

Les Dossiers Pédagogiques de

# L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

## LE DECLOISONNEMENT ?

Documents et commentaires recueillis ou élaborés par le module girondin  
de la commission «équipes pédagogiques et décloisonnement»

### Présentation

Si dans ce document nous affirmons certaines lois et actions du décloisonnement, ce n'est pas seulement une construction de l'esprit mais la simple déduction de notre travail de tous les jours. Certes au départ nous ne voyions comme beaucoup qu'une meilleure façon d'être dans sa classe et avec les enfants ; mais très vite nous nous sommes aperçus qu'en s'engageant véritablement dans cette voie, il se crée une dynamique qui nous pousse vers l'avant remettant en cause nos principes et nos façons d'être. **Nous voulons seulement ouvrir des perspectives.** Utiliser l'outil décloisonnement, c'est être averti qu'on se lance dans une voie qui ne peut être faite par les autres, qu'il n'y a pas de progression établie, de mode d'emploi de l'outil.

Nos comptes rendus d'expérience, nos genèses, nos tâtonnements ne sont nullement des exemples à suivre, des recettes.

C'est surtout la preuve que le décloisonnement peut agir dès maintenant, qu'il n'est pas nécessaire pour se mettre au travail d'attendre des conditions meilleures.

### Sommaire

#### A. - Quelques comptes rendus d'expériences. .... 10

Il nous est apparu impossible de les commenter, d'en tirer nous-mêmes des lois ou des définitions en parallèle sans les dénaturer. Ils représentent chacun des stades différents de l'action d'un décloisonnement, ils sont déjà pour leurs auteurs et leurs acteurs dans le passé. On ne peut considérer ces documents que comme des points : les décortiquer serait les trahir.

#### B. - Descriptions de l'outil : *Décloisonnement et ses implications* ..... 30

Après la lecture des documents, et pour avoir vécu personnellement un décloisonnement, nous pouvons dégager des perspectives, des constantes. Elles ne sont pas exclusives et ne dégagent aucune voie privilégiée.

## Le décroïsonnement naturel de deux classes

(60 enfants - 2 maîtres)

Classe de C.E.1-C.E.2  
de Léone DEJOUE et Daniel BOULANGER  
Ecole Léon Grimault  
35100 Rennes

Interview réalisée par P. LE BOHEC

**Décroïsonnement naturel ! Voilà une expression bizarre. Comment un décroïsonnement peut-il être naturel ? Comment en êtes-vous venus à utiliser cette expression ?**

Eh bien ! voici d'abord :

### La genèse de notre aventure

#### Décroïsonnement au niveau de l'école

C'était une idée d'adultes. Nous avons essayé de la mettre en application. Et c'est heureux, parce que tout est parti de là.

Nous espérons, entre autres choses, qu'à cette occasion, les enfants auraient accès à des domaines nouveaux et plus nombreux. Nous comptions aussi sur le brassage des âges, qui devait apporter beaucoup aux uns et aux autres.

Mais à l'usage, nous nous sommes aperçus que cela présentait de nombreux inconvénients. Nous étions loin de la méthode naturelle dont parlait Bertrand : «**Sincère, foisonnante, instantanée, disponible à chaque instant, présente et concrète, liée à l'environnement immédiat, fondée essentiellement sur l'enfant placé au centre de l'école et des objectifs de l'éducation, hors de tout dogme préétabli.**»

— L'éventail des activités était restreint : autant d'activités que d'adultes (maîtres + 1 ou 2 mères d'élèves occasionnellement).

— Les ateliers dépendaient de la disponibilité des adultes (suppressions à l'occasion des stages, des congés maladie...).

— Peu d'enfants étaient réellement motivés. Il y avait une contradiction entre les souhaits variés des enfants et la nécessité d'équilibrer les groupes pour la réalisation : on ne pouvait admettre quarante enfants dans un atelier et douze dans un autre.

— La différence d'âge était trop grande : il n'y avait pas de coopération réelle, mais plutôt une très grande insécurité des petits.

— Les ateliers étaient coupés de la vie de la classe, ce qui est contraire aux principes de la méthode naturelle. **Pas de promptitude** : il fallait différer dans le temps. Et la structure était trop lourde et sclérosante.

**Mais surtout, on ne pouvait faire fructifier les acquis des uns et des autres. N'ayant aucunement vécu l'expérience, les camarades de la classe n'étaient pas prêts à la prendre en compte. Il n'y avait pas ce tâtonnement insaisissable du groupe-classe : la communication non-institutionnelle, imprévisible et imperceptible n'existait pas. Alors que souvent dans une classe on peut tout saisir en un clin d'œil qui vous plonge instantanément dans la presque totalité des expériences en cours. Et non seulement les graines ne pouvaient germer mais elles n'étaient pas semées.**

— **Alors, il me semble que conformément au processus du tâtonnement expérimental, après un excès par défaut (absence totale de décroïsonnement) et un excès par... excès (décroïsonnement sur toute l'école) vous avez trouvé une solution moyenne pleine d'avenir.**

— Oui, Mais cela ne s'est pas fait tout seul.

#### Naissance des échanges entre deux classes

Nous jouions loyalement le jeu du décroïsonnement quand il y a eu une période d'arrêt de cette activité par suite de l'absence de maîtres (stage, maternités).

Les échanges entre nos deux classes sont alors nés vers le début mai : les enfants du C.E.2, trop peu nombreux pour un match de foot, **ont demandé** la participation des C.E.1.

— **Et cette date est très intéressante parce que vous avez pu réaliser une première expérimentation avant les grandes vacances.**

— Oui. A propos d'un match de foot, de la participation **spontanée** du C.E.2 à l'organisation de la «kermesse» de réception des correspondants du C.E.1, de l'échange de spectacles, théâtre et chants libres, des histoires collectives, des recherches mathématiques, nous avons découvert d'immenses possibilités d'enrichissement et la perspective d'une autre vie dans les classes.

Ce n'est pas sans une certaine résistance que nous avons pu faire nos idées des enfants qui avaient appris à se connaître mutuellement et envisageaient de tout faire en commun.

C'est ce vécu dynamisant qui nous a entraînés, nous les maîtres, presque malgré nous, à prévoir notre travail pour l'année suivante. Et c'est ce qui a fait notre force. L'événement, c'est que en cette fin d'année, c'étaient des échanges continus, au moins deux ou trois fois par jour. Nous travaillions en complémentarité sur les maths et sur les histoires collectives de l'autre classe. On grimpait et descendait les escaliers en vitesse pour dire où l'on en était de la recherche. Et c'était l'euphorie. Des filles et des garçons ont découvert des relations enrichissantes avec le maître de l'autre sexe. Et aussi des possibilités de liens affectifs sur un plus grand nombre d'enfants, ce que la classe d'origine trop «maigre» n'avait pas permis (27 enfants pourtant). Nathalie, qui au bout d'un an n'avait pas trouvé sa place dans le groupe des C.E.2 s'est située en quelques jours parmi les C.E.1.

Il était là le vrai brassage des âges. Le terme «petit» a d'ailleurs été vite éliminé.

Cela nous a étonnés et réjouis, car nous étions passés d'une idée a priori, d'une conception d'adulte que nous cherchions à imposer aux enfants, aux idées des enfants qui allaient devenir et devenaient des réalités vécues.

#### Structures de travail de cette année (75-76)

Nous avons commencé cette année avec 15 C.E.1 et 45 C.E.2 venant de deux classes différentes. Nous avions deux salles de classes. Et, à la Toussaint, une troisième salle nous a beaucoup facilité la tâche qui aurait été impossible à réaliser autrement.

Nous avons attendu quinze jours avant de former trois groupes de travail : 15 C.E.1, 20 C.E.2, 25 C.E.2.

— **Pourquoi ?**

— Parce que mieux vaut trois petits groupes que deux grands.  
— Pour sécuriser certains enfants, notamment les plus jeunes (il

est plus facile d'appartenir à un petit groupe d'abord avant de participer à une communauté de 60 enfants).

— Pour tempérer l'instabilité d'un bon nombre d'enfants.

— Pour vivre des moments collectifs possibles.

Cette structure a obligé, d'emblée, chaque groupe à faire, à certains moments l'apprentissage de l'autonomie (trois groupes pour deux maîtres seulement).

— Pour retrouver, au niveau des groupes, les échanges que nous avons connus à la fin de l'année précédente. Ajoutons que chaque salle, en plus de ses diverses fonctions est celle d'un groupe avec les particularités qui lui sont propres.

## Organisation matérielle

**L'espace :** Donc, à chaque groupe, sa salle.

— A chaque enfant sa place (sa propriété). Ceci pour équilibrer les déplacements et assurer aux enfants un point de repère, une sécurité.

— A chaque salle, plusieurs fonctions selon les moments. Mais pas d'ateliers définitifs, sauf pour la peinture.

— Mais quand une activité naît et se prolonge, elle garde sa place bien définie jusqu'à ce qu'elle s'arrête. Ainsi, les ateliers sont rapidement mis en place (plus de perte de temps, de bruit, de tensions...).

— ***C'est ce qui m'a frappé chez vous. Si l'on comptait la somme des pertes de temps occasionnées par les changements d'activités dans les classes, on serait peut-être stupéfait du résultat. Chez vous, les enfants sont immédiatement prêts à se mettre au travail qu'ils se sont choisis. Et ça peut rester en place : il n'y a pas besoin de remballer totalement après avoir déballé totalement.***

On a tendance à utiliser au maximum tous les locaux disponibles dans l'école. A certains moments, on a ainsi quinze ou vingt groupes d'enfants attelés à des tâches différentes. Et qui ne se gênent pas trop.

— ***Mais vous n'avez pas de problèmes de surveillance ?***

— Non, pas trop. Nous avons «découvert» cette année que lorsque les enfants ont décidé de leurs activités, ils sont capables de travailler seuls. Il n'y a généralement pas de problèmes. Mais là aussi, il y a eu apprentissage. Cela s'est fait peu à peu. Souvent, au début de la classe, c'est affolant. Ça grouille partout (60 enfants), ça rapproche des tables, ça fouille dans les cartables, il manque de la colle, il faudrait des ciseaux et le carton où il est ? Nous nous précipitons. Et soudain, au bout de dix minutes, c'est le silence, tout le monde est au travail. Et nous deux, nous en sommes à chaque fois surpris. Nous sommes alors disponibles pour aller d'un atelier à l'autre quand les enfants nous réclament. Ce qui facilite les choses, c'est qu'il y a eu également un apprentissage de l'organisation-avant-la-classe. Et on sait ce qu'on a dans son cartable. On a préparé son affaire. Mais cela va souvent plus loin. Un midi, des enfants nous disent avec le sourire :

— Ça y est, on va à la maternelle cet après-midi. On va chez Nicole présenter notre histoire avec nos marionnettes.

— Mais il faut en parler à toute la classe et voir Nicole pour nous entendre avec elle.

