering, die de betekenis uitsluit om er op het einde opnieuw aandacht aan te besteden, maar los van de analyse.

²Denotatie: daar waar het teken naar verwijst, connotatie geeft de betekenissen aan die zich hier op enten, die hier aan toegevoegd worden

³Ontleend van de Deen Hjelmlev.

⁴De uitzending "Arrêt sur images" vormt geen uitzondering, het volstaat om de wartaal te lezen die op volgend adres te vinden is :

degene die de montage maakt de vraag van de realisator krijgt om uitleg bij olievervuiling, een manifestatie, een ongeluk, speelt hij vals, hij manipuleert, en dit zou onderzocht moeten worden. Het gaat hierbij niet om de commentaar van de journalist, het is vals spelen. De actualiteit op televisie gebruikt zowat elke dag beelden die voor andere doeleinden gemaakt werden en die aan de besproken actualiteit gekoppeld wordt als visueel argument. Het is geen toeval dat de televisie van het INA het recht heeft gekregen om hun archieven een jaar te behouden en te beheren, waardoor ze vrijgesteld worden van het aanbrengen van een logo. Men aarzelt niet om een beeld aan kwaliteit te laten inboeten om de indruk te geven dat het beeld voortkomt van een amateur-video of gsm.

Als we een televisiebeeld willen analyseren, laat het ons dan opnemen en opnieuw bekijken zonder geluid, om te onderzoeken wat gecommuniceerd wordt door de montage, de selectie en de keuze van de beelden die aan bod komen. Dan krijgt de commentaar opnieuw de status van "commentaar" en niet die van een "uiteenzetting" bij beelden die men wat dan ook kan laten zeggen, hoewel we weten dat ze meer indruk maken, meer bijdragen tot wat onthouden wordt dan de woorden⁵. De voorstanders van Ouatarra hebben doen geloven dat manifestanten mishandeld werden en baadden in hun bloed, waarbij het volstond het beeld tot stilstand te brengen om het bedrog vast te stellen. De Franse televisie heeft ze uitgezonden! Zelfde verhaal in Tchetchenië waar dezelfde beelden dagelijks worden uitgezonden, met herkadring, vermindering van de kwaliteit van het beeld of inversies in de montage. Een goede commentaar volstaat opdat het toch overtuigend zou zijn.

Historisch overzicht

Als we het beeld als onderwerp nemen bij onderzoek naar de evolutie van de mensheid, in tegenstelling van een benadering als die van Michel Serres die het schrift in het centrum plaatst, dan bekijkt men de wereld anders. Het beeld komt voor het schrijven, wat Leroi-Gourhan ertoe aanzette om te stellen dat het beeld het schrift kan overleven.

Historisch gezien is de functie van het beeld eerst symbolisch. Het is juist omdat ze symboliseert dat ze bron is voor de orale taal om dan het eerste schrift te worden. Eens dit schrift ontwikkeld is, wordt het beeld, voor hen die het schrift niet beheersen, vooral in de middeleeuwen, emblematisch, onderworpen

<http://www.arretsurimages.net/contenu.php?id=4059>

⁵Het zou interessant zijn om het verband te leggen met de gravures met de illustraties van de roman zoals die op het einde van de 17^{de} eeuw voorkwam in Engeland et vooral zoals ze met politieke doeleinden gebruikt werd tijdens de Franse Revolutie, zie ook de BT2 die we gemaakt hebben rond Bernardin de St Pierre.

aan de religie die nood heeft aan vuur, seks en bloed om indruk te maken en te bekeren. Dit beeld vervangt het schrift et het is interessant hoe de Spaanse katholieken zich afvragen hoe ze "het beeld" kunnen gebruiken bij de Azteken, die niet bang zijn voor de dood, om hen te bekeren. Bij de opkomst van het portret vraagt men om de realiteit te benaderen, en het is de grote revolutie in de 17^{de} eeuw die aanleiding geeft tot de eerste sociaal geïnspireerde schilderkunst. We begeven ons in de wereld van de virtualiteit van het moment we onze voorouders afbeelden in de grotten, de godheid, ons sterrenstelsel of onze chromozomen zoals in een onderwerp voor de eindproef secundair onderwijs. Al deze beelden vergen een eigen benadering en het wordt des te gecompliceerder naarmate deze functies zich door elkaar mengen, zoals in de fotografie van de cel die als reëel worden aangediend, maar waar meer dan 60% tot stand komt op grond van manipulatie.

De resultaten van de **neuro-wetenschappen** zijn nog onzeker, het onderzoek staat nog in haar kinderschoenen. Ze kunnen het beeld maar benaderen door de mediatie van het woord, daar waar het een eigen leven heeft. Eén van de belangrijke vragen is hier het verband tussen het beeld en het "mentale beeld". Franse laboratoria hebben dit onderzoek aangevat, maar tot op heden lees ik meer vragen dan conclusies in de publicaties waar we toegang toe hebben.

Voor een pedagogie van het beeld (Naar beeldopvoeding)

Eerste regel: nooit het lezen loskoppelen van het schrijven.

Tweede regel: codes wantrouwen. Het verticale plan, las ik op het internet in een tekst ten behoeve van leerkrachten (<http://pedagene.creteil.iufm.fr/ressources/image/>) heeft meer te maken met "nabijheid" en "actie" sinds de Renaissance⁶. Alleen wordt het verticale plan in de geschiedenis van de schilderkunst vooral gebruikt om een ruiter te paard voor te stellen. Voor de fotografie kwam het er met het verdwijnen van het paard op aan een man of vrouw ten voete uit af te beelden in een gegeven omgeving, en bij een strip of een tekening in de pers is de betekenis nog eens verschillend. En waarom heeft de film, op uitzondering van enkele experimenten die het publiek niet kent, een ander kader gebruikt dan het horizontale gebruikt, in tegenstelling tot "lanterne magique" die er aan voorafging. En de video? En televisie zou dan geen actie weergeven aangezien ze nooit het horizontale rechthoek verlaat?

Het is maar een voorbeeld.

Een project voor het congres: een werkgroep vormen met als doel middelen te

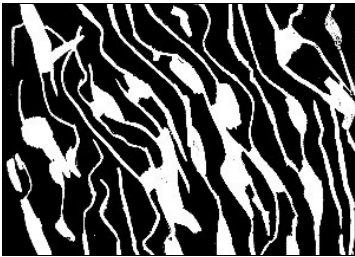
⁶Het is amusant om te zien dat het voorbeeld dat gegeven wordt noch de nabijheid noch actie aantoon, maar een afstand in de diepte. De actie komt van de hond, die waargenomen wordt door een horizontaal traject van de blik.

construeren.

Het eerste doel is natuurlijk een gezamenlijke vorming die kan leiden naar de middelen die in de klas kunnen gebruikt worden. Het komt er niet op aan kleine experts te maken, want de cultuur van het beeld is gigantisch, maar om kinderen en leerlingen te wapenen zo dat ze niet misleid worden door een elite die het beeld beheerst. De middelen moeten eenvoudig zijn zo dat elkeen het beeld kan begrijpen door het te manipuleren. Het gaat ons niet het uiteenzetten, het komt er nog minder op aan om een grammatica te ontwerpen van een code, daar waar een werkelijke semiotiek die losstaat van het schrift nog moet aangevat worden. Het komt er op aan te fotograferen, te filmen om iets duidelijk te maken, uit te drukken ... Een mal op het beeld plaatsen b.v. om verschillende kaders voor te stellen voor eenzelfde beeld met de bedoeling de betekenis te veranderen, enz...

Alle scholen beschikken over materiaal. De artistieke creatie is niet ons doel, precies omdat dat te vlug afleidt van het "lezen-schrijven". Een gsm of een klein digitaal fototoestelletje volstaan ruimschoots om alle types beeld te kunnen maken. Een scherm en een printer volstaan om verder te kunnen werken. "Schrijven-transformeren om beter te kunnen lezen" zou onze slogan kunnen zijn, en onze fichier een geheel aan gereedschappen, aan middelen om dit mogelijk te maken, inbegrepen beelden op CD of DVD of op de site, met beperkte toegang uiteraard.

