

« Je n'en peux plus maîtresse c'est trop, tu m'en demandes trop. »

Les enseignants qui travaillent en TFPI (Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle) utilisent l'écriture de monographies pour analyser leurs pratiques. Ces écrits enregistrent l'évolution d'un enfant dans la classe, son rapport aux apprentissages, sa relation aux autres. Ils sont basés sur des prises de notes qui peuvent être présentées sous une forme brute en réunion de travail pour être retravaillées. Colette Bordas a bien voulu nous confier la monographie de Thomas.



Septembre

J'ai une classe de 21 élèves dont : 14 CP et 7 GS. Comme l'an passé, les institutions, « Quoi de neuf », Conseil, Ceintures de comportement, de compétences, la monnaie, la correspondance, l'imprimerie et les équipes sont en place. La mise en route des institutions s'est faite moins rapidement cette année : les élèves semblaient avoir du mal à mettre du sens sur ce qui se passait dans la classe. Je me souviens être revenue souvent sur des explications concernant l'emploi des fichiers, les équipes, les ceintures.

Au cours du premier trimestre, le conseil fonctionnait comme une réunion servant à régler « ses comptes ». Je m'interroge aujourd'hui sur le sens de ce possessif : les comptes de qui ? Les élèves participaient, écoutaient, mais ne semblaient pas faire de relations entre le Conseil et la vie de la classe. Telle était, à l'époque en tout cas,

mon interprétation. Les institutions ne semblent pas avoir d'autre portée que de travailler sans trop se gêner. Je parlais beaucoup au Conseil et proposais les amendes qui empêchaient la discussion. J'expédiais rapidement les explications nécessaires. Avais-je peur de les entendre ? De ce fait, le Conseil ne remplissait pas sa fonction de tiers¹.

Thomas, en CP cette année, était déjà dans la classe l'an passé. Il était arrivé à Cognac à Noël et habitait depuis cette date chez ses parents adoptifs qui avaient choisi cette école. En GS, il était extrêmement agité. Il lui était impossible de rester assis plus de cinq minutes et il était exclu de presque tous les moments de parole. Son comportement gênait la classe et me dérangeait, mais je me disais qu'il était encore petit, qu'il était déstabilisé par son adoption et qu'il se calmerait en CP.

Quand je le retrouve à la rentrée de septembre, il n'en est rien.

Thomas est devenu violent avec

Fernand Oury (1920-1998)

Devenu instituteur en 1947, Fernand Oury utilise les techniques Freinet en ville, en classe urbaine ordinaire, puis en classe de perfectionnement. Très vite, il reproche à l'école de fabriquer des élèves soumis dans des « écoles casernes » et il cherche des solutions en créant d'autres outils pour rendre les enfants autonomes dans la classe. Les institutions favorisent la parole et le règlement des conflits et chez Fernand Oury, apparaissent progressivement le Conseil, les lois de la classe, les ceintures, la monnaie intérieure.

Autant de termes devenus spécifiques à la Pédagogie institutionnelle et dont certains n'apparaissent pas dans les classes Freinet.

les autres, en classe et dans la cour. Tous les vendredis matins, avant la classe, sa mère vient me voir, seule, pour me demander comment va Thomas et faire le point brièvement. Cela ne me dérange pas, je la connais bien et je lui explique que Thomas est effectivement très agité en classe, mais qu'avec le temps cela va passer. Je ne me posais pas la question de savoir si je faisais bien de la rencontrer hors des rendez-vous et de façon aussi rapprochée. Avec le recul, je pense m'être laissé piéger par ma peur de décevoir l'attente des parents. Mon image de bonne maîtresse et ma personne étaient peut-être en jeu. Thomas était l'objet commun de nos désirs différents. Les parents attendaient un enfant sage et bon élève et moi quelque chose que je ne définissais pas encore.



Vers le mois d'octobre

Thomas devient dangereux pour les autres. Il les frappe en visant les yeux à coups de crayons, il tord leur bras ou encore lance de grands coups de pied. Camille devient tuteur après un vote au Conseil. Il a pour tâche de rester près de Thomas le matin pendant le moment d'installation. Dans la journée, il va le retrouver quand il le sent trop agité, pour tenter de le calmer et il s'assoit à côté de lui pendant les moments de parole. Camille est accepté par Thomas et il remplit bien sa tâche. Qu'est-ce que j'attendais de ce rôle ? Aider Thomas ou me débarrasser du problème ? Pendant la séance de lecture, je ne peux plus entendre les autres élèves tant il crie. J'en viens à le faire sortir de la classe. Du couloir, il frappe aux carreaux, se manifeste

bruyamment. Je le rappelle à la fin de la séance.