— Ce n'est pas la peine, c'est fait. Nous l'avons vue. Nous nous sommes entendues avec elle pour quatorze heures.

**Le temps :**

Notre unité de temps est la semaine. Au départ, on a établi un emploi du temps. On s'est efforcé de trouver un équilibre entre les différentes activités dans la semaine, mais aussi dans la journée entre les moments individuels, les moments de petits groupes, de collectifs à 15-20, de grand groupe à 60 (ceux-ci sont les plus rares, mais non les moins importants).

Cette organisation peut apparaître complexe. Mais elle est très claire pour les enfants parce qu'ils y trouvent leur compte. Elle a été remaniée, améliorée par décision des enfants. Exemple : les enfants ont refusé les moments collectifs le lundi et ils ont fait de cette journée «une journée d'expression».

L'entrée des parents dans la classe a été aussi source de changements. Seul, le vendredi après-midi ne peut être touché par les enfants : c'est notre moment à nous de propositions, d'apports, d'animations, de mises au point.

## DEMANDES DES ENFANTS POUR LE SAMEDI 17 AVRIL (9 H 30)

— Les enfants ayant déjà travaillé en photo aimeraient avoir de l'aide et reprendre leur activité.

— Les filles qui avaient travaillé à la toilette des bébés voudraient des renseignements sur l'alimentation des enfants.

— Deux enfants voudraient apprendre à faire du pain.

— Les enfants de l'atelier électricité demandent de l'aide.

— La broderie au point de croix proposée par Madame Lignon intéresse plusieurs enfants.

— Les panneaux avec des fils et des clous intéressent aussi quelques enfants (proposition de Madame Kermaïdic).

## PARENTS - ENFANTS C.E.1 - C.E.2

Samedi 23 avril

Madame LIGNON a animé l'atelier «broderie au point de croix», qui continue.

Monsieur BARDOUL a commencé une approche de la photo avec quelques enfants.

Madame KERMAIDIC a continué son animation «fils et clous».

Monsieur COUDON est venu présenter et a continué son montage (une table de multiplication) avec des enfants.

Ateliers	Demande des enfants
1. L'Europe	Non
2. Poésie	Non
3. Le cheval	Non
4. Electricité	Oui
5. Le poisson rouge	Non
6. Broderie	Oui. Madame Lignon ?
7. Textes libres	Non
8. Œufs au lait	Oui
9. Fiches	Non
10. Opérations	Non
11. Clous et fils	Oui. Madame Kermaïdic
12. Paris	Oui
13. Photo	Oui. M. Bardoul? M. Guy?
14. Bibliothèque	
15. Le kangourou	Non
16. La Tunisie	Mme Bardoul

\* Non : les enfants souhaitent travailler seuls.

\* Oui : les enfants souhaitent l'aide de parents disponibles.

\* L'atelier clous et fils demande qu'on lui prête des petits marteaux.

Depuis longtemps, ce cadre n'a pas été remanié et semble convenir aux enfants.

Cette organisation du temps, de l'espace et des activités a l'avantage de nous éviter de peser trop lourd sur eux et leur garantit une autonomie certaine.

— **Mais je crois qu'une des caractéristiques principales de votre façon de travailler est la place que vous faites aux apports et aux activités.**

## Apports — Activités

C'est encore cette année que nous avons fait cette découverte.

Comme un peu partout, nous commençons nos journées par un moment d'entretien. Nous avons découvert qu'à 60, les apports avaient une richesse insoupçonnée.

Mais, surtout, nous avons fait de cette demi-heure un **moment dynamique**. Pour chaque apport, peu de discussion, mais une question : Que pourrait-on en faire ?

Les propositions fusent, nombreuses et variées, débouchant souvent sur une ou plusieurs activités (ateliers, exposition, recherche ou simple renseignement).

Par ces apports, la vraie vie des enfants entre dans la classe, leurs intérêts, leurs besoins, leur expression.

Ainsi toutes les activités d'éveil au sens le plus large, les activités d'expression de création ont pris naissance à ce moment des apports. Et nous avons le sentiment d'avoir découvert le travail concret dont parle Freinet, le travail motivé, décidé et mené à bien par l'enfant.

C'est ce qui explique en partie qu'on peut vivre, à deux maîtres, des moments où 15 ou 20 ateliers fonctionnent en même temps.

Sur le plan de la créativité, les enfants ont intégré le fait que, à chaque problème, il y avait des quantités de solutions (25 solutions pour le problème : comment couvrir des œufs !). Toutes les propositions sont acceptées. On ne rit même plus des plus farfelues.

— **C'est un peu l'esprit du brain-storming.**

— Ce n'est pas toujours aussi net, ni aussi riche. Mais, dans l'ensemble, les apports sont un moment de créativité intense. Et des personnalités se manifestent : les uns sont d'abord pourvoyeurs de matériel, d'autres uniquement pourvoyeurs d'idées. Puis ça s'équilibre, ça se complémentarise : chacun peut partir sur sa base et l'élargir et la quitter même.

— **Il n'y a pas le poids du désir unique du maître et le seul courant de gratification dans lequel les enfants devraient chercher à se baigner.**

— C'est étonnant de voir le parti que les enfants proposent de tirer de ce qui leur est apporté. Voici, au hasard, un petit exemple des apports d'une journée.

### Lundi 3 novembre :

*Gilles amène ses perruches. Elles sont là pour toute la semaine. Il faudra chercher ce qu'elles mangent. Gilles, Olivier et Philippe se chargent de les nourrir.*

*Maria-Gaït : des petits livres de documentation sur les coquillages.*

*Géraldine et Sophie se chargent de chercher leurs noms pour étiqueter les coquillages apportés par Frédéric pour l'exposition.*

*Un buste du Maréchal Joffre : Olivier propose que l'on cherche qui est le Maréchal Joffre (Olivier et Martine s'en chargent).*

*Sonia M. : une affiche de la maison de la culture à propos d'un spectacle de marionnettes tchèques. Elle souhaiterait y aller avec toute la classe.*

*Philippe Primault : trois petits livres pour la bibliothèque. Stéphane son tam-tam pour faire l'atelier musique. Géraldine suggère aux garçons d'inventer des airs pour que les filles puissent danser.*

*Maryline apporte un ticket du Château de Versailles. Géraldine et Maryline se chargent de se renseigner sur Versailles.*

*Sonia F. parle de la vie autrefois. Stéphan, Frédéric et Hassan veulent chercher comment on vivait au temps des rois.*

*Maryline apporte des tickets de métro. On parle du métro à pneus ; on les expose pour les regarder, ainsi que les noms des stations.*

*Olivier apporte des douilles. Philippe propose de faire un exposé sur la chasse parce qu'il ne sait pas comment on fait pour chasser. Olivier lui explique. Jean-Marie, lui, peut siffler avec des douilles. On les regardera dans la journée. Etc.*

Des activités qu'on n'aurait jamais proposées aux enfants sont entrées dans la classe. (Exemples : électricité ; histoires drôles ; filer la laine ; voitures en bois ; faire du pain ; faire du beurre ; de la magie ; atelier blagues ; comptines en collaboration avec les maternelles et des choses pour lesquelles on n'a pas de mot pour les dire : dessins parfumés, enterrer un oiseau mort, écrire à la mairie, inventer des jeux de cartes, faire le calendrier de 1977.)

Maintenant, toute activité est devenue possible dans la classe puisque ce ne sont pas les adultes qui décident de l'éventail des ateliers. Nos limites ne limitent plus les enfants.

— **Pour moi, c'est un tournant assez révolutionnaire. Car, jusqu'ici, l'école classait les activités en deux catégories : les nobles, les utiles, bref les acceptables, scolairement parlant. Et les autres, les inutiles, les amusements de bébé, celles pour lesquelles on n'avait pas de temps à perdre. Et vous, vous ne faites plus aucune discrimination. Moi l'ancien, j'en suis un peu secoué malgré toutes mes audaces passées.**

— Pour nous, il y a maintenant une évidence. Tout ce qui intéresse les enfants est pour nous digne d'intérêt et c'est pour cela que nous donnons une très large part à toutes ces activités qui ne naissent et ne meurent que par décision des enfants. C'était d'ailleurs la position de Freinet que nous avons dû relire pour nous sécuriser. Là, au moins, nous avons trouvé un écho de ce que nous vivions.

— **Mais pour vous suivre, il ne faut pas avoir été conditionné comme les plus libres d'entre nous l'ont été. Vous avez vu nos préoccupations de programme dans «le fil conducteur». Et vous, vous n'avez pas souci de programmes. Vous acceptez tout. Vous n'avez pas souci de l'école introductrice.**

— Pourtant nous nous préoccupons des programmes. Nous y reviendrons. Pourquoi au C.E.1-C.E.2 privilégier telle activité et non telle autre ?

— **C'est encore, comme à la maternelle, l'école accumulative. Mais c'est déjà l'école introductrice parce qu'avec une telle frénésie de recherche, une telle organisation, une telle puissance de travail, on ne risque guère de laisser les choses dans l'ombre, au moins pour une première exploration, qui se fixe facilement d'ailleurs parce qu'elle s'inscrit dans un contexte affectif. Et puis, à l'école primaire, il y a encore les deux années du C.M. pour se préoccuper d'introduire à ce qui pourrait échapper.**

Le moment des apports nous apparaît aussi comme un des éléments favorisant la conquête d'une autonomie plus grande.

### Exemples :

— Quand Stéphane a décidé de faire de l'électricité, il a apporté une pile, du fil et une ampoule.

— Quand Patrick a voulu faire de la musique, il a obtenu de ses parents une guitare-jouet et il l'a apportée à l'école pour proposer un atelier musique.

— Souvent des filles arrivent avec un petit sourire en coin. «On a décidé de faire un gâteau, on a apporté la recette et les ingrédients.» Elles ont compris que dès l'instant où elles s'organisaient ainsi, il ne pouvait y avoir aucune opposition à leur projet.

— **Moi, j'ai entendu une de vos parentes étonnée et ravie d'entendre son jeune fils discuter avec son frère du programme des activités qu'il se proposait de réaliser dans la semaine.**

— Oh oui ! ce garçon de sept ans observait une aile de mouche au microscope chez lui. Et il communiquait son observation aux autres. C'est lui aussi a eu l'idée de téléphoner aux Amitiés Franco-Chinoises pour obtenir des diapositives pour un exposé sur la Chine qu'il devait faire avec des copains.

Autre aspect important, sinon capital des apports. En début d'année, ce moment a été pour beaucoup d'enfants un moyen de s'intégrer au groupe. Certains n'ont, pendant un temps, trouvé leur place que grâce à leurs apports dont ils se sont servis comme de médiateurs, de moyens d'introduction. Et, à la limite c'était leur parole.

## Travail à deux

Notre expérience commune, à la fin de l'année scolaire dernière, a été déterminante. Elle nous a permis de nous engager sans inquiétude pour une année de travail commun.