Michel Mulat



**VAN HET SCHRIJVENDE KIND
NAAR HET KIND ALS SCHRIJVER :
VAN SCHRIJF-TECHNISCHE
COMPETENCIES NAAR EEN SCHRIJF-
PROJECT**

Philippe Meirieu, Universiteitsprofessor in de pedagogische wetenschappen

Het leren schrijven wordt tegenwoordig vaak technisch benaderd in termen van competenties, vaak geformuleerd vanuit een behavioristisch model. De hypothese die ik zal proberen ontwikkelen is dat een benadering die schrijven beschrijft als een verzameling aan competenties noch toelaat om te begrijpen waar het eigenlijk om gaat bij de schrijfact, noch kan bijdragen tot de constructie van leersituaties die het schrijven stimuleren, die het schrijven mogelijk maken. Anders gesteld, het is een benadering die niet toelaat om zich een beeld te vormen van wat het kind als auteur is en evenmin kan bijdragen tot dit proces. Daar tegenover staat een antropologische en klinische benadering die bijdraagt tot een

begrip van wat het wezen van de schrijfact uitmaakt en die tezelfdertijd toelaat om competenties verder te ontwikkelen en andere competenties te verwerven. Ik zal proberen de fenomenologische en pedagogische voorwaarden te schetsen van een schrijfproject om van daaruit een typologie van situaties voor te stellen die geschikt zijn om kinderen te helpen het statuut van "kind-auteur" te verwerven. Op die manier zal ik kunnen aantonen dat een mechanistische pedagogie geen aanleiding kan geven tot het kind als auteur, daar waar een pedagogie die aan de voorwaarden voldoet hier wel kan in slagen.

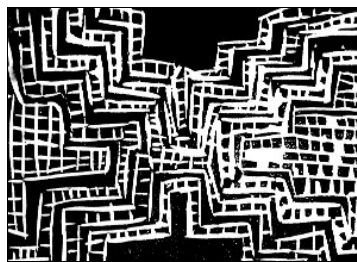
**DE PARTICIPATIEVE DEMOCRATIE :
EEN PEDAGOGISCH, SOCIAAL
EN POLITIEK ENGAGEMENT
VOOR DE FREINETWERKER**

De participatieve democratie: een pedagogisch, sociaal en politiek engagement voor de Freinetwerker.

Jean Le Gal

Verantwoordelijke voor de rechten van het kind van FINEM

"Het kind en de mens zijn bekwaam om zelf hun leven en hun werk te organiseren tot voordeel van elkeen" (Freinet). Van-daag erkent het CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant: de Internationale Conventie van de Rechten van het Kind) het recht aan kinderen toe om betrokken te worden bij beslissingen die hen aangaan, zowel in de stad, op school, in opvoedingsinstellingen als in het gezin. Doorheen de ervaringen van de deelnemers zullen we proberen de voorwaarden te schetsen noodzakelijk om tot de realisatie van dit democratisch recht te komen en tevens te omschrijven waaruit het pedagogische, sociale en politieke engagement van de Freinet-werkers, zowel binnen als buiten de school, kan bestaan.



**HET KIND OF DE LEERLING ALS
AUTEUR : DIDACTISCHE
BENADERINGEN**

Bertrand Daunay

Professeur à l'université Charles-de-Gaule – Lille 3
IIDirecteur de Théodile-CIREL (ÉA 4354)

Inleiding

Hoe wordt de leerling, anders gezegd het kind in een schoolsituatie, *auteur*? Het is een vraag die de didactiek (en in bijzonder de didactiek van het Frans) reeds verschillende jaren aan de

orde stelt, en die nog altijd aanleiding geeft tot debat binnen dit theoretisch kader. Ik zal, door me op het standpunt van de didactiek van het Frans te plaatsen, de verschillende standpunten in dit debat voorstellen en aangeven hoe deze discipline de vraag naar de vorming van het kind-leerling tot auteur in een pedagogische en didactische situatie benadert.

Het eerste punt waarop de didactiek de klemtoon legt bij de vraag naar de leerling-auteur bestaat er in het kind te benaderen als "schoollopend", als leerling dus, door enerzijds de complexe relaties te onderzoeken –en dus niet toe te geven aan opvattingen die enkel ontstaan op grond van overtuigingen zonder meer– tussen het de school en het buitenschoolse (Reuter 2001) en aan de schoolse condities van de *autorisation* van het kind-leerling. Een tweede klemtoon brengt ons als een stap dicht bij een specificatie van de problematiek: het is niet zozeer de leerling die ter sprake komt als wel de *lerende*, m.a.w. het didactisch subject die zich een discipline eigen maakt, die kennis construeert, gemedieerd door de meester. Vanuit dit oogpunt is de vraag die de didactiek stelt dubbel: hoe leert men auteur te zijn? Wat leert men door auteur te zijn?

Deze dubbele reductie van het kind is er geen negatie van: het is een methodologische en theoretische keuze die het mogelijk moet maken het gestelde probleem te benaderen vanuit de middelen die de didactiek ter beschikking stelt. (Daunay, Fluckiger, 2011). En deze reductie leidt tot globalere vragen: ze erkent de rol van de context waarin het lerende subject gevormd wordt tot auteur, ze laat ook toe de functie van subject-auteur als leerling in elke verbale productie te onderzoeken, waardoor een continuüm ontstaat tussen, b.v. het pratend subject en het schrijvend subject; tenslotte geeft ze aanleiding tot het centraal stellen van het auteurschap als één van de fundamentele aspecten van het leren.

De kwestie van het kind-auteur werd de laatste decennia behandeld door de didactiek van het Frans, vanuit zowel praktische als theoretische inzichten uit verschillende tradities. We kunnen drie domeinen van onderzoek onderscheiden: dat van "het kind als schepper", de vorming van een "gemeenschap van auteurs-lezers" en de relatie met het literatuuronderwijs.

1. Het kind als schepper

Men herinnert zich aanklacht die Bruno Duborgel in 1983 formuleerde tegenover de "beeldenstorm binnen het onderwijs" die het "pedagogisme" vooropstelt, waartegenover hij een lans breekt voor "een nieuwe pedagogische geest", geschikt om tot een "cultuur van de droom" te komen. Hij erkent hierbij de didactische voorstellen van Georges Jean, die vanaf de jaren 1970 de creativiteit van het kind vanuit een pedagogisch kader benadert (vooral 1976/1991), of van Jacqueline Held, die een bijdrage leverde tot een reflectie op de pedagogie van het imaginaire. (1977). Maar men kan natuurlijk aan andere didactische werken denken die de vraag stelden naar de relatie tussen de school en het imaginaire,

ondermeer het werk dat gebeurde binnen het INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) in het kader van de redactie van haar vernieuwingsplan.

Er zijn talrijke mogelijkheden voor reflectie op de wijze waarop de school, vanuit een didactisch oogpunt, “het kind als schepper” kan onderzoeken: denken we b.v. aan het fundamentele werk van Françoise Sublet (1972). Zoals haar werk aantoonde is de didactische hamvraag is hoe de school dichter bij het kind te brengen, in de betekenis van een in rekening brengen (of een tot ontwikkeling brengen) van wat het kind is. Het is op die basis dat talrijke didactische onderzoeken zullen ontwikkeld worden, waarvan een synthese te vinden is in artikelen van Reuter (1996) en Daunay (2007)

2. Een «gemeenschap van auteurs-lezers»

Als we de vraag naar de auteur stellen, dan stellen we uiteraard ook meteen de vraag naar de verspreiding van zijn geschriften. Vanuit de benadering van “het schrijfsproject” onderzoekt Jean-François Halté (1987) de mogelijkheid om tot een “gemeenschap van lerenden te komen, in hun verschillende vormen (schrijver, publiek, kritiek, theoreticus)”. Bij deze benadering, verre van een verheerlijking van de literatuur (wat het geval zou kunnen zijn in een retorische benadering), wordt de tekst niet beschouwd als een model om te imiteren: het komt er op aan de literatuur te “bevragen als know-how die vorm kreeg in het werk, als reservoir van mogelijke oplossingen, van problemen, van wat ondernomen is in één of andere richting van het schrift”, wat er op neer komt dat de literatuur doelbewust “geëxploiteerd, geplunderd wordt, als in een beeldenstorm” Heel wat werk werd sindsdien in de didactiek van het Frans opgezet om op het spoor te komen van de verschillende modaliteiten van de vorming van “school gemeenschappen” waarbij teksten geproduceerd worden, met als dan niet een esthetisch doel, die toelaten om na te denken over de vraag naar de leerling-auteur vanuit het oogpunt van het leren schrijven, lezen en literatuur.