Dans les textes libres, des images de violence et de son passé occupent une large place. Il me dit souvent que sa mère est sévère. Il doit lui annoncer chaque soir son nombre de barres « gêneur » attribuées dans la journée et elle le punit en conséquence. Lors de l'entrevue du vendredi suivant, j'explique à celle-ci qu'elle ne peut pas lui demander ça, qu'il a déjà payé à l'école et que c'est injuste qu'il paye deux fois pour la même chose.



Fin novembre

Thomas est déclaré « hors équipe » lors du Conseil et il aura une table individuelle, face au tableau, mais éloignée des autres. Ce placement hors équipe n'arrange pas grand-chose. Je me trouve continuellement en train de le mettre « gêneur ». Plus rien désormais ne nous protège l'un de l'autre ! Je ne trouve pas de solution. Je vis des journées pénibles... je l'ai sans cesse devant les yeux et dans les oreilles. Il m'étouffe et m'envahit.

Je ne soupçonne pas que lui doit me vivre de la même façon et j'ai pour moi l'alibi de faire tout ça pour son bien. Loin de moi, à cette époque, l'idée que je l'enfermais dans une relation étouffante. J'utilisais la loi avant tout pour le contraindre. Je le prends un jour en aparté à mon bureau pendant la récréation :

« Écoute, Thomas, tu as de gros ennuis, je sais ! Tu en es malheureux, je sais ! Ni la classe, ni moi ne pouvons rien changer à cette situation. Nous pouvons seulement t'aider à vivre mieux pendant que tu es en classe ;

alors, à partir d'aujourd'hui, je t'interdis de nous gêner comme tu le fais. Tu n'as pas le droit de nous empêcher de travailler. Tu gênes les élèves qui veulent apprendre et tu m'empêches de faire mon travail. Tu peux en parler au "Quoi de neuf" on peut chercher des solutions pour t'aider à être plus calme mais toi aussi tu dois faire des efforts. »

Maintenant, je pense que je lui interdisais de mettre en mots sa colère en classe car elle m'était insupportable. Je ne lui apportais pas de solutions réelles pour qu'il aille mieux.

« Souffre mais surtout, tais-toi quand tu es devant moi ! ». J'étais trop impliquée dans ma relation avec lui pour l'entendre².

À cette période de l'année, je me rends compte que j'ai besoin de plus de calme, je suis plus rigide avec les règles et les enfants agités m'irritent. Je sens bien que je les rudoie quand je les assois pour les calmer. Quand je tiens le bras d'un enfant pour lui signifier de se taire, je sens bien que je serre trop fort. Je me surprends parfois à hausser le ton. J'ai des soucis personnels que je n'arrive pas à dominer et dont je ne peux me libérer. Ils mettent en jeu un travail de renoncement, de désillusion sur la façon de concevoir les relations que je peux avoir avec des proches.

Malgré l'agitation de Thomas, la classe semble soudée autour des institutions et résiste. Thomas n'est pas du tout rejeté, bien au contraire. Lors de chaque Conseil, un point lui est consacré où je lui fais part (décision de la réunion de « chefs d'équipe ») de son maintien ou non à sa place hors équipe.



Décembre

Je parle de Thomas en groupe de parole (réunion régulière entre une dizaine d'enseignants où chacun peut parler des difficultés qu'il rencontre). L'un d'entre eux me fait préciser les moments où il est directement sous la responsabilité de la maîtresse. M'est alors proposée l'idée de le laisser faire ce qu'il veut pendant ces moments pourvu qu'il ne nous dérange pas et de le payer chaque fois qu'il ne dépassera pas cinq barres de gêneurs dans la journée.

J'annonce ces décisions en Conseil. Je précise qu'il s'agit d'aider Thomas et non de le punir. Thomas n'en revient pas, il me demande s'il pourra vraiment faire ce qu'il veut pendant ces moments-là. Je lui réponds que oui, il pourra faire des dessins, de la peinture, du bricolage, des jeux... (de fait, il change fréquemment d'activités.)