À la fin du mois de juin 1975, nous savions qu'il nous était possible de travailler ensemble. Et on n'envisageait plus de retravailler chacun dans notre classe : tout le monde y aurait trop perdu.

Ça a été l'époque de nos apprentissages multiples. Nous étions à la fin de l'année, nous pouvions prendre le temps d'apprendre à nous taire. En fait, nous ne l'avons pas fait exprès. Devant une question, une proposition d'un enfant, nous nous consultons du regard pour savoir lequel de nous allait répondre. Et pendant ce temps, un autre enfant avait déjà trouvé une réponse. Nous en restions bouche bée. Et cela a continué ainsi.

### De notre côté

— Plus grande sécurité, plus grande force face aux parents, à l'inspection, etc. Et c'est grâce à cette sécurité que nous avons pu envisager des relations nouvelles avec les parents et l'administration. Celle-ci nous a donné le feu vert. Cela a été une grande chance, pour nous, d'avoir une inspectrice très ouverte.

— Nos barrières personnelles ont reculé plus vite. Chaque échec étant analysé et pris en charge en commun n'était plus angoissant. Mais il avait plutôt, à l'inverse, un effet dynamisant. Et puis il y a ce que tu dis :

*«On n'enseigne pas ce que l'on sait, on enseigne ce que l'on est»* (Jaurès).

*«Toute critique de l'enseignement est ressentie comme une critique de l'enseignant.»*

Eh bien ! nous, nous pouvions moins nous identifier à notre travail. Nous pouvions prendre de la distance. Et s'il était critiqué, nous n'en étions pas démolis personnellement pour autant. Nous cherchions ensemble à l'améliorer.

— Nous avons aussi, dans cette façon de travailler, une plus grande puissance de travail parce que nous ne sommes pas toujours à l'extrême pointe de notre tension. Nous pouvons nous retirer un instant. Et puis, s'il le faut, nous prenons le relais. Nous avons des moments de détente.

— Chacun apporte sa part, chacun trouve son compte. Mais il est difficile de définir exactement notre rôle mutuel parce que tout se fait naturellement, sans qu'à aucun moment nous éprouvions le besoin de fixer quoi que ce soit. Il n'y a aucun statut entre nous. Il se trouve simplement que nos personnalités s'accordent et que nous avons exactement les mêmes objectifs.

— Les gratifications ne nous viennent pas de l'extérieur. Ce sont les enfants qui nous les donnent par leur activité, leur engagement, sans d'ailleurs se préoccuper de nous. Ils ne cherchent pas à nous faire plaisir. Dans l'ensemble ils travaillent pour eux. Pour eux, c'est normal. Et c'est ça qui nous fait plaisir.

— Par notre travail nous avons en outre le sentiment de participer à une recherche, presque d'ordre politique. Nous nous sentions le droit à cette expérience. Mais nous n'avons pas appliqué des idées politiques sur les enfants. Ils nous les ont imposées. La prise d'initiative, la prise en charge du travail, la recherche constante de solutions multiples et nouvelles, la possibilité de dire non à l'adulte (parents, structures en places)... autant de facteurs qui nous semblent aller vers l'autogestion n'ont pas été proposées (imposées) autoritairement comme cela se fait souvent. Mais elles nous ont été imposées par la base.

### Du côté des enfants

— Nous avons constaté, bien souvent, que le fait d'être deux et, qui plus est, une femme et un homme, est un facteur d'équilibre pour beaucoup d'enfants, sur le plan affectif. Et dans notre Z.U.P. il y en a !

— Le fait d'être deux les protège de notre trop grand poids personnel.

— De plus, nous évitons souvent le piège des relations duelles : un enfant ↔ un maître. Souvent, quand il y a un problème entre un enfant et l'un de nous, l'autre peut servir de recours-barrière.

Si un maître seul ne peut pas convenir affectivement à tous les enfants de sa classe, deux ont plus de chance d'y réussir. Pendant le stage de Line (une normalienne), nous avons été même trois pendant un moment. Et ce n'est qu'à ce moment que Vincent s'est vraiment apaisé. Mais à deux déjà, beaucoup d'enfants se stabilisent.

— Le fait que chaque enfant peut trouver, selon ses besoins, soit une plus grande autonomie, soit une relation avec un camarade, soit une relation particulière avec l'un de nous ou avec les deux, contribue aussi à faire de la classe une communauté de travail où les pouvoirs sont effectivement partagés. En particulier, le pouvoir d'avoir des moments de dépendance pour recharger les accus avant de repartir vers l'autonomie. Il est difficile d'expliquer ce qu'on pourrait appeler «le climat» de la classe. Ce qui est sûr, c'est que ça n'a plus rien à voir avec ce que l'on avait avant.

— *Votre expérience présente déjà beaucoup d'originalités. La possibilité d'un travail concret «en tant que manifestation de soi» (Marx). A propos, et le travail abstrait, les apprentissages ? Est-ce que ce n'est pas négligé ?*

— Non, nous avons des plannings de contrôle et nous savons à tout moment où chaque enfant en est de ses acquisitions scolaires. Cela nous prend beaucoup de temps de tenir nos plannings. Mais nous avons besoin de cette sécurité. On pourrait ajouter que beaucoup d'apprentissages se font par imprégnation, dans la foulée du travail concret. Autre sécurité : nous avons, dans la semaine, instauré des moments de travail collectif et individuel en mathématiques et en français. Pour nous c'est l'essentiel, c'est ce qui permet à l'administration et aux parents d'accepter notre travail.

## Les parents

— *Bon... apprentissages abstraits, travail concret... Mais aussi travail à deux maîtres, travail par ateliers très nombreux, travail sur trois salles et autres lieux. Mais ce qui m'apparaît également très original et aussi riche, c'est l'insertion des parents dans l'école.*

— Comme beaucoup de collègues, nous avons cru pendant un an et demi que nous pouvions toucher tous les parents en organisant des réunions à l'école, dans les tours, etc. Ce genre de réunion regroupe actuellement, au plus, une vingtaine de familles dont beaucoup appartiennent au conseil des parents d'élèves.

Ça nous semble bien peu. Il s'est créé ainsi une sorte d'élite intellectuelle très restreinte chez les parents qui participent à la vie de l'école. Mais nous étions bien loin de toucher efficacement la grosse majorité.

— Au mois de février, dans un journal, les enfants avaient proposé aux parents de venir dans la classe.

— Nous ne voulions pas faire une classe-vitrine comme les autres années, les enfants travaillant, les parents regardant. Mais nous voulions permettre aux parents d'entrevoir les possibilités qu'ils avaient de participer à la vie de la classe en tant qu'adultes et en tant que travailleurs.

On a voulu ainsi créer de nouvelles relations qui ne soient pas celles, souvent répressives, d'enfants-parents, mais celles d'enfants-adultes doués d'une «expérience». On touchait ainsi le monde du travail et, de cette façon, tous les parents avaient leur place.

— Comme chaque samedi, les enfants avaient programmé une liste d'activités (éveil, maths, français). Nous avons proposé cette liste aux parents en les invitant à participer activement à ces ateliers. Presque toutes les familles étaient représentées.

Dans la réunion qui a suivi, les parents ont proposé de nombreuses possibilités de participation.

— Nous avons, nous, éliminé toutes les formes d'intervention risquant d'être une atteinte plus ou moins déguisée au pouvoir de l'enfant. Nous ne voulions pas non plus mettre les parents à notre place.

— Le rôle des parents, nous l'avons défini très clairement avec les enfants : le samedi matin, à partir de 9 h 30, les adultes peuvent venir en classe :

— Soit à la demande des enfants (pour compétence technique, savoir, expérience, vécu) ;

— Soit sur proposition des parents, discutée par les enfants.

A partir de ce jour, un bulletin de liaison «enfants-parents» est né et tend à remplacer le «journal» habituel.

— Quelques parents sont aussi venus à la **demande** de leur enfant pour travailler avec lui. La classe devenant ainsi un lieu de rencontre différent et privilégié qui a permis à certains parents de redécouvrir leur enfant sous un jour nouveau. Des relations ont profondément changé à partir de ce moment. Ce côté «psychologique» des rencontres du samedi matin nous semble également très important. Mais nous restons très prudents. Nous manions ce style d'échange enfants-parents avec beaucoup de précautions.

— Par ces matinées-rencontres du samedi et par des participations indirectes, nous avons ainsi touché presque toutes les familles. Et nous espérons que beaucoup de gens ont senti la possibilité de vivre des rapports nouveaux enfants-adultes (ce qui est différent des rapports enfants-parents).

— Il nous semble important de continuer dans cette voie, car nous sommes loin d'en avoir épuisé les richesses et il est facilement envisageable d'étendre cette forme de rapports dans le quartier et de ne pas se limiter à l'école.

— **Mais ça me semble un peu trop rose. Ce n'est pas possible que vous n'ayez pas de problèmes avec les parents.**

— C'est vrai. Nous nous méfions surtout à propos de la souplesse des échanges. Il devrait pouvoir y avoir des moments de plus grande fréquentation des parents. Et vers la fin de l'année, des moments de plus grand relâchement des liens. Mais les parents seront-ils assez adultes pour l'accepter, pour le comprendre. Bien sûr, nous avons quelques parents inquiets mais pas plus que les autres années. L'une l'est par exemple parce que son enfant, comme tous les enfants, est poète.

— **Comme disait la mère de Guy, l'auteur principal de «Sur la belle école» : «Guy, ça irait bien à l'école s'il y avait pas cette bon dieu de poésie.»**

Si les enfants sont heureux en classe, ce n'est pas normal : certains parents ne peuvent accepter cela. Et, pour les convaincre qu'ils travaillent autant et même plus que les autres, c'est toute une affaire !

## Objectifs pour cette année

— Continuer dans le même sens avec les parents et autres adultes.

— Continuer notre travail d'observation commencé cette année en éveil à savoir :

\* Bilan des activités nées de la classe tout au long de l'année.

\* Voir de plus près l'évolution de certaines d'entre elles, notamment leur fréquence, leur liaison avec les apports, l'intervention des adultes.

\* Essayer de déterminer la fourchette d'activités propres à chaque enfant.

— Chercher les liaisons qui sous-tendent les activités.

Mais nous voulons aussi regarder les mathématiques naturelles avec les C.E.1 que nous gardons l'an prochain. Le fait de savoir que nous les aurons deux années consécutives nous a permis de ne jamais être inquiets au sujet des acquisitions et de respecter leur progression naturelle.

— Nous avons l'intention de garder les enfants deux ans et de constituer pour chacun d'eux un dossier aussi complet que possible, montrant l'enfant en **évolution**. Ce dossier étant susceptible de contrecarrer les tests actuellement en vigueur.

— Nous nous sommes engagés avec plusieurs collègues du primaire et de la maternelle à essayer de définir les étapes de l'évolution des enfants et à mettre en place une formule d'observation continue depuis leur entrée en maternelle.