3. Literatuuronderwijs

Men herkent, in het voorstel van Jean-François Halté, het wantrouwen van de eerste didactische benaderingen (sindsdien soms vergeten) tegenover het begrip auteur: de didactiek van het Frans ontstond vanuit een contestatie van traditionele literatuuropvattingen, die ondermeer tot uiting kwam in de formule “dood van de auteur” (titel van een artikel van Barthes uit 1968) beschouwd als een autonome psychische instantie, bekwaam om los van sociale omstandigheden waarin geproduceerd wordt, zich te uiten. Het is in een dialoog met literatuur onderzoek dat we de vraag naar het kind als auteur (ten dele) kunnen stellen in de didactiek van het

Frans, soms op polemische wijze. Behalve de aanslepende vraag waar geen consensus over bestaan, namelijk naar de definitie van literatuur, gaat het om het probleem van de relatie tussen de literatuur als onderwijsobject en de literatuur als praxis die centraal staat bij didactisch onderzoek naar “de leerling-auteur”

Conclusie

Het denken van Célestin Freinet ging gepaard met didactisch onderzoek naar de leerling-auteur, maar op paradoxale wijze: in een eerste fase gebeurde dit vooral om er afstand van te nemen, daar waar recenter onderzoek spoort met de voorstellen vanuit de Freinetpedagogie: de vragen naar de wijze waarop de leerling zich als schrijver of auteur gedraagt, de rol van de bestemming van het geschrevene, het statuut van het stereotype en de intertextualiteit, de confrontatie met auteursteksten om het uiteindelijk product te bewerken, vinden in de voorstellen die Freinet en zijn opvolgers een basis voor reflectie die makkelijk kunnen aansluiten bij actuele didactische onderzoek.

Références

- REUTER Yves (2001) « La “prise en compte” des pratiques extrascolaires de lecture et d’écriture : problèmes et enjeux », *Repères* n° 23, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d’écriture des élèves*, Paris, INRP, p. 9-31.
- DAUNAY Bertrand, FLUCKIGER Cédric (2011) « Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique », *Recherches en didactiques. Cahiers Théodile* n° 11, Villeneuve d’Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 7-15.
- DUBORGEL Bruno (1983) *Imaginaire et pédagogie. De l’iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Le sourire qui mord.
- JEAN Georges (1976/1991) *Pour une pédagogie de l’imaginaire*, Paris, Casterman.
- HELD Jacqueline (1977) *L’Imaginaire au pouvoir. Les enfants et la littérature fantastique*, Paris, Éditions ouvrières.
- SUBLET Françoise (1972) « Recherche sur l’enfant et la poésie – 1970-71 », *Repères* n° 16 [ancienne formule], *L’enfant et la poésie. La créativité enfantine (1)*, Paris, INRP, p. 6-13.
- REUTER Yves (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- DAUNAY Bertrand (2007) « État des recherches en didactique de la littérature », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie* n° 159, Lyon, INRP, p. 139-189.
- HALTÉ Jean-François (1987). « Écriture, littérature, formation ». *Les Cahiers du CRELEF* n° 25, p. 81-103.

**FREINETLEERKTACHTEN :
NIET ZO BUITENGEWOON !**

Anne-Marie Jovenet,
maître de Conférences, Lille 3

Bij het doorbladeren van het programma van

de conferenties merkt u dat « het kind » vaak het onderwerp is... ik zal echter spreken over de leerkrachten.

Over welke leerkrachten? Over de leerkrachten van de school van Mons en Baroeul die u hier ook zal ontmoeten als organisator van dit congres. Om duidelijke te maken waarom ik dit doe, vertrek ik van een beknopt overzicht van het onderzoek door het team van Théodile, onderzoek dat als doel had om de effecten te evalueren van de aanstelling van een nieuwe equipe in een school die in crisis was....

Hoe zal ik over hen praten? Door te refereren naar de psychoanalyse als een theorie, niet als een klinische praktijk, die erg actuele vragen stelt over de wijze waarop leerlingen kunnen geholpen worden om te slagen, over de relatie tussen de actie van de leerkracht en de resultaten van de leerlingen. U merkt ook wel dat er zich een discussie aftekent over de middelen die moeten toegevoegd worden aan de doorsnee klas, de geïndividualiseerde hulp, over het tekort schieten van de pedagogie....

Ik licht het eerste aspect toe :

Leerkrachten uit de Freinetbeweging vormen in 2001 een groep die met de toestemming van Ministerie van Nationale Opvoeding en op de vraag van de academie zoekt naar de mogelijkheid om een school te helpen die in volle crisis zit, die groot gevaar loopt om opgedoekt te worden (Y. Reuter, 2007). Ze maken wat, wat ik zou willen noemen, een droom waar: een team te mogen vormen met coöperatieve leerkrachten, een school te mogen vormen vanaf de jongste kleuters tot CM2 vanuit een pedagogie die de kinderen niet bruuskeert... en daarenboven het effect van hun werk geëvalueerd te zien door een team onderzoekers, wat aanleiding geeft tot grote aandacht van de wetenschappelijke wereld en van de media.

Het ging om een werkelijke vernieuwing: een volledige school uitbouwen volgens de Freinetpedagogie. Dat is wat ik nu de eerste vernieuwing zou noemen!

Maar een droom waar maken, impliceert niet dat er zich geen moeilijkheden voordeden. Het team moest ook binnen de school zelf opboksen tegen de negatieve effecten van de populariteit, bij (de niet pedagogische) personeelsleden die al langer op school werkten en er gebleven waren, bewonderaars die perplex waren, soms afkeurend, maar altijd op hun qui-vive, met vervangers waarvan men zich soms afvroeg of ze niet een heimelijk genoegen hadden om alles in een paar uur te vernietigen wat voordien opgebouwd was... met ouders waarvan het milieu toch verschilt van het rurale Frankrijk, dat ongetwijfeld soepeler is ... met collega’s en klassen uit de controlegroep die zich beoordeeld voelen op hun resultaten zonder dat er rekening gehouden wordt met “de beperkte middelen” waarover ze beschikken, hoewel er ook voor Mons geen supplementaire middelen waren en die naar de nieuwe leerkrachten uit de school uit Mons soms kijken als naar buitenaardse wezens ... en misschien ook, wie weet, met collega’s die in 2007 naar Parijs kwamen en die misschien soms de indruk kregen dat er alleen nog maar sprake was van de school van Mons ...

Tijdens mijn werk met de groep Théodile, heb

ik kinderen geobserveerd die wiskunde taken oplossen met Dominique Lahanier-Reuter, didactica wiskunde, ik heb talrijke interviews gehad met de leerlingen uit deze school, ik heb vergeleken met wat studenten aan materiaal verzamelden van kinderen uit andere scholen, ik heb ook geprobeerd om de verhouding van de leerlingen t.o.v. hun leren te onderzoeken door aan de leerkrachten te vragen om over hun leerlingen te praten (Hoe ziet u ze in de klas?) en ik heb dezelfde vraag elders gesteld ... daarna heb ik met veel belangstelling onderzocht hoe de overgang naar de Freinetwerking gebeurt en heb daarom met veel genoegen de ateliers bijgewoond die geanimeerd werden door Marcel Thorel "starten met de Freinetpedagogie" op het congres van Straatsburg in 2009...

En geleidelijk, op grond van deze reflectie, komt een vraag steeds meer naar voor: "zijn het supermensen? Hoe doen ze het om...?" Die vraag wordt vandaag: Zijn het buitengewone leerkrachten.. die je kan aan het werk zien, die je kan bewonderen, maar echter zonder zoals zij te kunnen of te willen zijn?

Als men dergelijke zaken wil begrijpen, die van belang zijn om uit te maken of het nuttig en aangewezen is om leerkrachten in deze tijd te informeren over de Freinetpedagogie, is er geen ander middel dan te luisteren naar wat de protagonisten er zelf van zeggen. Toch hangt de manier waarop luistert af van het oor dat men er aan leent. Mijn oor is dat van de psychoanalytica, dat van Freud, waarvan E. Roudinesco stelde (film "l'invention de la psychanalyse") dat zijn praktijk helemaal verschillend was van de wijze waarop kikkers in een laboratorium worden onderzocht, die zichzelf voorhoudt dat "dat had mij ook kunnen overkomen", of anders gezegd, die start van de analyse van zichzelf om de andere te begrijpen. En dit is mijn tweede reden om me te interesseren voor de leerkrachten.

Maar wat komt de psychoanalyse, waarvan iedereen denkt dat ze gemaakt is voor X of Y die wat problemen heeft, maar niet voor "ik"-wat komt de psychoanalyse hier dan doen?

Ik zal eerste een conferentie citeren die M. Cifali, psychoanalytica, professor aan de universiteit van Genève, een conferentie die zij in 2000 hield in Montreal (2002, pag. 160 bovenaan)

Onder de titel "slagen" zegt ze het volgende: "nemen we als voorbeeld de druk die nu op de leerkracht gelegd wordt:" de verplichting om resultaten te behalen"... Ze vraagt zich af wie er dan geen resultaten wil halen, en ze beoordeelt de formule als aanlokkelijk... maar een beetje verder voegt ze er toe: "Als leerkracht alles richten op het behalen van resultaten kan dat aanleiding geven tot een ongewenst resultaat: de moeilijkheid zal voor haar nog meer inopportuun zijn, nog storender, onaanvaardbaar... daar waar moeilijkheden normaal zijn, zowel wat de leerling als de leraar de leraar betreft. Dan expliciteert ze de gevolgen van dit uitdrukkelijke bevel: "de resultaten van een leerling zijn niet altijd een weergave van de competenties of de kwaliteiten van de leerkracht. De resultaten van de ene verbinden aan de actie van de andere vergroot de kans op een negatieve interactie.