En écrivant ces lignes, j'ai l'impression que je lui proposais une fausse aide. En fait, je le gardais toujours en mon pouvoir et sous mes yeux puisqu'il devait me demander la permission avant de bouger de sa place. J'aurais très bien pu lui proposer de s'adresser à son tuteur. Je réalise que j'étais occupée par lui en permanence. Je guettais la moindre faute de sa part pour mieux le replacer là où je voulais qu'il soit. Dans la classe, Thomas reste le centre, les aides mises en place ne le protègent pas de l'œil de la maîtresse.



Janvier

Je continue à lui proposer de travailler avec nous avant chaque séance pour ne pas qu'il se sente

exclu du groupe. Peut-être aussi ai-je du mal à le voir jouer pendant que les autres travaillent. Et puis, il y a l'apprentissage de la lecture dans lequel je désire qu'il s'implique. Nous commençons en janvier l'envoi des lettres individuelles aux correspondants. Il refuse d'écrire à Chloé, sa correspondante. Je n'arrive pas à comprendre pourquoi malgré tous nos efforts, les élèves et moi, il ne cesse de nous importuner. Je me sens envahie par trop de choses à la fois, mes soucis personnels et ceux causés par Thomas.

Je suis seule à apporter des propositions en Conseil et les critiques occupent encore une large place dans celui-ci. Les félicitations n'apparaissent pas encore en réunion de chefs d'équipe, chacun parle de son équipe, mais peu de solutions émergent pour s'entraider. La classe résiste bien, travaille correctement car le bruit que fait Thomas ne couvre plus nos voix, réalise entre autres des albums collectifs de qualité dans lesquels la participation de Thomas est vraiment très réduite.

Le trimestre se passera ainsi, dans une ambiance un peu agitée. La journée reste ponctuellement marquée par ces mots : « Thomas, gêneur. » Cependant, il est félicité quand il présente des productions.



Avril

Il frappe beaucoup moins les autres et ne commet plus d'actes dangereux. Les chefs d'équipe font remarquer que le comportement de Thomas a évolué. Nous prenons la décision d'annoncer au Conseil que Thomas reste hors équipe mais qu'il n'est plus « punaise rouge » puisqu'il n'est plus dangereux pour les

autres. Il pourra se déplacer dans la classe sans demander la permission à la maîtresse. Et pourtant, pendant cette période, je sens ma pression sur lui augmenter. Je semble plus dérangée que les chefs d'équipe par son comportement. Dès qu'il bouge bruyamment ou qu'il se déplace pour gêner les autres, je le rappelle à l'ordre sans ménagement.

La semaine précédant les vacances de Pâques, suite à la décision de la réunion de chefs d'équipe, j'annonce au Conseil que Thomas réintègrera une nouvelle équipe à la rentrée et que nous allons refaire un sociogramme. Myriam devient son chef d'équipe et il garde encore comme seul contrat la « paye thérapeutique ». Camille n'est plus son tuteur, il le lui annonce en Conseil après en avoir parlé à la réunion de chefs d'équipe. J'ai l'espoir que Myriam va y arriver. À cette période, j'ai pu parler de mes soucis personnels. Je me sentais plus sereine avec Thomas. Étais-je en train de trouver la bonne distance pour vivre avec Thomas sans en souffrir ?

Une nuit, je rêve que je suis avec Thomas dans la classe. Je lui impose de faire un travail et lui ordonne de le faire en silence. Ensuite je lui parle doucement pour le rassurer et lui dire qu'il va y arriver, mais je lui précise que c'est un ordre. Thomas me regarde et pleure à gros sanglots en me disant :

« Je n'en peux plus maîtresse c'est trop, tu m'en demandes trop. »

C'est à peu près tout ce dont je me souviens de ce rêve, mais à ce moment-là je me réveillais en constatant que je pleurais aussi. Les paroles de Thomas dans mon rêve me renvoyaient directement à ce que je disais quand je n'arrivais pas à parler de mes soucis :

« *C'est trop dur, on me demande trop, je n'en peux plus.* »

À partir de ce rêve, je sentais que mes problèmes personnels et ceux de Thomas étaient étroitement liés, non pas dans leur cause mais dans leur résonance.