Dans l'ensemble, nous avons l'intention de garder les mêmes structures de travail. Mais il nous faudra les adapter à des enfants plus jeunes venant du C.P. et, dans l'ensemble plus instables, plus immatures.

Espérons que nos conditions seront meilleures. Elles étaient à l'extrême limite cette année. Pourvu qu'elles ne se dégradent pas, surtout au niveau des effectifs. Comme tous les collègues, nous sommes malheureusement bien loin des conditions de travail souhaitées.

— **Nous voudrions savoir si votre expérience est exceptionnelle ou si elle est reproductible, transposable, transférable.**

— Pour notre compte, nous avons le sentiment profond d'avoir approché, cette année, au-delà des techniques, la pensée de Freinet et nous ne souhaitons qu'une chose : aller plus à fond vers ce «retour aux sources» dont nous sentions depuis longtemps la vérité et la nécessité.

## GENESE D'UN DECLOISONNEMENT SUR SIX ANS

J.-J. DUMORA, Annie MASSIP, Annie ROUMEGOUX, Christiane TROMMENSCHLAGER  
Ecole Jean-Jaurès, 33260 La Teste

### 3, puis 4 classes sur 12 classes : C.P., C.E.1, C.E.2, perfectionnement

#### CONDITIONS FAVORABLES

- Maîtres se connaissant depuis longtemps, ayant, tout en restant dans leur classe, échangé des idées et du travail d'enfants.
- L'occasion matérielle : la possibilité d'avoir des locaux contigus.
- De bons rapports avec les parents (pratique de la réunion de parents).
- Un directeur qui, quoique fondamentalement opposé, laisse la liberté d'action.

#### CONDITIONS DEFAVORABLES

- Ecole de ville de 12 classes («la caserne»).
- Huit maîtres plus ou moins défavorables à nos méthodes ou complètement opposés.
- La lutte continue (tous les ans) pour nous maintenir dans des classes (cours) qui se suivent afin d'assurer une continuité.
- Inquiétude des parents à la fin de notre circuit (passage au C.M.1).
- Non reconnaissance de notre équipe ; nous sommes cependant tolérés.

Dans ce document, nous avons essayé d'être le plus sincère et objectif possible. Nous sommes conscients que notre tentative n'est qu'un démarrage de décloisonnement et que, ne formant pas une équipe administrativement reconnue, nous ne pouvons abattre toutes les barrières qui nous empêchent de progresser avec les enfants.

Mais nous pensons qu'en nous regroupant, même d'une façon sauvage, nous sommes plus forts et plus riches et il nous semble que notre existence est peut-être un réconfort, ou une ouverture.

## Année 1971-72

### Septembre :

Chacun travaille dans sa classe. Ouverture des classes le samedi. Exposition des travaux et discussion.

*Est-ce une erreur ? Ne doit-on pas tout de suite mettre les enfants devant un décloisonnement effectif ?*

### CONNAISSANCE DES ELEVES DANS LA STRUCTURE CLASSE

### Octobre :

Ouverture de 16 h à 17 h. Naissance d'ateliers communs avec trois classes (racines musique...).

*Dès le départ, il existe un décalage entre le tâtonnement des enfants et celui des maîtres qui ont peur d'aller à la catastrophe, d'où leur rôle de frein.*

Expositions et réunions de coopérative :

- Création d'ateliers communs aux trois ;
- Contestation des ateliers triples ;
- Temps commun trop limité ; peu de contacts ;
- Perte de temps de mise en train ;
- Nécessité d'une organisation plus stricte.

### Fin octobre-novembre :

Ouverture de 14 h à 16 h. Naissance et exploitation de thèmes (le cirque, les trains, Paris). Présentation et discussions : un thème par atelier.

*Le travail par thèmes est sécurisant pour les maîtres. Avantage : meilleure connaissance des enfants. Mais du point de vue pédagogique nous avons l'impression de régresser.*

Travail par thèmes choisis, dans une liste d'intérêts établie en réunion de coopérative :

- Le brassage des âges n'est pas effectif ;
- Le C.E.1 reste groupé en majorité ;
- Ce n'est pas une ouverture : peu d'ateliers communs.

### Novembre-décembre :

- Ouverture de 14 h à 16 h.
- Pluralité des thèmes.
- Orientation vers un travail d'équipe, thèmes plus variés.
- Réalisations moins complètes et plus de désordre.
- Double emploi entre le travail du matin et les thèmes.
- Pas d'unité.

*La nécessité de suivre entièrement les enfants marque le pas sur notre prudence.*

*Sans une organisation du travail, certes élaborée par tous, mais stricte et matériellement précise nous allons à l'échec.*

### Janvier :

Crise : blocage du travail, divorce entre le travail fait dans la classe et celui fait dans chaque atelier (moment : 14 h - 16 h). **Les maîtres sont responsables de la crise.** Chacun est mis devant ses responsabilités : c'est l'heure du choix.

Le temps des demi-mesures n'est plus. Ou l'on abandonne et cela peut se faire sans drame, ou l'on continue et il faut tout donner.

*Continuer c'est :*

- Ne plus être le seul maître à bord ;
- Etre solidaire à cent pour cent du travail des autres ;
- C'est ne plus être le seul adulte face aux enfants.

Les maîtres décident de reprendre l'idée émise par les enfants dès novembre : *travail ensemble toute la journée.*

Après discussion coopérative, organisation du travail de la journée.

*Deux idées directrices :*

- Travail en ateliers de 9 h à 11 h.
- Moment collectifs **au choix** de 11 h à 12 h.
- Ateliers de l'après-midi (ateliers plus spécialisés).

### Fin janvier-février :

- Travail en ateliers : 9 h - 11 h.
- Moment collectif : 11 h - 12 h.
- Travail par classe : 14 h - 15 h.
- Journal-correspondance : 15 h - 15 h 30.
- Ateliers d'art ou éducation corporelle : 16 h - 17 h.

*Le moment collectif de 11 h est motivé par une recherche (maths, textes...) intéressante et susceptible d'intéresser un petit groupe d'élèves dans chaque classe-atelier.*

*Le moment collectif de 14 h est la concession au travail par classe mais cela ne correspond plus à une réalité.*

Le problème le plus important qui est dès lors posé est celui des rapports entre l'individuel et le collectif.

### UNE NOUVELLE DEFINITION DU COLLECTIF S'IMPOSE

Les maîtres se spécialisent : maths, français.

On travaille, mais il est difficile de travailler pour tous (manque de responsabilités matérielles).

*Comme pour les thèmes, la spécialisation est une sécurité et nous sommes pourtant contre ; elle a cependant permis une organisation matérielle des ateliers.*

### Mars :

Ateliers de 9 à 12 h ; moments collectifs inclus ; simplification du travail (Plan de travail).

*Les enfants peu à peu se libèrent de la chaîne de communication (le maître n'est plus indispensable).*

élève unité → maître adulte → les autres le groupe

Invention de nouvelles formes de travail tendent à faire **un tout**. Un intérêt est exploité sur toutes ses facettes en vue d'une communication au groupe.

### Avril-mai-juin :

Ateliers d'art inclus ; plus de moments classe.

Des groupes de niveau fugitifs suivant les besoins.

Le moment collectif peut être fait pour un groupe de 2 ou 3, ou 10, ou 30 à 40 enfants.

Les réunions de coopérative deviennent vraiment le moteur de la vie du groupe.

C'est un lieu de décision : expositions, parents, désir d'élargir le champ d'action, perspectives pour l'année prochaine.

*Nous arrivons à un groupe travaillant en ateliers permanents.*

### Moments collectifs très divers :

● *Moments collectifs en vue d'une meilleure compréhension ou l'acquisition d'un savoir-faire :*

- Correspond un peu à un groupe de niveau mais dans un but précis et limité ;
- Utilisation de l'adulte.

● *Moments collectifs de communication :*

- Présentation des travaux terminés.
- Demande d'aide pour prolonger un travail.
- Présentation de travaux demandant une réponse.

● *Moments collectifs de « communion » :*

- Parler, discuter ensemble.
- Faire quelque chose ensemble.
- Etre bien ensemble.

Cette année, malgré nos inquiétudes, nous n'avons jamais eu, malgré diverses crises, l'impression d'échec.

Le maître n'est plus un critère de référence. En se multipliant par trois ou quatre, il perd de son efficacité et son autorité. D'autres rapports s'établissent, des rapports affectifs, des rapports familiaux.

Notre «secret de réussite» a été de croire à «l'élan vital» des enfants, de leur faire confiance tout en exigeant d'eux de la rigueur dans leur démarche vers l'autogestion.

## DES ELEMENTS FAVORABLES AU DECLOISONNEMENT

● **Effectif** : 2/3 ont déjà fait «l'expérience» (C.E.1, perfectionnement), 1/3 nouveau C.P.

● **3 maîtres** ayant déjà une expérience d'un an de travail coopératif, de décloisonnement et qui pensent qu'il suffit de continuer dans la voie tracée.

**Le travail est donc organisé en fonction de l'année précédente** (structures de base identiques à celles qui avaient fait leurs preuves en juin).

Nous constatons un antagonisme.

**De la part du groupe «ancien» :**

— Installation d'une routine, d'un protectionnisme, d'un paternalisme ;

— Pas d'invention de nouvelles structures ;  
— Grande capacité d'intégration.

**Les nouveaux** (les plus jeunes, C.P.) :

— Ecrasés par des structures imposées, d'où :  
— Passivité (majorité) ;  
— Refus d'intégration, agressivité (minorité) ;  
— Grand désir de modifier le système.

## CRISE

Critique des institutions rendue possible par la vie coopérative du groupe (réunion coopérative par mini-groupe).

**Nouvelle organisation du travail avec de nouvelles structures** : Petites équipes de travail ayant pour but de s'entraider et réaliser une tâche sans passer par les adultes (chantiers). Création de coins de travail où on peut s'isoler à deux ou trois.

**Prise de pouvoir par les éléments dominants des deux groupes :**

— Reconnaissance des capacités de chacun ;  
— Fusion des deux groupes en un seul.

# Année 1973-74

## L'année de l'échec

● Situation nouvelle créée par l'arrivée d'un nouvel élément adulte dans le groupe. Nous pouvons ainsi étendre notre action au C.E. et garder les enfants un an de plus.

● Répartition nouvelle des tâches.

Deux groupes de travail :

a) 2 maîtres «anciens» pour le C.E.2, un demi C.E.1 et perfectionnement (âgés).

b) 1 maître ancien + 1 nouveau pour le C.P., un demi C.E.1 et perfectionnement (jeunes).

Le travail à quatre nous a semblé impossible vu :

— Les locaux (cour à traverser),  
— le grand nombre d'enfants : 90.

Nous avons cependant gardé des moments communs :

— de communication (exposition du samedi),  
— de travaux (ateliers d'art, expression corporelle).