Als dit het geval is dan volgt vaak een verdediging tegen deze kwetsuur, een afwijzen van degene die het narcissisme kwetst door de behaalde resultaten... De evaluatie van een leerkracht koppelen aan die van een leerling, versterkt de afhankelijkheid en bevordert de "almacht" van de volwassene. In de plaats het werken aan een normaal geacht probleem te bevorderen, dramatiseren met elk obstakel." Ik hou er nu mee op om M. Cifali te citeren, om te herlezen wat ze hierover enkele jaren later zegt: in 2009.

In 2009 wordt aan de leerkrachten deze eis tot resultaten gesteld door, wat ik zou willen noemen, BIJKOMENDE MIDDELEN, wat geleidelijk verplicht gestelde bijkomende middelen worden: uren die toegevoegd worden tijdens de middag, of 's avonds, stages tijdens de vakanties... Men gaat er dus van uit dat een bijkomend middel noodzakelijk is voor succes ... wie er zich aan onttrekt houdt zich dus het slagen van zijn leerlingen niet voor ogen. De middelen zijn verplicht, zowel voor de leerkracht als voor de leerling..

Zonder zelfs te verwijzen naar de stigmatisering van sommige leerlingen, of naar de werkomstandigheden van de leerlingen, vragen we: wat gebeurt er met de gewone leerkracht die zo met de vinger gewezen wordt omdat hij niet in staat is zijn leerlingen te doen slagen?

Wat ervaart een leraar die mikt op een andere pedagogische benadering?

Hoe kan hij zijn ervaring verdedigen die hem bewijst dat deze politiek wellicht niet het verhoopte resultaat zal geven, maar dat ze ertoe zal bijdragen dat de competitiviteit, zowel bij de leerling als bij de leerkracht zal toenemen, waardoor het verlangen zal vernietigd worden, de levenskracht van elkeen.

In juni 2009 groeit in de school van Mons de idee van een groep die ideeën uitwisselt m.b.t. deze verplichting van Nationale Opvoeding en ik heb wel eens met humor het akkoord van de equipe samengevat als: "als de psychoanalyse ons kan helpen om weerstand te bieden, wees welkom!"

Om de rol van de psychoanalyse in dit debat op meer institutioneel niveau te definiëren halen we het werk aan van de groep leerkrachten-onderzoekers die zich beroepen op de psychoanalyse binnen het AECSE, en hun publicaties onder de naam CLIOPSY, op twee complementaire fronten:

4. onderzoek naar wat leeft binnen de interventiegroepen, de klinische praktijkanalyses, naar de definitie van begeleiding
5. onderzoek naar het effect van de officiële verplichting tot het behalen van resultaten op het versterken van het individualisme en van het schuldgevoel, die, moeten we vaststellen, coöperatief werk tegengaan.

Een discussiegroep die binnen het kader van de psychoanalyse werkt, ontstaat in januari 2010 en zal verdergezet worden in 2011-2012. Het is de tweede vernieuwing van deze school van Mons en Baroeul!

U kan maar een beperkt aantal voorbeelden krijgen op een uur, maar ik zal proberen u er een aantal verschillende aspecten van te laten ontdekken, door te antwoorden op drie vragen:

– Wat zeggen ze over zichzelf, over hun werk, over wat hen drijft ... wat zich in hen afspeelt.

– Hoe krijgt de werking vorm, hoe kunnen we gesprek binnen dit type groep omschrijven?

– Hoe kunnen we het nut van dit werk beoordelen? En om deze vraag te beantwoorden zal ik drie domeinen onderzoeken: de verhouding leerkracht/leerling, de kennisverwerving, de coöperatie tussen de leerkrachten.

Ik zal dan besluiten door het laatste punt te verbreden en me afvragen of het coöperatieve werk alleen het pedagogische team van de school aanbelangt... en natuurlijk te antwoorden op mijn vraag: Sylvain, Pascale, Virginie, Sébastien en anderen .. gaat het hier om buitengewone onderwijzers of niet?

1. Wat zeggen ze over zichzelf?

In januari 2010 komt het pedagogisch team samen rond een aanvangsopdracht die ik hen voorstel: "Wat verandert er, in de relatie tot de leerling, als men volgens de Freinetpedagogie werkt? Als ik de indruk zou willen samenvatten die uit deze samenkomst naar voor komt, dan zou ik zeggen: Leerkrachten die gepassioneerd zijn door hun beroep ... die moeilijk te stoppen zijn in hun elan!

Gedurende de twee samenkomsten van 2010 vertonen de deelnemers de dynamiek die hen ook drijft in al hun contacten met andere professionelen, met de ouders, met hiërarchische oversten: beschrijven om hun praktijk duidelijk te maken.

Ik heb geprobeerd om doorheen hun uitspraken, de relatie tot de leerling die zo eigen is aan de Freinetpedagogie duidelijk te maken doorheen vier rubrieken: deze relatie kunnen we definiëren als, zien we aan, veronderstelt, botst tegen..

– De relatie tot de leerling kunnen we definiëren als:

Wat op de eerste plaats komt is een vorm van partnership tussen de leerkracht en de leerling. Het is geen duale relatie, zeker ook geen relatie tussen degene die weet en degene die niet weet. De devolutie doet zich niet alleen voor op het niveau van de kennis. Het tastend proberen gebeurt niet enkel voor het leren, maar ook in de sociale relaties. De uitwisseling tussen het kind en de volwassene is gebaseerd op het verlangen naar autonomie van de leerling.

– Deze relatie merk je aan ..

De wijze waarop het kind in rekening gebracht wordt. Leerlingen hebben de mogelijkheid om de loop van hun leren te wijzigen, het kader waarin het de leerkracht niet tussen komen en de eis om vertrouwen te hebben in het kind, het kind kan zeggen wanneer het in moeilijkheden zit, het kan zeggen: "ik weet het niet". Van elkeen wordt verwacht dat zijn positie verandert in functie van het type activiteit.

– Deze relatie veronderstelt ...

De eerste voorwaarde valt op, is onverwacht: dit partnership veronderstelt dat men verzaakt aan zijn macht en dat men de macht van de andere aanvaardt. Dat krijgt vorm in het feit te accepteren dat het kind een invloed heeft op wat er in de klas gebeurt: "als men kan discussiëren over wat moeilijk is voor een kind, komt men tot een beter inzicht in zichzelf, en men is nu eens degene die ontvangt, dan weer

degene die geeft." Tenslotte, en de opmerking is niet bijkomstig: deze relatie veronderstelt dat men "afwijkt van de voorziene weg wijzigt".

– Deze drie aspecten beschrijven wat ze doen, maar deze relatie stoot ook tegen...

Na dit alles gezegd te hebben, is het niet verwonderlijk dat deze rubriek het meest gevuld is.. Deze relatie komt in aanvaring met "buiten", want ritmes, de organisatie van de tijd, de programma's, de evaluaties, enz.. hebben een invloed op de relatie met de kinderen. In dit type relatie hebben woorden als coöperatie, hulp onder leerlingen, slagen of vergissing een andere betekenis.

Wat betekent dit alles diep in jezelf? Dit is de vraag bij uitstek hier!

Het gesprek binnen de groep laat toe om te ontdekken dat deze pedagogische relatie zich niet enkel stoot aan externe factoren, maar ook aan iets in zichzelf..

Er is iets dat steigert en zich verdedigt wanneer er sprake is van een positie die directief wordt, omdat de leerling niet makkelijk overgaat tot samenwerking, niet goed functioneert in technieken die vrij laten, als de tijd dringt, of wanneer de leerling zijn autonomie niet vindt en afhankelijk blijft. Een attitude waarvan de leerkracht denkt ze te bezitten, waar dit niet het geval is.. Hij zegt dan dat oude demonen uit zijn eigen opvoeding bovenkomen. De rol van de geschiedenis lijkt hier duidelijk, het gaat om het kind-leerling in zichzelf die op een bepaalde wijze opgevoed is en die de leerkracht niet wil reproduceren. Het schuldgevoel is niet ver af, noch het lijden te wijten aan deze interne contradictie.

Het lijkt ook alsof de angst om het onvoorzien te onthalen, de druk van de tijd, de angst om niet te slagen met "die leerling" of zelfs de constatering dat het met die leerling niet gelukt is, lijkt weinig ruimte te laten aan die leerling om neen te zeggen.

Hoe staat het met het coöperatieve werk tussen de leerkrachten?