Début mai

Thomas est maintenant dans son équipe et les journées sont à peu près calmes. Je l'oublie... enfin, presque. Je me surprends encore plusieurs fois à le chercher du regard pour le faire taire mais j'aperçois alors Myriam qui le calme. Je respire, je me sens soulagée. Les choses me paraissent plus simples à gérer. J'impose moins de travail dirigé, je remets en place les ateliers d'entraide que j'avais abandonnés cette année. Petit à petit, j'y vois plus clair, j'arrive à prendre de la distance et ma douleur s'estompe mais la place que j'occupe dans la classe m'interroge. Je me sens être là sans y être comme avant.



Fin mai

J'en parle dans le groupe de parole et j'avoue être un peu inquiète de cela. J'espère que les élèves ne vont pas trop en pâtir. Le contenu du Conseil se transforme. Beaucoup moins de critiques mais surtout apparition de félicitations, de propositions et de demandes de changements dans l'organisation de la journée. Les réunions de chefs d'équipe sont beaucoup plus intéressantes, les chefs d'équipe sont plus matures, moins égocentriques, ils semblent avoir grandi, leurs arguments

deviennent plus pertinents. Thomas vient s'ajouter à la liste des lecteurs et quatre autres le rejoignent. Il n'est plus le centre de la classe, mais apparemment moi non plus.



Juin

Il ne s'est passé aucun miracle. J'entrevois maintenant comment je pouvais me protéger derrière mon image de maîtresse sérieuse, profitant des institutions pour mieux aider Thomas tout en faisant travailler le reste des élèves. Thomas mettait en jeu mon orgueil en refusant de subir mon pouvoir. Je ne lui donnais pas le droit de me faire ça à moi. Je savais que je l'asseyais trop fort sur sa chaise et que je le sortais trop violemment du Conseil mais je voulais qu'il cesse, qu'il arrête de me crier sa souffrance ou bien alors qu'il disparaisse. Mais comment avouer à d'autres et même à soi que l'on puisse trouver dans cette violence exercée sur des plus faibles, une jouissance inconsciente, soulagement ponctuel à des angoisses extérieures plus profondes ? Au cours de cette année scolaire, de nombreuses fois, je me suis sentie mauvaise et sadique en rentrant chez moi.



Qu'a-t-il bien pu se passer ?

Thomas s'est trouvé être l'objet parfait sur lequel mes angoisses ont pu s'accrocher. Au moment où j'écris ce texte, je réalise que Thomas m'était devenu nécessaire pour diminuer ces angoisses. Je ne pouvais plus me séparer de lui : je mettais autant de forces à trouver des solu-

tions d'aide que j'en mettais à le garder accroché à moi³.

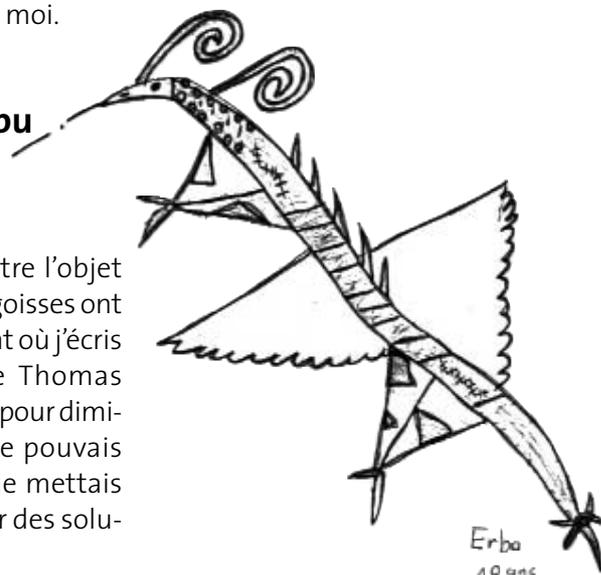
Comment cette coupure entre Thomas et moi a-t-elle pu agir sur le reste de la classe ? Qu'est-ce qui mettait un frein aux apprentissages ? Peut-être que les élèves n'avaient pas cet espace nécessaire et sécurisant permettant la prise de risques, la création, la possibilité d'apprendre. J'étais là, omnipotente. Tout devait passer par moi et je devais rester seule détentrice du savoir. Même si parfois j'entrevois ce désir de toute puissance, je n'acceptais pas pour autant d'y renoncer.