**Le groupe nous a semblé ainsi plus équilibré.**

## GROUPE A

— La plupart des enfants en sont à leur deuxième ou troisième année de décloisonnement.

— Connaissance réciproque parfaite entre maître et enfants.  
— Les formes de travail sont très évolutives.

Les résultats sont très bons dans l'ensemble, avec quelque chose d'original encore jamais constaté : le travail n'a rien de scolaire.

Les réussites sont importantes, en particulier en littérature enfantine, en art, en recherche maths ou scientifique. De plus les enfants savent présenter et critiquer une œuvre.

## GROUPE B

**Septembre-octobre :**

— Bon départ, bonne adaptation apparente des enfants, cependant le décloisonnement a été un peu trop rapide.

— Beaucoup d'enfants nouveaux.  
— Cours élémentaire 1re année privé de sa «tête».

**Novembre :**

Réaction de rejet.

Opposition nette des enfants dont la maîtresse du C.E.1 est responsable, à l'autre maître ; influence très forte de la maîtresse sur son groupe faisant passer ses désirs pour ceux des enfants (peut-être a-t-elle eu peur de la perte de son autorité ?).

**Novembre-décembre :**

Dégradation de la situation. Les C.E.1 veulent revenir chez eux. On ferme la porte.

**Reste de l'année :**

Chacun travaille chez soi.

**Conséquences :**

Une mauvaise entente des adultes est la véritable cause de l'échec du décloisonnement.

— Une crise avec les enfants permet, par la remise en question, de faire un nouveau pas vers une meilleure autogestion.

— Une crise entre les adultes se résout plus difficilement et l'échec alors est durement ressenti par les enfants car ils ne se sentent pas concernés.

**Après l'échec :**

— Soulagement dû au retour au calme.  
— Puis un «grand ennui» : rien n'est plus pareil.  
— Plus de discussion sur le vif.  
— Nostalgie du grand groupe.  
— Frustration au niveau de la communication.

Les maîtres, plus que les enfants sont les grands perdants.

**Déduction :**

Si vous voulez décloisonner :

— Ayez une «santé de fer... et un moral d'acier».  
— N'ayez pas de tendance à la dépression nerveuse.  
— Soyez prêts à sacrifier une partie de votre personnalité et vos bonnes habitudes prises dans votre «classe».  
— Pensez que vous allez tout mettre en commun, même votre territoire personnel (bureau, etc.).  
— **Soyez sûrs** que vous partez avec les mêmes idées fondamentales et que vous êtes prêts à aller à l'aventure jusqu'au bout.

# Année 1974-75

Régression dans le décloisonnement, suite à l'échec de l'année précédente.

## GROUPE A (C.E.2 - perfectionnement)

Il continue, mais en s'enfermant ; plus d'ateliers communs avec le C.P. et le C.E.1. *Seule ouverture sur l'autre groupe : l'expo du samedi.*

(Suite p. 25)

L'intégration de la classe de perfectionnement dans le groupe permet de sortir ces enfants de leur isolement :

- Plus d'enthousiasme dans le travail ;
- Emulation, initiation, entraînement ;
- Ces enfants se servent des initiatives des autres.

Tout cela aboutit à un meilleur épanouissement. Ils arrivent à un niveau plus élevé dans leur travail et à davantage de connaissances extra-scolaires. Ils apportent en échange leur habileté manuelle, étant souvent plus âgés.

## GROUPE B

### Septembre :

- Deux classes séparées : un C.E.1, un C.P.-C.E.1.
- Un maître ayant subi l'échec.
- Une maîtresse nouvelle dans l'école, mais ayant déjà fait une expérience de décroisement, militante I.C.E.M. Ils se connaissent de longue date.

### Premier trimestre :

Approche prudente, activités mixtes par le biais de groupes de niveau et de l'éducation physique.

**Décroisement effectif à partir de la fin janvier** proposé par les enfants du C.E.1 (ayant fait l'expérience ratée) en réunion de coopérative ; tâtonnement «normal» dans le décroisement aboutissant à une organisation originale et fonctionnelle du travail des enfants et à une organisation originale du travail des maîtres :

- Refus de spécialisation.
- Prise de possession par les deux maîtres de tout le local.
- Pouvoir se décharger des tâches pénibles (correction) sur l'autre maître afin de se réserver deux jours entiers par semaine, pour observer, saisir les occasions d'approfondissement du travail, pour être totalement disponible, pour faire un peu ce qui plaît en prenant son temps, pour se faire plaisir.

### Juin :

En fin d'année, au fil des expositions et des réunions de coopérative des quatre classes :

- Remise en question des structures.
- Désir de travailler avec quatre maîtres.

### D'où :

- Echange d'enfants des quatre classes ;
- Echange de maîtres et d'enfants.

Amorce d'un travail à quatre ouvrant les portes vers une possibilité de grand décroisement.



## Année 1975-76

Même organisation et mêmes participants.

Pendant l'année, les deux groupes de vie (C.P.-C.E.1 et C.E.2-perfectionnement) tendent à se regrouper pour une vie commune à certains moments de la journée ou de la semaine.

**Organisation et vie de certains ateliers communs aux quatre classes.** A partir de janvier, après plusieurs discussions coopératives, diverses décisions :

- De 2 h à 3 h 30 : ateliers d'art communs aux quatre classes (une salle : couture, tapisserie, dessins, encres... une salle : argile, émaux... une salle : théâtre, marionnettes... une salle : danse, jeu, éducation corporelle).
- Organisation dans la semaine : trois jours ateliers, un jour exposition d'art, samedi coopérative (exposition de travaux plus scolaires).
- Remise en question du rôle des maîtres :
- \* Ils ne doivent pas se spécialiser.
- \* Les enfants doivent pouvoir choisir le maître responsable d'un atelier.
- \* Les maîtres affirment que eux aussi ils ont droit au choix de faire ce qu'ils aiment.
- \* D'où alternance des choix.

Ceci nous a mené en fin d'année à une exposition très riche et une séance de jeu dramatique tout à fait nouvelle et originale.

Après le congrès de Clermont et l'élaboration d'un document sur notre expérience, nous nous sommes aperçus qu'il était temps de relater notre tâtonnement sans passer pour des marginaux. De plus, nous nous sommes rendu compte, grâce aux discussions entre camarades, que le moment était venu de faire un pas de plus : tenter la reconnaissance et l'élargissement de notre équipe. Nous avons donc élaboré, en y mettant toute notre diplomatie, le projet suivant que nous avons transmis à notre I.D.E.N.

## 1971-1976 : cinq années de travail en équipe

Depuis 1971 nous avons formé une équipe, pensant :

- Qu'il était nécessaire de suivre les enfants pendant plusieurs années afin d'assurer une continuité pédagogique ;
- Qu'il était préférable d'unir nos efforts et nos compétences pour offrir des possibilités plus riches aux enfants ;
- Qu'il fallait toujours tenir compte de leurs besoins fondamentaux.

Ceci nous a amenés à envisager un décroisement.

### DECROISEMENT DANS LA CLASSE

D'abord, création d'une structure d'ateliers permettant :

- Un travail individuel. Mais les intérêts des enfants entraînent une grande diversité d'ateliers difficilement réalisables dans un seul local avec un seul maître.
- Des moments collectifs divers par le nombre et par le niveau. Mais un seul maître n'est pas suffisamment disponible pour répondre au moment voulu.

Les enfants ont alors le désir d'élargir le cercle de leurs investigations par une communication de plus en plus large.

L'organisation de la classe devient invivable et peu satisfaisante pour le maître et pour les enfants.

Et pourtant c'est la seule façon d'obtenir un travail personnel et adapté à l'enfant.

Donc, éclatement progressif de la classe si toutefois le maître l'a envisagé et a pu le préparer.

Nous avons jusqu'à présent regroupé une classe de C.P., une de C.E.1, une de C.E.2 et une de perfectionnement, sans que des problèmes de niveau soient effectifs.

En particulier, les enfants de la classe de perfectionnement ont pu ainsi :

- S'intégrer parfaitement aux autres enfants ;
- Profiter de leurs initiatives, de leur enthousiasme et de leur vivacité ;
- Apporter leur maturité, leur habileté manuelle ;
- Eviter d'être mis à l'écart dans le cadre de l'école.

Des possibilités de structures de décloisonnement à plusieurs classes :

- Travail individuel en ateliers riches par le nombre, l'installation, la qualité, l'animation, pour permettre l'expression libre, la création, l'expérimentation, l'approfondissement des connaissances et la recherche.

- Les activités de groupe pour :

- \* La création collective ;
- \* La recherche commune à partir d'une piste donnée par un enfant ;
- \* L'apport d'un groupe à un individu pour éviter l'échec ;
- \* La synthèse à partir des différentes pistes prises pour la découverte d'une notion ;
- \* La consolidation des acquisitions fragiles (ces activités n'ont que peu de rapports avec les groupes de niveau vu leur formation, leur composition et leur durée) ;
- \* Les diverses communications : présentation de travaux, expositions, critiques, pistes nouvelles.

Cette alternance de travail individuel et collectif oblige à une organisation stricte tant de la part du maître que de l'enfant.

Elle est élaborée coopérativement, remise en question et elle aboutit à des structures évolutives :

- D'organisation (plans de travail individuel, plans de travail collectif) ;
- De contrôle (plan de travail individuel, brevets, dossiers de l'enfant...) ;
- D'installation et de rangement (partage des responsabilités) ;
- De vie de groupe (le choix et ses limites, le respect des autres).

Nous avons alors pensé que les enfants pouvaient nous aider à acquérir des techniques de travail de groupes.

Celles-ci étant ainsi adaptées et adaptables suivant la vie coopérative du groupe enfants-adultes.

Cette démarche prudente et réfléchie nous permet au bout de cinq ans de tirer les affirmations suivantes :

- L'enfant peut choisir l'adulte avec qui il veut travailler et ainsi combler plus facilement ses manques affectifs.
- Prendre son temps pour faire son tâtonnement expérimental et ses apprentissages (possibilité de les continuer sans rupture ni réadaptation sur plusieurs années, redoublements évités dans la plupart des cas).
- Etre moins agressé par la personnalité d'un adulte, celui-ci n'étant plus le seul critère de vérité.
- Travailler à son niveau, tout en gardant un contact avec des groupes plus évolués, permettant une émulation et une constante évolution tant au point de vue des connaissances que de sa personnalité.
- Se retrouver seul ou dans un groupe restreint avec un maître vraiment disponible et faire un véritable travail individuel.
- D'autre part, se retrouver à certains moments dans un grand groupe qui lui permettra :
  - \* De faire l'apprentissage de la société ;
  - De tenir compte des autres ;
  - De résoudre des problèmes de communication ;
  - De mesurer les limites de la liberté.

Nous sommes à même de dire que dans une seule classe, ces choses-là ne peuvent être qu'imparfaitement réalisées à cause du manque de disponibilité physique et mentale du maître qui n'est pas universel, et de l'homogénéité des enfants au point de vue âge.