De eerste (zeer lange) samenkomst heeft onder meer een vrij harde confrontatie gegeven tussen "de anciens", die de school hadden gesticht en de "nieuwelingen" die geleidelijk kwamen om leerkrachten te vervangen die de school omwille van familiale redenen verlaten hadden of met pensioen gingen. De start van de school laat in de herinnering de vraag achter van de realiseerbaarheid van het project waaraan ze zo sterk hechtten ... en het toekomen van de nieuwelingen wordt door hen met veel humor verteld, als een onderdompeling in een andere wereld. De weg die de groep aflegde is niet onbeduidend.

Tijdens het verloop van de samenkomsten, zijn er twee soorten momenten die moeten naar voor gehaald worden: deze waarbij meerderen (we zouden bijna zeggen iedereen) op hetzelfde moment praten, teken dat het om een gevoelig punt gaat: is iedereen het er over eens? Neen, sommige stemmen proberen te domineren, "de waarheid" te laten horen voortkomend uit een grotere ervaring met deze pedagogie, uit de moeilijkheid om zich aan te passen, uit de noodzaak om een andere stem te laten horen (een andere school, een andere praktijk), een persoonlijke ervaring ... anderzijds zij die proberen rust te brengen met humor, aan te

moedigen, te dedramatiseren .. en hier denken we aan het woordje "geest" van Freud en zijn relatie tot het onbewuste.

En hiermee zijn we toegekomen aan een nieuwe vraag: hoe functioneert de groep?

2. Hoe ontwikkelt het werk in de groep zich? Hoe kunnen we de wijze van communiceren omschrijven in dit type groep?

Ik zal jullie eerst twee voorbeelden geven van interactie tussen de leden van de groep om daarna te analyseren hoe hier op gereageerd wordt door de andere leden van de groep.

Bij de tweede zitting in april 2010 heb ik de opdracht gegeven zich een recent of minder recent voorbeeld te geven van een gebeurtenis die te maken heeft met de relatie met een leerling en die nog levendig in het geheugen aanwezig is.

Ik heb de volledige weergave van de eerste zitting doorgestuurd naar de deelnemers met een kleine nota die het methodologisch kader schetst van mijn werk en de rubrieken die op het moment zelf bepaald werden waaraan ik het volgende toevoegde : Ik stel voor dat elke deelnemer tegen de volgende bijeenkomst op 24 april een voorbeeld van recente of minder recente gebeurtenis (ver in de tijd maar levendig in de herinnering) meebrengt

Niet iedereen zal zijn situatie kunnen voorstellen maar iedereen kan uitdrukken wat datgene wat voorgesteld wordt bij hem oproept. Aan het begin van deze bijeenkomst vertelt iemand : 38² (P1) : Ik heb de opdracht herlezen en ik heb me gerealiseerd dat we gevraagd werden een kleine taak te vervullen. Ik weet niet of mijn voorbeeld past in dit kader. Is het slagen van een kleine jongen uit mijn klas, gisteren tijdens een sportactiviteit die we reeds enkele tijd hebben ingevoerd, relevant. Ik weet het niet, maar het is me onmiddellijk opgevallen, ik heb eraan gedacht omdat ik denk dat het een belangrijk moment was voor die kleine jongen uit de klas. Ook voor mij en voor de andere kinderen (...).Hij gaf me een hand, dat moest altijd, hij riep me, ik moest hem een hand geven bij het springen en gisteren gebeurde dat verschillende keren tot ik naar hem keek. Ik heb hem gezegd: 'ga alleen'(dit is X) hij keek me aan en heeft dan alleen gesprongen, hij is vertrokken!..... (...)

55 deelnemer 2 : waarom lijkt je dit belangrijk?

60 deelnemer 1 (...) ik heb niet geanalyseerd waarom deze **declic** bij die kleine jongen plaatsgevonden heeft op dat moment, maar het is waarschijnlijk een moment van vertrouwen en tezeldertijd heb ik een grote vreugde gevoeld bij het zien van die kleine jongen, dit maakt deel uit van ons werk (...) niet altijd gemakkelijk

65 AM : als je een antwoord van mij verwacht, inderdaad past dit helemaal in het vernoemde kader

67 deelnemer 3 : in dit geval is het misschien goed om te proberen achterhalen waarom dit is gebeurd, wat heeft ertoe geleid dat dit zou gebeuren, wat heeft gemaakt dat (...)

69 deelnemer 1: ik denk dat dit deel uitmaakt van een moment in het leven van die kleine jongen die inderdaad groeit, er zijn dingen die gebeuren, hij heeft moeilijke momenten gehad tijdens het jaar en (...),

72, deelnemer 4 : ik denk dat... ik denk dat het kind de tijd laten is en de dingen verschillende keren te herhalen, het herhalen, zelfs als het niet helemaal hetzelfde is, verschillende keren terugkomen op eenzelfde competentie of.../...

98 AM : Kan je ons meer uitleggen wat moeilijk was, wat er gebeurde. Je zei dat in het begin van het schooljaar...

P1 : ja niet bij deze activiteit zelf maar het is een kleine jongen die zijn papa verloren heeft ten gevolge van een ziekte...

.../...

114 AM : Zijn er anderen bij wie dit op de een of andere manier dingen oproept, iets dat zich opeens voordoet of juist wat zich niet voordoet en dat men wel zou willen ?

P5 : situaties die niet werken, die hebben we vaak, het is moeilijk voorbeelden te vinden waar het lukt (lacht) er is een mengeling van vertrouwen, een mengeling van geloof en vertrouwen, t'is te zeggen zoals men kinderen zich ziet lanceren in teksten, dit is de ervaring van de week...

Analysen we even de tussenkomsten:

P1 : begint en drukt met zijn stem en zijn mimiek een zeker geluk uit bij deze gebeurtenis: is het toegestaan dit te vertellen. Men merkt 2 maal de kleine tussenkomst ik weet niet of het dat is wat men moet zeggen.(of dit past in het kader)

P2 legt de vinger op het "jij" van de leerkracht...

P1 is bezorgd over het feit dat hij de gebeurtenis niet analyseerde : mag je zeggen dat de gebeurtenis bron van vreugde is voor de leerkracht, spreken over zijn eigen gevoelens

P3 brengt het idee aan dat kunnen analyseren is weten wat leidt tot ... misschien om het te herhalen (een stap in het proefondervindelijk experimenteren)

P4 schijnt het antwoord te hebben : wat heeft geleid tot deze situatie is het herhalen van dezelfde manier zelfs als men niet weet wanneer de "declic" zich zal voordoen en zelfs zonder er zich van bewust te zijn. Hij wil P1 aanmoedigen; Het lukte omdat je hebt doorgezet ...

Op mijn vraag : hoe ging het als het moeilijk was? Het accent heeft zich verplaatst naar de familiale situatie van het kind : het is een kind dat zopas zijn papa heeft verloren, het heeft niets meer te maken met de leerkracht

Op mijn vraag : zijn er anderen die dit op zichzelf betrekken?

P5 stopt het gesprek onmiddellijk met humor bij het horen van mislukkingen om zich dan met grote nadruk te zeggen dat het niet gaat om een techniek maar over het geloof in een kind ...

We zouden dit kleine voorbeeld kunnen samenvatten zeggende dat de woorden zijn gericht – moet men zeggen op de leerling of het kind? Wat kan hem brengen tot slagen? Het gedrag van de leerkracht : zijn daden of zijn waarden : "vertrouwen hebben in het kind" niet op de leerkracht voor zichzelf... U zal me zeggen dat het normaal is! Of goed!... we gaan er nog op in

Een semester gaat voorbij na de zitting van april 2010. De groep leerkrachten en ook ik wachten af (heeft men nog zin om verder te doen?) Een nieuw voorstel komt in 2011 dat

met een ook meer uitgewerkt is: minstens drie vergaderingen van een uur en half met telkens een tussenperiode van een maand, aanwezigheid van alle betrokkenen... en een advies geïnspireerd op de gesteund op de ervaring met groepen die de praktijk analyseren met de psychoanalyse als achtergrond: de uitwisseling start als een deelnemer een ervaring naar voor brengt, waarbij hij duidelijk maakt hoe hij betrokken is bij de voorval met de leerling, wat hij heeft beleefd. We inspireren ons op de techniek van de vrije associatie zoals gehanteerd binnen een individuele therapie (zeggen waaraan men denkt zonder censuur, omdat men het niet relevant vindt, b.v....) met toevoeging van gevoelens en ideeën als de persoon geconfronteerd wordt met een andere betrokken in eenzelfde situatie.