Colette Bordas

Pratiques de la coopérative

Réseau T.F.P.I.

- 1 Cf. IMBERT. *L'inconscient dans la classe*. P. 90 : « La règle, malgré son être symbolique, en vient à rater sa fonction de tiers et, ce faisant, à nourrir des face-à-face mortifères. »
- 2 cf Mireille CIFALI. *Le lien éducatif : contre jour psychanalytique*. « Sa souffrance me détourne de mes soucis. Elle est une sorte de remède à la mienne. Elle m'aide à vivre sans avoir à me confronter à moi-même. »
- 3 cf NASIO : *Cinq leçons sur la théorie de Jacques LACAN*. P 32 : « L'inconscient n'est ni individuel ni collectif mais produit dans l'espace de l'entre-deux comme une entité unique et englobe l'un et l'autre des acteurs. »



Des maths ? Lesquelles ? Pour quelle école ?

Cet article de Jean Paul Closquinet, qui fait suite au texte de Pierre Stambul dans le précédent numéro, propose une réflexion sur l'école et ses questions à partir de la place qu'y occupent les maths. Pour l'auteur, il semble en effet que cette matière soit un excellent analyseur institutionnel de l'école car elle y a joué et y joue encore un rôle particulier dans la sélection scolaire et l'orientation des élèves.

Comprendre ce qui a chamboulé les mathématiques dans l'école depuis plus de cinquante ans, c'est conjointement saisir comment l'école s'est organisée ou s'est désorganisée autour d'un discours paradoxal qui prétend en même temps donner une chance à tous de prendre « l'ascenseur social » et parallèlement mener une rigoureuse et implacable sélection qui maintient en l'état l'ordre existant de la pyramide sociale.

Il est donc ici question de saisir les dynamiques sociales et politiques, scolaires et disciplinaires à l'œuvre dans cette histoire.

DES ANNÉES CINQUANTE AUX ANNÉES SOIXANTE-DIX

Le lycée classique, appuyé sur un monde à reconstruire, a continué de proposer une formation destinée à former l'élite. Reprise des valeurs d'une formation à l'esprit critique appuyée sur l'étude littéraire, associée à une culture en sciences humaines et philosophie. L'idée de la tête « bien faite » chère à

Montaigne au travers de la nécessité d'une rigueur indispensable à l'étude de la langue française.

Les contenus avaient pourtant déjà commencé à se transformer avec la création des sections dites « modernes » où l'on faisait un peu moins de langues anciennes et de littérature au profit des mathématiques et des sciences.

Sans tomber dans la caricature, on peut affirmer ici que ces formations classique ou moderne s'adressaient à un public issu quasi uniquement des milieux sociaux favorisés. Évidemment il y avait comme toujours des exceptions qui accédaient au lycée par leur mérite.

L'immense majorité des élèves d'alors était orientée après le primaire vers des CEG (collège d'enseignement général) ou des classes dites de « transition » qui menaient dans des collèges d'enseignements techniques visant à préparer des CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou des brevets professionnels.

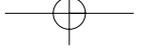
Quand certains au lycée étudiaient Tite-Live, d'autres dans

des CEG non mixtes pratiquaient l'atelier : bois et fer pour les garçons, couture et éducation ménagère pour les filles.

J'ai pour ma part, à la fin des années soixante, suivi mes études dans un CEG à Clichy au nord de Paris. Dans cet établissement, il y avait trois classes de troisième et à l'orientation de fin d'année nous fûmes trois à aller au lycée général ! Et quand je suis arrivé au lycée parisien Honoré de Balzac, situé à la Porte de Clichy, le partage des populations était assez évident.

Globalement, les quelques lycéens qui venaient de la banlieue nord se retrouvaient dans les sections C (maths et sciences), B (économie) ou G (secrétariat gestion comptabilité), et tous les autres, qui venaient majoritairement des beaux quartiers parisiens des XVI^e et XVII^e arrondissements, faisaient majoritairement A (littéraire).

Pendant cette période, notre société s'imprégnait toujours plus de ce que l'on appelait le modernisme qui n'était en fait que la traduction commerciale des



incroyables progrès scientifiques s'enchaînant à un rythme toujours plus rapide depuis la fin du XIX^e siècle¹.