Dans une équipe, l'adulte :

- Partage ses inquiétudes et ses responsabilités ;
- Compte sur les autres ;
- N'est plus seul ;
- Peut s'épanouir selon ses goûts et ses moyens ;
- N'est pas indispensable : une absence momentanée (maladie), bien que faisant intervenir un remplaçant non connu des enfants, ne nuira pas à la continuité du travail.

Plutôt que de nous spécialiser, nous avons pu apporter nos compétences en fonction de notre personnalité. Nous avons refusé pour l'enfant et pour nous une vision cloisonnée de notre enseignement.

Refus d'une séparation entre les diverses disciplines (qui entraîne la leçon type et le découpage horaire) au bénéfice d'un travail plus individualisé permettant le tâtonnement expérimental et des regroupements selon les intérêts sans niveau ni spécialité.

Nous pensons qu'une vision globale de l'enfant est nécessaire à son éducation.

Nous avons constaté que les problèmes les plus sérieux de fonctionnement de l'équipe viennent plus des adultes que des enfants.

Ces adultes doivent être d'accord sur des principes essentiels de vie de groupe :

- Etre vrai dans son comportement ;
- Avoir une même attitude face à l'enfant, l'accepter tel qu'il est ;
- Accepter la personnalité d'autrui et lui faire confiance ;
- Admettre d'être remis en question par les adultes et les enfants ;
- Savoir que la vie coopérative exige un don de soi.

Tout ceci permet une évolution de notre personnalité et de notre pédagogie, très importante et très enrichissante, ce qui nous incite à penser qu'il sera impossible de revenir seul dans une classe.

Nous nous sentons responsables de l'éducation des enfants qui nous sont confiés autant du point de vue des connaissances que de la personnalité. Du point de vue des connaissances, nous avons constaté que cette façon de travailler amène l'enfant sans heurt et sans traumatisme à un même niveau que dans d'autres classes, mais avec une ouverture d'esprit plus grande. Nous apprenons à apprendre.

Du point de vue de la personnalité, nous respectons et nous ne voulons pas juger les opinions, les croyances familiales et religieuses, etc. et nous respectons la confrontation des idées.

Nous pensons que l'éducation familiale est très importante, nous voulons en tenir compte mais nous ne voulons pas nous substituer aux parents.

Nous essayons d'ouvrir une multitude de pistes et nous voulons en informer les parents donc nous prenons contact avec eux de façon à ce que l'enfant ait un développement harmonieux par nos actions conjuguées. Donc nous informons le plus possible les parents et essayons de les faire participer à la vie de notre groupe.

Nous sentons bien que notre action ne sera complète que si elle peut être poursuivie de la maternelle à la 6e et au-delà.

Il nous est impossible de décrire une organisation plus précise de notre décloisonnement car ce ne serait qu'un point momentané et donnerait une image figée de ce que nous vivons. Comme il nous est impossible de donner l'organisation future de l'équipe car il existe une dialectique du décloisonnement.

Nous pensons que chaque maître doit se préparer à être prêt à changer de classe et de partenaire afin d'éviter toute routine, pour suivre un groupe d'enfants et permettre une meilleure continuité.

Nous demandons à être reconnus en tant qu'équipe pédagogique afin d'abord de préserver le travail accompli depuis cinq ans (qui est pour l'instant à la merci de remaniements ou de départs dans l'école) et d'autre part d'obtenir l'extension de l'équipe jusqu'au C.M.2 si des postes sont libérés dans l'école (les maîtres postulants s'engageant à respecter les conditions de l'équipe).

# Flash sur notre vie de groupe

(dans un temps donné, dans une situation particulière et évolutive)

## NOTRE ORGANISATION MOMENTANEE

Le décloisonnement nous amène à une organisation très précise.

### Dans le temps

Voici un exemple de l'organisation de la semaine actuellement : début janvier. Cet emploi du temps est le quatrième de l'année ; il évolue en fonction de la demande d'après les changements survenus en réunion de coopérative.

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
9 h	Ateliers ↓	Ateliers Gym (G1) Gr. 2 brevets M. coll.	M.C. C.P.	M.C. C.E.	M.C. C.P.
			Préparation expo		Ateliers ↓
12 h					Correspondance
14 h 45	Ateliers	M.C. C.P.	M.C. C.E.	Ateliers	
15 h	Point	Point	Expo	Point	
15 h 30	Tout faire	Fin des ateliers		Le point des chantiers	Tout faire
15 h 45					
	Bricolage	Journal	Idem	Idem	Pistes de travail
	Gym Danse	Théâtre Musique Chant Poésie	Idem	Idem	Planning de la semaine chantiers
					Bricolage
					Journal
					Gym Danse
					Théâtre Musique Chant

### Remarques :

1. La semaine de travail se termine le jeudi.
2. Deux jours : lundi et vendredi où les deux classes C.P.-C.E. sont entièrement confondues ; travail en atelier.
3. Notre compromis. Des moments de niveau : mardi, jeudi et samedi :
  - a) Niveaux C.P.-C.E.1 sont des présentations, des mises au point, des communications à la collectivité. C'est souvent un peu trop scolaire.
  - b) Des mini-niveaux : pas plus de 6 ou 7 élèves sur une notion non acquise (ces groupes sont momentanés et variables).
4. Le jeudi est actuellement consacré à la préparation et aux commentaires et critiques d'une exposition dans les quatre

classes : présentation de travaux, échanges, travaux communs. Moment capital dans la semaine.

5. Actuellement, de 15 h 45 à 17 h, travail à 4 classes, suivant des intérêts du moment. Sortes de chantiers avec présentation à l'exposition du jeudi.

6. **Le point.** Chaque enfant ayant un plan de travail individuel, le point du travail est nécessaire. Les enfants qui désirent terminer leur travail ont un maître disponible pendant une demi-heure. Les autres assistent à un moment collectif «tout faire» qui peut être une présentation, une conférence ou tout simplement un moment de discussion à bâtons rompus.

7. **Coopérative** soit à 2 classes, soit à 4 : on règle les litiges, on remet en question, on décide des aménagements à apporter. Elle se fait souvent par petits groupes avec rapporteur (les maîtres ne participant pas).

### Le plan de travail

Le travail en ateliers étant très diversifié, nous sommes amenés à élaborer des plans de travail individuels. Mais ceux-ci sont très variables suivant l'étape du décloisonnement, et l'évolution des enfants dans leur autonomie. Voici actuellement celui en cours au C.P.-C.E.1 :

Chantiers	Nbre d'At.	Ateliers					M.C. C.E.1.	M.C.
	L	Texte	Texte	Texte ob.	Lettre	Poésie	M	L
	M	Correction	Correction	Texte recopié	Texte recopié	Dictée de texte	J	M
	J	Maths (R)	Hist. de Maths	Maths (F)	Opérations Calcul	Opérations Calcul	V	J
	V	Balance	Mesure	Expérience	Maths recopié	Calcul mental	S	V
	L	Phon (R)	Phon (F)	Gram (R)	Gram (F)	Mots	M	L
	M	Lecture B.T.J.	Lecture B.T.J.	Lecture livre	Lecture à haute voix	Mots	J	M
	J	A.A.	A.A.	Décoration dessin	Imprimerie	Musique chant rythme	V	J
	V	A.A.	A.A.	Brevets			S	V

M.C. = moment collectif.

ob. = observation.

(R) = recherche.

(F) = fiche.

A.A. = ateliers d'art (argile, bricolage, peinture...).



### Suivons l'enfant

L'enfant fait son choix d'après les tableaux des ateliers et les places disponibles (80 places). Il y a plus de 30 possibilités (avantage de la fusion).

Le travail dans un atelier terminé, l'enfant peut faire corriger celui-ci par le maître disponible, ou bien commencer un autre atelier et faire vérifier tout son travail en bloc.

Chaque atelier est marqué sur le plan de travail :

- Terminé +
- Réussi \*
- A revoir le lendemain ↘

Si l'enfant a besoin d'une consolidation, le maître prévoira une fiche individuelle le soir ou il réunira quelques enfants ayant la même difficulté pour travailler avec eux. L'enfant ne doit pas rester sur un échec. Il doit savoir qu'il peut compter sur le maître pour l'aider à progresser.

### Quels ateliers

Nous n'avons pas fait une classe français et une classe maths (danger de spécialisation au dépens d'un enseignement «total»), mais plutôt une salle expression et une salle recherche.



### SALLE EXPRESSION :

- Ecrite : textes, poésies, lettre, albums, livrets, bande dessinée.
- Orale : lecture avec enregistrement (histoires, chants, musique).
- Picturale - artistique : peinture, dessin, décoration, encres, argile, drawing gum...

**Les chantiers** utilisent la totalité des ateliers pour un travail complet : réalisation d'une œuvre.

**Brevets** : l'enfant fait le point de ses connaissances : je sais faire...

### SALLE DE RECHERCHE :

Manipulations, inventions, découvertes... Ateliers permettant à l'enfant de faire lui-même ses découvertes fondamentales, son tâtonnement expérimental ; un milieu le plus riche possible permettant l'expérimentation :

- Recherche maths ;
- Recherche sur les nombres, calcul ;
- Mesures, balance, sable, eau, topologie ;
- Expériences ;
- Electricité.

**Observation** : diapositives, atelier projection individuelle, musique, rythmes, bruits.

**Chantiers** : préparation d'albums sur les recherches ou les observations, conférences (préparation).

La recherche est une forme de pensée difficile à acquérir pour l'enfant quand il a déjà subi un «enseignement» alors que beaucoup possèdent une curiosité naturelle qu'il suffit de favoriser et d'organiser.

### Suivons les maîtres

Nous n'avons pas voulu nous spécialiser (maths, français : connaissance fragmentaire de l'enfant) ni rester dans une classe.

Les enfants passent la porte. Les maîtres doivent aussi avoir des activités dans les deux salles. Nous avons pensé à la solution suivante : un maître se charge du travail individuel, un maître du travail collectif.

Le jour suivant (ou la semaine suivante) c'est l'inverse.

### SITUATION DU MAITRE CHARGE DU TRAVAIL INDIVIDUEL :

- Il décharge l'autre de la responsabilité des ateliers individuels. C'est lui qui vérifie le travail de chaque enfant en fin de journée et qui s'occupe plus spécialement de ceux qui n'ont pas terminé ou compris.



— Pendant les grands moments collectifs il y a peu d'enfants et du même niveau, il peut déceler les lacunes de chacun. Y pallier, ou tout simplement bavarder (besoin affectif de l'enfant). Le travail est souvent ingrat (trop de corrections), fatigant mais il permet à l'autre maître d'être **vraiment disponible**.