De wijze van begeleiding van de van de praatgroep, mijn rol dus, moet verder uitgediept worden.. En voor degenen die zich zorgen zouden maken dat om het even wie deze begeleiderrol kan opnemen, zou ik zeggen dat bij mijn voorbereiding van thesis in de psychoanalyse aan de "laboratoire LaPsyDEe à Paris V" ik de titel psychologe heb behaald, en dat ik een vorming in de psychoanalyse heb gehad met een persoonlijke analyse en dat ik ook het beroep van leerkracht aan de universiteit uitoefen, de twee aspecten conform aan de definitie van groepsanimator aan de hand van discussies die plaats hadden aan het colloquium Cliopsy in 2006 (klinisch leraar-onderzoeker in SE)

Tijdens de 3 samenkomsten van 2011, vestig ik verschillende malen de aandacht van de deelnemers op de drie niveaus van uitwisseling die in zo een groep kunnen bestaan

- het eerste niveau is aangeduid als "oplossing". Tegenover een probleem, onderzoekt men het probleem en men stelt oplossingen voor of men onderzoekt de oplossingen die zijn voorgesteld door de persoon. Het doel is het "doen" te onderzoeken (zonder twijfel situeren P4 en P5 zich op dit niveau)

- Op een tweede niveau kunnen we spreken over luisteren en empathie. De woorden van X, Y volgen elkaar op zeggend " ik heb ook iets gelijkaardigs meegemaakt" Het doel is verschillend : twee of meerdere personen voelen zich solidair in de manier van het beleven van een situatie: ze uiten zich.. Langzamerhand wordt de groep hechter.

- Op een derde niveau ontwikkelt zich de band tussen het "persoonlijke zelf" en het "professionele zelf" en wordt zichtbaar

Als X iets vertelt, kan Y zeggen : "voilà dat voel ik bij het luisteren naar u" Hij is niet meer in de fase van het onderzoeken van het "doen" zoals op het eerste niveau : "ik heb het niet goed gedaan, ik had moeten, ik had niet moeten.." men kan spreken over wat men is al vertellend over wat men doet en zich beschouwend als één met zichzelf en verbonden met anderen

Deze drie niveaus van uitwisseling beantwoorden aan verschillende doelen. De deelnemers zijn uitgenodigd tijdens de vergaderingen om hun woorden te situeren op

het derde niveau, met het oog op het bekomen van een verdieping het vertrouwen te versterken en de groep verder uit te bouwen.

Aan het begin van de 2^{de} zitting, formuleer ik het doel van de groep in deze woorden :

AM : Om zich te verdiepen in de Freinetpedagogie bestaan er goede publicaties. De beste manier om te zien hoe het werkt is te gaan kijken in de klassen. Om te kijken wat iedereen voelt, hoe hij leeft, wat hij erover zegt, en dit als onderwerp van onderzoek te maken is er geen andere mogelijkheid dan aan de mensen te vragen over zichzelf te vertellen.

Ik geef het begin van de zitting weer:

38 P1 : iets wat me dit jaar verschillende keren in moeilijkheden bracht, dit jaar en ook vorig jaar, ik weet niet of het werkelijk de relatie tot de leerling was, het is in werkelijkheid het overlijden van de ouders (...) vorig jaar op het einde van het jaar heeft me heel erg geraakt, dit heeft de ganse klas geraakt, ik wist niet goed hoe me te gedragen, wat te zeggen, wat te doen, hoe het aan te raken, de gebeurtenis en dan dit jaar heb ik Mme C die ook is overleden, dus de mama van S die ik heb gekend, die we allemaal reeds lange tijd kennen. Dit was een andere manier van benaderen want de kinderen wilden niet praten over het overlijden van de mama.(...)

54 P2 vervolgt : bij mij ook was het vorig jaar.... Maar het is waar als de jongen er over sprak in de nieuwsronde op een heel natuurlijke manier het hoofddeksel van zijn vader voorstellend en dan zei hij "mijn vader is dood" hij stelde zich vragen, het was de nieuwsronde, ik heb de vragen laten stellen, ergens was ik blij dat dit zich voordeed op een natuurlijke, spontane manier, ik wil zeggen dat de kinderen een bepaalde manier hebben om erover te praten, precieze vragen te stellen - waardoor is hij gestorven? Waarom? En mis je hem? Was je verdrietig? Maar het feit dat hij zich had ingeschreven om een project over zijn vader te doen en erover te praten bevrijdde ook mij. Maar wat doet men als men een kind heeft dat deze situatie anders beleeft, er over zwijgt... is het aan ons om er over te beginnen , een debat, een discussie, een vraag, moet men het kind er laten over praten als hij de behoefte heeft om erover te praten.

65 P1 herneemt : zij, zij heeft helemaal geen zin om erover te praten

Andere deelnemers geven hun interpretatie waarom de leerling geen zin heeft om erover te praten.

115 P3 : ...enfin er is iets waaraan ik nu denk, het is het feit dat de kinderen kunnen moeilijk medelijden aanvaarden, ik voel dit zo aan omdat ik het daar voor mezelf ook moeilijk mee heb.....

120 P3 : dit is nu net de hele moeilijkheid: men heeft empathie met de kinderen maar anderzijds moet je ook afstand kunnen houden - ik word als leerkracht verwacht kennis aan te brengen en wil ook vermijden dat men het kind door medelijden in een moeilijke situatie brengt, maar natuurlijk heeft het kind ook levenskracht, wil hij zich ontwikkelen, enfin dit is afhankelijk van het kind, trouwens ook van de volwassene, ..

127 P1 ja

128 P3 : ik heb dit gevoeld ten opzichte van X zelfs al ken ik ze niet zo goed... enfin dit kan je misschien helpen het feit te accepteren dat ze er niet over praat, zelfs al wil je dat, ..

132 P1 : ja maar onbewust denk ik dat me dit raakt omdat ik ook ouder ben, ik denk dat me dit raakt want wat je zegt is juist, want ik zie haar eerder lachend, ze heeft geen buikpijn meer, ze is de hele tijd aanwezig, ik zeg tegen mezelf " ze verliest haar moeder, ze is zo ..." maar ik ben ouder, misschien stel ik me in de plaats van Mme C, en plots doet dat raar aan.....

P3 (ontspant de sfeer zeggend): je sterft... het stoort je dat je kind blij is!

(P1 herpositioneert zich als ouder die ook leerkracht is) : voilà opeens bekritiseer ik haar minder, ik ben minder hard met haar door het medelijden, denk ik, enfin ik ben niet minder hard wat haar werk betreft.

P3 : Dat is de echte vraag die aan de leerkracht gesteld wordt: men moet proberen aan het kind geen ander statuut te geven omwille van zijn verleden.

Er volgt een lange bezinning van de deelnemer over enerzijds het voor iedereen gelijke eisen, het principe van de gelijkheid, en anderzijds rekening te houden met moeilijke situaties waarin kinderen terecht kunnen komen.

Ik beëindig de stilte me tot P1 richtend :

181 AM : ik vind het zeer interessant wat je daar hebt gezegd om twee redenen. De 1^{ste} is: in het begin heb je gezegd "ik weet niet goed wat ik moet doen en of ik juist doe, het is een wekerende vraag telkens men iets wat men gedaan heeft in vraag stelt., men vraagt zich af : wat moest ik doen? Heb ik juist gehandeld? Daarna heb je gezegd dat dit je terugbracht naar je rol van ouder, en dat vind ik heel interessant, want het is onvermijdelijk juist. Het zou toch zeer verwonderlijk zijn dat men naast de leerling ook het kind ziet, dat dingen doet, die de ervaringen buiten de school meebrengt naar school, en anderzijds de leerkracht niet zou beschouwen als volwassene die ook een leven heeft buiten de school, die ook invloed uitoefenen om de uitoefening van zijn beroep.

Men staat voor een uitwisseling waar zich verschillende facetten van het beroep van de leerkracht aan bod komen, facetten die we zullen uitdiepen, waarbij we ons natuurlijk de vraag stellen naar de zin, het belang van de werking van de praatgroep.

3) Hoe kunnen we het nut van dit werk beoordelen? Draagt het bij tot het leren van leerlingen? Hoe wordt de relatie tussen leraar en leerling gewijzigd ? Heeft het invloed op het coöperatieve werk van de leraren?

Om deze vraag te beantwoorden - is dit werk nuttig? - keren we terug naar de analyse van M. Cifali: de resultaten van de leerlingen zijn afhankelijk van de competenties en vaardigheden van de leerkracht, met een ongunstig feedbackgesprek als het resultaat negatief is... die kwetsuur jaagt de leerling in de verdediging. Het VOLWASSEN EGO is geraakt, met een verstoring van de relatie leerling/leraar van bij aanvang als logisch gevolg. Het bewijs hiervan is dat elke poging tot geruststelling nadien mislukt. Hoe staan

leerling en volwassene tegenover elkaar? Wie kijkt naar wie? Wat zijn de gevolgen op het werk van leerling, op zijn leren? Heeft het een invloed op de relatie tussen de leerkrachten onderling?

Is de praatgroep in staat om te in te gaan tegen de verdediging die de kwetsuur veroorzaakt, de verwerping, de almachtige positie van de leraar, die de relatie gaan verzieken?