Cette évolution scientifique et technique s'est accompagnée d'une demande de plus en plus forte d'ingénieurs et de techniciens ayant une solide formation mathématique. L'idée répandue et qui me semble vraie est que les mathématiques, par la rigueur qu'elles nécessitent mais aussi les capacités qu'elles supposent d'intuition, de prospection, d'invention et de logique, sont une excellente formation à l'efficacité et l'organisation.

Donc des maths pour ce que l'outil mathématique offre aux sciences et techniques, mais aussi une discipline de pensée.

LES « MATHS MODERNES »

Au milieu des années soixante-dix sont arrivées les « maths modernes » avec leur cortège de controverses.

Si l'on interroge les initiateurs de cette réforme (ce que j'ai pu faire, il y a quelques années lors d'un colloque à l'INRP sur la question), il apparaît qu'ils étaient habités par trois préoccupations majeures :

✕ Des maths accessibles à tous ; avec l'idée d'une émancipation sociale.

✕ Des maths pour l'intelligence, une interrogation pour l'esprit.

✕ Un renouvellement du corpus scolaire des mathématiques afin d'être proche de son temps.

Ces idées généreuses ont débouché sur nombre d'inconvénients. J'en relèverais deux :

✕ Une rupture intrafamiliale. Il devenait difficile pour des parents de reconnaître dans les devoirs de leurs enfants ce qu'ils

avaient connu. Déconnexion des générations.

✕ Une mise en œuvre sans doute trop rapide. Des formations accélérées pour un grand nombre d'enseignants qui rencontraient cette approche pour la première fois.

De ce fait, comme souvent quand les réformes sont « parachutées », elles perdent leur teneur initiale. En particulier, l'étude des formes mathématiques s'est transformée en formules que les élèves devaient ingurgiter, transformant ainsi une idée sans doute révolutionnaire en rouleau compresseur pédagogique. Le résultat fut donc inverse de celui espéré.

Je laisserai ici de côté la question de réforme en général qui devrait à mon sens être pensée avec les enseignants voire par eux, et pas réfléchi par d'autres pour eux.

Dans la foulée on a assisté à une massification de l'enseignement dans le collège unique, puis quelques années après au lycée.

Cette modification de la population lycéenne, en quantité et en

qualité (entendu là au sens d'attribut, caractère, propriété) a profondément changé la donne.

Ce qui avait été proposé à une élite devenait caduque pour ces nouveaux élèves.

Des spasmes ont alors occupé une grande partie du Landerneau scolaire, qui s'articulaient autour de ce qui me semble être trois impasses :

✕ Ah, le bon vieux temps, avec sa formation de qualité, ses valeurs culturelles...

✕ Ah, si on avait des moyens en heures, en budget, en classe à effectifs réduits...

✕ Ah, le pédagogique avec son catalogue d'approches didactiques toutes plus performantes les unes que les autres.

Dans ces conditions, impossible de parler de l'école. Impossible de trouver un terrain ne serait-ce que pour poser la grande question qui devrait occuper l'école : à quoi sert-elle ?

D'autant que la vieille lubie de l'ascenseur social venait déformer

À lire : *L'École des chances, Qu'est-ce qu'une école juste ?* François DUBET, Seuil, La république des idées, 2004.

Qu'est-ce qu'une école juste ?

C'est une école qui distingue le mérite de chacun indépendamment de sa naissance ou de son origine sociale.

Telle est la réponse la plus courante et peut-être la plus forte. Reste qu'en pratique, la compétition du mérite n'empêche pas les inégalités sociales d'hypothéquer les destins individuels et ne préserve nullement les perdants d'une humiliation d'autant plus cruelle qu'on les a persuadés de leur médiocrité. Or, en démocratie, la justice se mesure d'abord au sort réservé aux plus faibles.

Cet essai se place résolument du point de vue des vaincus du système. *L'École des chances* exige un redéploiement de notre conception de l'égalité. Comment mieux traiter ceux qui ont moins ? Comment fonder une culture commune ? Comment conjurer le verrouillage des destins sociaux par le diplôme ? Comment respecter la personne quand on sanctionne l'élève ? Autant d'interrogations qui appellent un peu de courage et d'audace : l'avenir de l'école ne se tient pas dans son passé.