## TRAVAIL DU MAÎTRE CHARGÉ DU COLLECTIF

1. Il met en train le travail individuel avec l'autre maître.
2. Il l'aide à certains moments de la journée quand il y a «bouchon» (les enfants commençant leurs ateliers presque en même temps terminent ensemble souvent).
3. Puis il fait des moments collectifs (plusieurs sortes de moments) :
  - Des moments prévus d'après les manques décelés les jours précédents :
    - Moments par groupe de niveau ;
    - Moments avec un petit groupe à «débloquenter» ; avec présentation d'un travail pour en dégager d'autres pistes (déblocage collectif d'une recherche individuelle) ;
  - Des moments occasionnels permettant à l'enfant de ne pas rester sur un échec en faisant appel à la collectivité (ex. : préparation d'une conférence).

**Le maître peut y passer le temps qu'il faut.** Les autres enfants s'adressent alors à l'autre maître pour le travail individuel.

Quand le maître ne fait pas de collectif, il s'occupe des ateliers mais avec une optique différente de la rentabilité et du travail bien fait. Il essaie de voir les travaux individuels pouvant permettre une généralisation. Il peut se permettre de passer un long moment avec un enfant qui a besoin de lui, de travailler, mais aussi de discuter, de répondre aux besoins affectifs des enfants, de s'isoler avec l'un d'eux.

● **A 15 heures**, il s'occupe d'abord des enfants qui ont terminé leurs ateliers. Il contrôle les plans, fait le point, et constitue un groupe de discussion avec les enfants disponibles : moment très libre dans ses choix et sa forme.

Il faut aussi savoir que rien n'est définitif, que la situation actuelle est journalièrement améliorée ou adaptée au besoin, qu'il arrivera un moment où même la «grille» sera remise en question non seulement par les maîtres, mais par les enfants. Les réunions de coopérative servent à cela.

En aucun cas on ne peut se servir de recette ou de moule. La fantaisie ou la mode ne sont pour rien dans notre travail. Nous avons voulu avec les moyens du bord, qui ne sont guère favorables, essayer de vivre notre travail en «accord» avec les enfants dans le climat que nous aimons et que nous créons tous ensemble.

## Les constats

Cette forme de travail nous a permis de faire certaines constatations.

### Du point de vue des apprentissages

1. Ils ne sont plus dramatiques, car ils peuvent s'étager sur deux et quatre ans. En effet un enfant pris au C.P. aura le même maître jusqu'à la fin du C.E.2 pour assurer une continuité et il bénéficie en plus de l'apport des trois autres (roulement des maîtres sur trois ans). On peut donc donner à l'enfant le temps de ces apprentissages. Les classes C.P. et C.E.1 étant confondues. Une limite : les parents.

2. Notre circuit de trois ans correspond en fait aux apprentissages : lecture, maths. Nous pouvons respecter le tâtonnement expérimental de chacun :

a) Parce qu'il n'y a aucune réadaptation d'une année sur l'autre (gain de temps) ;

b) On peut par le travail individuel — ou par très petit groupe — approfondir une notion ou la consolider. Il n'est pas besoin de la présenter à toute la classe afin de faire une leçon. Celle-ci aura son temps : quand le «fruit sera mûr».

Ce n'est pas exagéré de dire ceci, car nous avons constaté, qu'en laissant aux enfants le choix de leur découverte et le temps de leur tâtonnement, il existe des constantes. Sur six ans on peut dire que telle notion de maths ou de grammaire est devenue d'intérêt général à peu près à la même époque. Nous ne sommes pas inquiets pour le programme. L'apprentissage de la lecture par exemple est ce qu'il devrait être : une découverte sans rupture sur trois ans et non un «bourrage». Savoir lire, c'est aimer lire, et connaître l'utilité de cet outil, une plus grande autonomie (d'où motivation : savoir lire c'est ne plus avoir besoin des autres pour s'exprimer et communiquer). C'est important pour un enfant qui se trouve toujours sollicité dans un groupe où chaque individu a son rôle à jouer.

### Dans le domaine de l'expression libre

Nous avons eu des inquiétudes au départ. En effet, par rapport à une classe travaillant en ateliers permanents, **l'expression libre écrite a diminué en quantité** : l'enfant est sollicité par d'autres ateliers d'expression qui avaient peu de place dans une classe ordinaire — par manque de bras, de place et de temps.

Il existe par exemple presque tous les jours une heure de jeu dramatique, avec un adulte.

De même pour la danse, la poésie, l'expression manuelle, etc.

Ces possibilités d'expression ayant leur droit de cité au même titre que le texte libre, l'expression écrite (parce qu'elle nécessite moins d'autonomie (savoir lire, écrire) est moins vitale, elle est replacée à son juste rôle.

Mais elle n'en est pas moins riche :

- Elle se manifeste sous beaucoup de formes ;
- Elle va de la gaudriole à la bande dessinée, de l'imagination débridée à la poésie des sentiments, de l'observation d'une chose au commentaire de document, au récit vécu, à l'album, au roman.

De plus l'expression écrite n'est plus l'esclave des apprentissages elle en est seulement une manifestation. Par exemple, le texte en C.P. ne sert pas automatiquement à faire une «leçon de lecture». Il existe bien d'autres formes d'ateliers où l'on peut faire des recherches dans ce domaine (phonétique, etc.). De même le texte libre ne sert que rarement à faire des remarques grammaticales ou orthographiques (si celles-ci se font elles sont individuelles). Il existe des ateliers de recherche à ces fins. **L'expression libre est plus authentique.**

L'expression libre n'est plus en priorité l'expression écrite : c'est la manifestation sous tous ses aspects de la personnalité d'un individu (c'est s'exprimer par le chant, la danse, la peinture, etc.), mais aussi parler devant les autres, donner son avis, critiquer, apporter sa contribution dans tous les domaines.

S'exprimer c'est savoir communiquer. Dans notre groupe de vie nous pouvons dire que cette expression libre existe, de plus en plus, et à mesure que la fuite de l'autorité des maîtres s'amplifie et que d'autres canaux de communication s'ouvrent. Cette expression libre passe par une redéfinition des rôles de chacun dans le groupe.

## Du point de vue des outils

Le travail individualisé étant très important dans nos classes, nous avons un grand besoin d'outils rendant l'enfant plus autonome.

**Ce que nous constatons, c'est que bien des outils produits actuellement ne sont pas adaptés.**

Soit ils sont trop scolaires et ne donnent pas une part assez grande à la recherche tâtonnée. Par exemple, la B.T.J. nous semble trop livresque, elle donne tout à l'enfant sans demander de sa part une participation. C'est quelque chose de fini, il n'y a plus qu'à constater cet arrêt.

Dans nos classes elles ne servent plus qu'à lire. Les enfants préfèrent des documents beaucoup moins élaborés et souvent beaucoup plus complexes pour faire les enquêtes (ex. : l'encyclopédie animale pour trier et chercher ce qui leur est utile). Pourquoi tout ce texte ?

D'autres outils : F.T.C. et surtout **Livrets programmés** nous semblent mieux convenir à notre forme de travail. Il est dommage qu'ils soient le plus souvent faits pour les grandes classes (mais c'est de notre faute...).

Un grand effort, à notre point de vue, est à faire sur d'autres outils qui sont à inventer pour tout ce qui est auditif, ou tout ce qui sert à la communication (journal, audiovisuel, etc.).

## LE DECLOISONNEMENT

### Décloisonnement et ouverture (*ne pas confondre*)

Le groupe-classe ne suffit pas, d'où diverses ouvertures ou décloisonnement.

● **Des ouvertures qui ne modifient pas les structures du groupe mais lui donnent un champ d'action plus grand :**

- Correspondance, enquêtes, voyages...
- Création d'ateliers spécialisés dans le cadre des activités d'éveil.

Tout ceci n'est qu'une projection du groupe-classe vers l'extérieur.

Bien différentes seront les réactions si, grâce aux adultes, au décloisonnement du groupe à l'intérieur même de la classe, les enfants prennent conscience non seulement qu'il peut y avoir d'autres prolongements qui modifient leur situation mais qu'ils peuvent les réaliser.

**Le décloisonnement crée une dynamique naturelle vers une communauté de plus en plus élargie. Décloisonner ce sera obéir à cette dynamique et répondre aux besoins du groupe.**

Des structures évolutives de communication sont nécessairement créées, telles : visites de classe, expositions, échanges, qui amènent les enfants à la connaissance d'autres milieux de vie. **S'arrêter là serait une ouverture : il y a décloisonnement s'il y a appropriation de ce milieu.**

Il y a une différence fondamentale entre l'enfant qui s'informe et celui qui agit sur le milieu.

Il y a ouverture lorsque deux groupes décident d'un travail commun puis reviennent à leurs structures initiales. Il y a décloisonnement s'il y a modification d'un groupe par rapport à l'autre avec création d'une nouvelle structure.

## Décloisonner c'est se donner le pouvoir d'aller vers une communauté d'adultes et d'enfants sans âge ni niveau scolaire

### Description de l'outil «décloisonnement»

Il obéit à des lois (sans lesquelles on ne peut parler décloisonnement) :

1. Décloisonner, c'est abattre les structures existantes imposées de l'extérieur, mais c'est aussi créer d'autres types de structures. Nous ne préconisons pas l'anarchie, la non-directivité. Sans règles il ne peut y avoir de vie ni de liberté mais ces structures consenties par le groupe sont contestées d'où évolutives.

2. Toute structure imposée par la nécessité momentanée de la communauté doit pouvoir être remise en question, même pour un seul individu pour qu'il y ait évolution, respect de la personne et de son tâtonnement.

**Il y a une dynamique. C'est le fondement même du décloisonnement : il faudra toujours décloisonner.**

En conséquence, dans un groupe composé d'enfants et d'adultes il ne peut y avoir imposition d'une structure créée par les uns, sur les autres. **On ne peut concevoir un décloisonnement sans la participation effective et à tous les niveaux des enfants. Il ne peut y avoir décloisonnement sans vie coopérative.**

Les enfants ne peuvent être mis devant le fait accompli. Le décloisonnement obéit lui aussi à la loi du tâtonnement. Nous pensons qu'il ne peut y avoir qu'une forme de décloisonnement : **celui vécu au jour le jour suivant les besoins du groupe : un décloisonnement naturel.**

3. **Le décloisonnement favorise la communication.**

Les informations circulent d'autant mieux et avec moins de censure qu'il y a plus de circuits et d'adultes.

Le groupe n'existe que par la communication, que par les apports de chaque individu.

Dès qu'il y a communication à deux il y a déjà groupe. Il existe donc une infinité de groupes dans une communauté décloisonnée.

**Le décloisonnement permet la libre circulation physique de chaque individu à l'intérieur d'un groupe mais aussi vers d'autres groupes.**

#### 4. Le décloisonnement remet en question la notion de groupe.

Un groupe n'est pas composé d'individus semblables ou ayant les mêmes problèmes ou manques. Former des groupes fonctionnels en vue de meilleurs résultats scolaires, d'impératifs sociaux, économiques ou politiques n'est pas conciliable avec le décloisonnement.