Keren we terug naar de verschillende facetten van genoemde uitwisseling:

- De bezorgdheid van de leraar voor een leerling, gekwetst door een dramatische gebeurtenis in haar jeugd: de dood van haar moeder (Hoe zal ze er mee omgaan?)
- De bekentenis: "Ik wist niet wat te doen" en zich afvragen hoe goed te reageren
- De verwondering ten opzichte van de reactie van de leerling
- De vergelijking met de reactie van een andere leerling... en de opluchting van de leraar ingeval de leerling uit zichzelf over de dood van zijn vader praat tijdens de praatronde: de goede aanpak wordt hem door de leerling aangegeven
- Het verband tussen het feit zowel ouder als leraar te zijn
- De impact van de rol ouder zijn die nadelig kan zijn
- Spiegelen: je eigen manier van reageren kennen bij het zich inleven om anderen te begrijpen
- De voorgestelde oplossing aan de leraar: "Het kan misschien helpen om..."

We merken dat zowel bij de uitwisseling als in het dagelijkse leven alles met elkaar verbonden is:

1. De bevraging van de leerling, van zichzelf, het verband tussen wat in jezelf opkomt en wat er goed is voor de leerling
2. De twijfel: niet weten wat te doen of hoe te handelen
3. De angst, de schrik om fout te handelen,...

Ze zijn gewone leraars... zoals u en ik.

Als we ons nu plaatsen in het kader van de groep steunend op de psychoanalyse, dringt er zich een waarheid op: de blik op jezelf wijzigen, wijzigt ook de blik op de ander. Met andere woorden: om voor de andere te zorgen, moet men voor zichzelf zorgen... wat sommige critici van de psychoanalyse tegen de borst stoot! Het feit van te uiten in de groep wat je voelt, zorgt ervoor dat men ziet dat het obstakel voor deze relatie met de leerling niet enkel beïnvloed wordt van buitenaf, maar OOK door het zelf. Dat is het eerste verworven punt. De gebruikte taal in de groep – uiten wat men voelt en niet enkel wat men doet of denkt te moeten doen – laat zien dat veel faalangst en schuldgevoel, verborgen in stiltes, lachen of zelfzekerheid, komen van deze onverbonden ik: enerzijds de reactie als volwassene, anderzijds de veronderstelde reactie die de leraar zou moeten hebben... aan de ene kant leraar en ouder zijn, aan de andere kant de vereisten naar de leerling wijzigen uit

medeleven, enerzijds moeite hebben met het accepteren van het medeleven naar zich toe, anderzijds zich afvragen of het juist is dit gevoel op de ander te projecteren...

Of hij zich onthult of niet... dit niet-verbonden zelf bestaat en handelt... onbewust of tegen onze wil in!

Dat is wat de groep ontdekt, en men begrijpt dat de methode van de groep verwijst naar de psychoanalyse, en evenals de therapie, een lange termijn nodig heeft.

Maar tegelijkertijd begrijpt men dat deze ontdekking – wat Blanchard-Laville 'insight' noemt tijdens de groepsessies – steunt op een kracht, die ik graag "puissance de vie", levenskracht noem, een kracht die zelfs na de grap van P3: "Je sterft, en je kind is blij, dat stoort je!" niemand lacht. En P1 gaat verder: "Wel, plotseling (en "meteen, plotseling" moet benadrukt worden) lever ik minder kritiek op haar, ben ik minder hard... ik denk..."

De twee "zelden" die geïntegreerd worden brengen de interne spanningen tot rust... het bewijs daarvan is dat hij zijn innerlijke groei verder tot uitdrukking brengt.

Maar is dat verenigde zelf zo gemakkelijk op te bouwen? Ziehier de eerste ontdekking. De tweede gaat volgen: als dit zo moeilijk is voor de volwassene/leraar, is het dan zo makkelijk voor het kind/leerling?

Nochtans leek het verenigde zelf kind/leerling vanzelfsprekend. In de Freinetpedagogie richt men zich niet tot de leerling maar tot het kind, dat weet dat het in zijn hele zijn wordt aanvaard: dat is het resultaat van de natuurlijke methode. Wat is er dan van aan als men kijkt naar de volwassene op zich? Is die vraag buitengewoon?

Célestin Freinet zegt dat HET KIND VAN NATURE GELIJK IS AAN DE VOLWASSENE... Wellicht begrijpt men deze zin als: "het kind verdient hetzelfde respect als de volwassene, het kind mag zelf beslissen...". Ik nodig u hier uit om het te BEGRIJPEN ALS EEN VRAAG: zijn het zelf als zijnde leerling en het zelf als zijnde kind niet in conflict met elkaar? Kan de volwassene dit conflict begrijpen zo lang hij zelf geen onderscheid wil maken tussen zijn zelf als volwassene en zijn zelf als leraar...?

Ik stap over naar het tweede aspect van het nut van deze groep: hoe ver staat het met het verwerven van kennis... met andere woorden het slagen van de leerling? Anders gezegd: wat bepaalt het welslagen van de leerling?

Altijd met de twee voorbeelden in het achterhoofd houdend:

- In het eerste geval slaagt een kind er op een dag in om zijn angst voor het doorlopen van een parcours waarin zijn motoriek zichtbaar wordt te overwinnen. Hij lijkt er fier over, wat zijn leraar dan weer blij maakt... de groep zoekt spontaan wat er voor gezorgd heeft dat het kind die vooruitgang boekte... om te begrijpen en na te bootsen en/of te herhalen: men herkent hier een houding van een , laat ons zeggen, normale leraar.
- In het tweede geval is een leraar bezorgd een leerling in rouw te zien

leven alsof er niets gebeurd is, er nooit over spreekt... Hij vraagt zich af of hij zijn taak goed opneemt... Aanvankelijk uit hij die onzekerheid: zou het wenselijk zijn dat die leerling zich uit? In de groep spreekt een andere leraar over een tegenovergestelde houding van een kind dat de pet van zijn overleden vader voorstelt tijdens de praatronde...

De kennisverwerving daarin? De Freinetmethode vertrekt van het principe – als ik het goed begrepen heb – dat een kind veel meer kennis vergaart als het uit zichzelf zoekt dan als de volwassene kennis op schoolse wijze doorgeeft. Het kind leert op natuurlijke wijze, al doende, zoals men leert spreken, stappen of tekenen... de praatronde is een van die momenten die de leraar gebruikt om de inbreng van het kind volgens de natuurlijke methode om te zetten in een leersituatie. Het kind leert door zelf probleemoplossend te denken...

Het kind: wat leert het door deze uitbreiding van zijn beleving, zijn gereserveerdheid, zijn eenzaamheid? Wat leert het over het leven, de dood, de verbanden tussen dingen en mensen? Maakt dit deel uit van de schoolse kennis? De leerinhouden? Wat leert het over zichzelf: met andere woorden hoe leert het zichzelf te kennen in nieuwe leefsituaties? Wat leert het van de verwachtingen van de anderen naar hem toe? Wat leert het over het respect van zijn levensvrijheid? Welke impact zal dat leren hebben op de schoolse kennis?

Tijdens de eerste vergaderingen waarin de leraren de relatie tot hun leerlingen definieerden, bleek een standpunt specifiek voor de Freinetpedagogie: het onverwachte, het niet-voorzien toelaten. De leerlingen hebben de mogelijkheid om de leerweg te wijzigen. Het is geen relatie tussen diegene die weet en diegene die niet weet... het is geen machtsverhouding maar een vorm van partnerschap.

De situatie waarin de leraar niet kan analyseren wat werkte, niet weet wat hij moet doen om te helpen, is dat niet hét moment voor de leraar om in te spelen op het onverwachte, om te stoppen met afhankelijkheidsbanden te smeden, om zichzelf te bevrijden van de almacht... al die houdingen die door M Cifali werden aangeklaagd als zijnde gevolgen van de verplichting om resultaten te halen?

Derde aspect: het coöperatief werken tussen leraren onderling... dit aspect van de Freinetpedagogie dat misschien als het meest attractieve beschouwd worden: "Ah! Mocht het maar overal zo zijn!" maar ook als de meest miskende: « maar zijn jullie dan altijd in vergadering, altijd aan het discussiëren met elkaar? » of een vleugje achterdocht: « ze moeten niet voor zich houden hoe ze tot resultaten komen, ze moeten het ons zeggen! » ... alsof ze buitenaardse wezens te maken hebben.

Ik herhaal hoeveel het streven naar resultaten, opgedrongen aan de leraren, ertoe leidt dat het individu in de verdediging gaat, om diegene die zijn narcisisme kneusde te verwerpen, met andere woorden individualisme en competitiviteit binnenbrengen. Inderdaad, de

competitiviteit berust op het individualisme, we weten het, maar ze berust ook op het schuldgevoel. Zichzelf bewijzen dat men gelijk had om het “zo te doen”. Ieder obstakel als een uitdaging zien, leidt niet naar coöperatie, maar naar het afwegen van de kansen voor een grotere individuele erkenning ... de beste willen zijn leidt ook niet tot coöperatie, noch bij de kinderen noch bij de volwassenen... (Rouba Hassan toonde in zijn vergelijkende studie van de resultaten van de nationale evaluaties aan dat het dicht bij elkaar liggen van de resultaten rond het gemiddelde in de school H. Boucher toe te schrijven was aan het coöperatief werk).

Wat gebeurt er in de groep in dat opzicht?

We hebben opgemerkt dat, zolang de uitwisselingen binnen de groep op het niveau van “zoeken naar oplossingen” blijven, ze overgenomen worden door collega's die proberen de reden van succes te evalueren met het oog op verbetering door nabootsing... Als we deze eerste luistermanier citeren als weergave van de start van de groep, moeten we toegeven dat ze 90 % en meer van gesprekken onder leraren uitmaakt: raad geven, oplossingen voorstellen, vergelijken met andere situaties, geruststellen, perspectieven van hoopgevende toekomst bieden.

De leraren, uitgenodigd om te zeggen wat in hen leeft als ze alle facetten van deze relatie tot de leerlingen in activeren, worden aangezet om iets over zichzelf te ontdekken... De uitwisselingen zijn helemaal anders. Zeggen waarop de relatie met de leerling botst in zichzelf, brengt hen ertoe hun ongemak te uiten tegenover deze inwendige tegenstrijdigheid, te durven kijken in zichzelf en hun schuldgevoel te delen met anderen.

De angst om “het fout te doen” is van statutair veranderd: collega's stellen elkaar niet langer gerust, maar stellen de vraag naar het verband tussen leraar/volwassene en leerling/kind gezamenlijk. Er is hier geen sprake meer van een dualistische relatie leerling/leraar of leraar/collega, het gaat om een pedagogische gemeenschap.

De uitwisseling creëert een band waardoor de deelnemers van de groep aangezet worden verantwoordelijkheid voor elkaar te nemen. De vraag “wat doet dat met jou?” is niet gericht op hulp aan een individuele collega, zij wordt bron van coöperatie onder leraren.

Dergelijke uitwisselingen bieden weliswaar minder zekerheid, ze plaatsen de grote Freinetprincipes niet op de voorgrond, maar... ze brengen deze in de praktijk.

Luisteren we nog eens naar die leraren die in januari 2010 verklaarden: « de devolutie vindt niet alleen plaats op het niveau van de kennis, het experimenteren gebeurt niet alleen op het niveau van het leren, maar ook op dat van de sociale relaties”....

Gaat het dus om buitengewone leraren ? Ik zou zeggen: ja en nee.

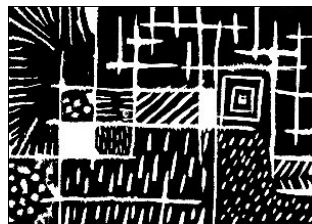
Neen, U heeft immers de reacties gezien, waarin u ongetwijfeld ook uzelf herkent hebt... ja, omdat ze het zeggen, niet alleen onderling, maar blindelings aanvaard hebben dat ik put uit hun uitwisselingen om ze aan u voor te stellen.

Tot besluit is het belangrijk te zeggen dat dit

werk over zichzelf niet alleen een persoonlijk welbevinden of gezamenlijk welbevinden voor de groep tot doel had, het is een vermeerdering van onze kennis over de lerarenpraktijk: met andere woorden fundamenteel onderzoek. Het heeft hier zijn plaats, niet om u nieuwe technieken bij te brengen, maar als opzoekwerk dat nieuwe kennis over het werken als leraar bijbrengt. Ik kom terug op het begin van de ploeg van 2001 en ik verwijs naar de publicatie onder begeleiding van Y. Reuter (2007): de andere personeelsleden hebben gezien, bewonderd, alles begrepen, maar zijn niet mee ingestapt: ze waren toeschouwers.

Wat ik jullie gezegd heb is geen spektakel meer. Dankzij wat ik jullie over hen vertelde, met hun instemming zijn jullie erin gestapt.

Hartelijk dank.



VERSLAG VAN HET ATELIER :
“HET LICHAAM, DE SCHOOL :
RUIMTE EN BEWEGINGSOPVOEDING

Hoe met beperkte mogelijkheden werken aan beweging ?

We starten met een korte opwarming. We verdelen de deelnemers in groepjes van max. zes. We geven de volgende opdracht: bedenk een spel met het materiaal – hier 2 kegels, 1 bal en een bol touw – en de spelregels en laat anderen het spel spelen. De spelmakers zijn de spelers.

Achteraf zit iedereen samen om het spel te evalueren en nieuwe suggesties te geven. De spelmakers mogen zelf niet aan het woord komen tijdens die evaluatie om te vermijden dat ze zich het spel niet toe-eigenen.

De volgende keer dat het spel wordt gespeeld, vormt men nieuwe groepen en probeert men het aangepaste spel uit. De spelers kunnen opnieuw voorstellen tot verbetering aanbrengen en ook hier Deze werkwijze wordt herhaald tot de volledige groep tevreden is over het spel en de spelregels.

Het spel wordt dus op een coöperatieve wijze gecreëerd. Niemand voelt zich persoonlijk aangevallen en aldus voorkomt men geweld.

Nadien noteert men de spelregels en het spel zelf zodat het kan uitgewisseld worden met bijvoorbeeld de correspondenten of andere klassen.

VERSLAG VAN HET ATELIER :
WANDELING MET AANDACHT
VOOR VISKUNDE EN TAAL IN DE
KLEUTERSCHOOL

Dergelijke wandelingen zijn ook uitvoerbaar in alle leefgroepen.

Voorzie een potlood, papier op een plankje, een fototoestel.

Trek voor de activiteit maximum 15 à 60

minuten uit.

Verdeel de kleuters in groepjes van max. zes met minstens één volwassen begeleider die noteert wat ze zeggen.

Ga op stap, in het schoolgebouw of in de omgeving van de school.

Geef een van de volgende opdrachten, eventueel a.d.h.v. van pictogrammen: zoek lijnen, vormen, cijfers, woorden, letters of tekens.

Laat de kinderen zoeken, natekenen of fotograferen en verwoorden wat ze zien.

Verzamel de tekeningen en de notities van de ouders en druk de foto's af tegen de volgende dag.

Laat het materiaal de dag nadien rubriceren, ordenen, vergelijken en benoemen zodat de kleuters zich op natuurlijke wijze de begrippen eigen maken.

Verdiep de opdrachten voor kinderen van hogere leefgroepen: een plan van de school maken, symmetrie, spiegelingen, meten.

VERSLAG VAN HET ATELIER :
MASSAGE EN HOE DEZE
IN DE KLASPRAKTIJK INTEGREREN ?

We beginnen met het verkennen van de ruimte, elkaar aankijken, begroeten en elkaar zachtjes aanraken, eerst met de handen, dan met de rug en als laatste met de bips.

We gaan in groepjes van ongeveer zes staan en geven elkaar de hand en vormen een fikse knoop.

Daarna werken we per twee met materiaal – een sjaal, een rol tape, een bal – en daarmee masseren we elkaar beurtelings zachtjes zonder elkaar pijn te doen. We verwittigen elkaar dat we weldra afronden. Zowel de masseur als de gemasseerde genieten ervan. De masseur kan ook zijn ogen sluiten terwijl hij masseert.

We kunnen ook zonder materiaal werken.

We gaan per twee tegenover elkaar staan met gesloten ogen, handen tegen elkaar. We bewegen de handen op verschillende hoogtes. We gaan in een kring staan en herhalen de oefening en voelen het verschil in tempo en hoogte.

We lopen door de ruimte en trekken gekke bekken naar elkaar.

Als afsluiter werken we weer per twee waarbij de masseur achter de gemasseerde gaat zitten of staan. De leraar geeft met beelden aan hoe gemasseerd moet worden : een kerstboom over de rug wrijven, berenpootafdrukken maken op de rug, de schouderspieren masseren ‘kommetjes maken en niet knijpen’, het haar masseren en als laatste de hoofdhuid.

Nadien bepraken we de ervaringen en linkten het aan het klasgebeuren: bij aanrakingen kan je nooit doen alsof, je kan altijd aangeven dat je wil dat het stopt. Aandacht hebben voor wat de ander wil en respectvol omgaan met elkaar is niet eenvoudig met kinderen en wordt geleidelijk opgebouwd. Elk lichaam is anders. We masseren niet met de handen, maar met het hele lichaam. Dergelijke massages worden gebruikt om rust te brengen in een drukke groep of als activiteit op zich. Je gebruikt beter massagemelk dan olie. Ook ouders kunnen betrokken worden.