On ne peut pas parler comme il en est question dans la rénovation pédagogique de groupes de niveau, ni de pédagogie de soutien (classes d'adaptation ou de perfectionnement). **Le décloisonnement en niant les groupes établis une fois pour toute permet cette hétérogénéité des groupes.**

**L'homogénéité du groupe l'appauvrit, au contraire l'hétérogénéité est un facteur de vie.**

Pour nous il est essentiel d'aller vers des groupes divers en âge, en personnalité, en possibilités de création et d'action.

**L'hétérogénéité permet le choix pour l'enfant, pour l'adulte, pour le groupe.** Elle permet la libre participation de chacun et lui offre plus de recours et de possibilités de changements. **L'hétérogénéité des individus est un facteur d'égalité.** Ceci implique pour l'enfant ou l'adulte la possibilité et la rigueur, presque l'obligation, d'être vrai, d'être lui-même. Chaque individu peut choisir des spécialisations plus fonctionnelles qui correspondent à sa personnalité et lui permettent d'avoir une action et une existence à l'intérieur d'un groupe sans lequel il ne serait rien.

En brisant les structures de sélection, le décloisonnement permet que le groupe se crée, se transforme, se divise, se multiplie ; qu'il travaille, agisse, produise.

On peut appeler ceci **un groupe de vie**. Attention on ne peut pas penser groupe de vie en fonction des groupes existant actuellement : classe, école, société.

#### 5. Le décloisonnement permet de dégager une vision plus réelle des individus et de leurs rapports :

- Chaque enfant a plus de possibilités d'activités ;
- En échappant aux contraintes adultes, il peut s'exprimer plus facilement et communiquer ses idées.

Le décloisonnement permet un développement plus grand de l'expression libre qui peut alors s'exercer dans tous les domaines (grande diversité des ateliers) et sous toutes ses formes (orale, gestuelle, écrite...) et ceci d'autant plus facilement qu'il n'y a plus les barrières d'âge ni les contraintes d'apprentissage : structures échelonnées dans le temps. Les adultes ou éducateurs ont une vision plus diversifiée de chaque enfant.

Cette vision nouvelle fait :

- Qu'on ne peut plus avoir une image préconçue et toute faite de l'individu ;
- Que l'adulte ne peut plus se sentir supérieur à l'enfant.

**Décloisonner c'est partir de la réalité des êtres** et faire que chacun puisse exprimer cette réalité et créer des rapports vrais.

Décloisonner, c'est détruire les images toutes faites de l'individu mais c'est aussi s'interdire d'en fabriquer d'autres. C'est seulement pouvoir permettre que sans cesse le changement puisse se faire et que l'existence du moment ne devienne pas stéréotype pour demain.

Actuellement, c'est dans ce sens que nous avons le plus de difficulté à réaliser un changement des structures car d'un côté nous avons des «êtres en devenir», les enfants, qui ne demandent qu'à entrer dans le «jeu» et d'autre côté des «êtres déjà arrêtés», formés, conditionnés : les adultes.

La remise en marche est difficile, car elle est inconfortable et même douloureuse.

C'est de cette distorsion que viennent le plus souvent les échecs.

Dans le contexte actuel **il ne peut y avoir décloisonnement sans la remise en question des adultes.** Décloisonner pour les enfants, oui, mais c'est inutile et néfaste si les maîtres restent dans leur solitude et sur leur piédestal. C'est dire : un maître ça ne devrait pas exister.

**Le décloisonnement des maîtres et des adultes en général est essentiel. Il implique de leur part des partages quelquefois douloureux :**

#### ● **Partage de l'autorité :**

Il n'y a plus de place pour le paternalisme, l'enfant ayant des recours pour y échapper. Or quand nous travaillons seuls, nous faisons tous du «paternalisme inconscient».

#### ● **Une redéfinition de son utilité et de son rôle en tant qu'éducateur.**

Les rapports maître-enfant ne peuvent être les mêmes.

L'enfant échappe au contrôle. Le maître n'est plus le relais indispensable. Nous acceptons que certains enfants préfèrent un adulte à un autre ce qui ne se fait pas sans risque de conflit entre maîtres. Ceux-ci sont perçus non seulement à travers leur «savoir» mais à travers leurs apports affectifs.

**Plus il y a d'adultes, plus ceux-ci seront obligés d'être vrais pour avoir leur «existence» dans le groupe.**

#### 6. Le décloisonnement s'attaque aux structures pédagogiques :

**Le groupe-classe est le type même de la structure imposée. En tant que groupe de vie il n'existe pas.**

L'enfant ni le maître ne choisissent les individus, le local, l'école où ils vont être ensemble pendant un an.

Les critères de formation du groupe sont essentiellement l'âge, le nombre, quelquefois la sélection suivant les capacités.

Le groupe est formé en fonction d'un niveau à acquérir et d'un programme à apprendre.

Les seuls éléments hétérogènes sont le plus souvent gommés par l'école, son but étant de préparer des êtres socialisés, d'où des moyens pédagogiques inadaptés :

- Personnalité de chacun et leçons collectives ;
- Faculté de rythme de travail personnel et rythme de la classe ;
- Santé (absence) et rattraper, se plier à ce qui a été acquis par les autres, **sinon** abandon ou soutien, d'où ségrégation ;
- Milieu social et un critère de référence : milieu «bourgeois», langage académique, pas de place pour les cultures populaires ;
- L'adulte seul et pouvoir, autorité, discipline.

Ces moyens ne sont pas efficaces, d'où l'échec scolaire et le refus de l'école.

#### **Notre action isolée (un maître) :**

Nous ne pouvons rien sur la liste des élèves, sur le programme. Il y a compromis. Il faut que les enfants aient vu, sinon acquis, les notions imposées. Nous les lâchons dans un système : il faut leur en donner les armes.

#### **Nous pouvons agir :**

##### ● **En maintenant le plus possible l'hétérogénéité du groupe :**

- En faisant du travail individualisé ;
- Les ateliers qui donnent plus de possibilités de choix et où chacun avance à son rythme, suivant ses possibilités.

##### ● **En décloisonnant les matières :**

- Le chantier : travail d'équipe sur un intérêt pouvant toucher plusieurs matières ; on observe, on lit des documents, on écrit, on dessine, on pèse, on mesure, on calcule, on présente : globalité de l'enseignement.

##### ● **En respectant la possibilité de chacun et son milieu social (moment de communication) :**

- Confrontation des points de vues ;
- Esprit critique ;
- Diversité des sources (respect des cultures) ;
- Organisation coopérative du groupe ;
- Organisation du travail, responsabilités.

**En cela nous sommes déjà en rupture.** Nous arrivons alors à un groupe de vie que nous pouvons analyser. Dans la formation de ce groupe, y a-t-il véritablement une structure de rupture :

**Oui** si le rapport enseignant à enseigné ne passe plus automatiquement du maître à l'élève (arrosage collectif) il y a des circuits multiples.

**Oui** s'il y a partage du pouvoir et abandon du paternalisme du maître.

**Oui** dans sa production très diversifiée

- dans le temps,
- dans la qualité,
- dans la quantité.

Il n'y a plus un travail pour tous à un moment donné jugé sur un seul critère.

**Oui** dans la formation des petits groupes à l'intérieur du groupe imposé :

- On se choisit. Choix affectif, selon les capacités ou l'intérêt.
- On fait un travail commun, dans un temps donné, puis on se désagrège pour participer à d'autres actions dans d'autres groupes.

Le groupe n'est plus statique, établi une fois pour toutes et pour des raisons étrangères à l'intérêt des enfants (groupe de niveau, de soutien).

**Nous avons là déjà des groupes évolutifs.** Il n'y a plus un seul groupe formé d'enfants et d'un seul maître, il n'existe que sur le papier.

**Oui** si l'on admet que chaque enfant a le droit non seulement de choisir son groupe de travail mais aussi de ne pas s'intéresser au travail du voisin.

**Oui** si toutes les formes de communication peuvent s'établir (oral, écrit, gestuel...).

**Oui** s'il y a un élargissement du champ d'action de chacun et du groupe.

**Oui** surtout s'il y a remise en question du groupe et sans cesse évolution grâce à la succession d'éléments dominateurs momentanés dans le groupe.

**S'il y a cette dynamique il va se créer une dynamique du décloisonnement.**

**On peut donc déjà dire que dans une classe Freinet fonctionnant en ateliers permanents il y a cette dynamique. Le groupe sera naturellement porté à élargir son champ d'action et à se confronter à d'autres groupes.**

Nous pensons (notre expérience le prouve) que la classe-atelier est une bonne façon d'aborder un décloisonnement, mais il y a certainement des abords multiples.

## LE DECLOISONNEMENT ET L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

Pour nous, faire partie d'une équipe c'est d'abord être d'accord avec les lois du décloisonnement. C'est se sentir personnellement engagé dans cette voie.

C'est être prêt à admettre l'influence de la communauté non seulement sur le travail, sur la vie éducative, mais aussi sur nous-mêmes. **C'est être prêt aux transformations.**

Nous disons que dès que deux adultes décident de travailler ensemble suivant les lois du décloisonnement, il y a équipe.

L'équipe pédagogique n'est pas soudée, ce n'est pas une hydre. Ce serait un **cloisonnement** des adultes par rapport aux enfants. **La structure équipe ne peut être qu'un groupe parmi d'autres faisant partie de la communauté.** A la limite, elle ne peut avoir d'existence : plus elle sera nombreuse (entrée des parents), plus elle ira vers cette tendance.

Penser équipe pédagogique, c'est mettre à part des spécialistes, or nous savons que c'est contraire aux objectifs du décloisonnement. Persister dans sa constitution rigoriste ne peut être qu'un échec.

**Mais dans le contexte actuel une équipe pédagogique est un progrès. Elle décloisonne les maîtres.**

Le décloisonnement est essentiel pour les maîtres, d'abord, parce qu'ils sont remis comme les enfants **en position de tâtonnement.**

Le travail à plusieurs implique des efforts plus grands de compréhension, de communication de travail coopératif. Il faut partager l'initiative et accepter celle des autres.

Nous pouvons ainsi **sortir enfin de notre solitude et nous remettre en marche**, sortir de l'inquiétude pour la rendre positive. Pouvoir compter sur les autres et avec les autres.

## 7. Le décloisonnement s'attaque à l'éducation.

**Décloisonner, c'est admettre d'abord qu'à l'intérieur des milieux éducatifs il n'y a pas d'un côté les éducateurs et de l'autre les éduqués.** C'est reconnaître à chacun la valeur de ses richesses personnelles et le droit de les exploiter en fonction des autres comme il l'entend, **le droit à l'auto-éducation. Chacun a le droit de mettre de l'ordre lui-même dans ses connaissances personnelles, chacun a droit au tâtonnement expérimental.**

**Décloisonner, c'est aussi dire qu'il n'existe pas de lieux éducatifs privilégiés** (école, église, famille), c'est nier les rapports de valeur que l'on attribue aux uns par rapport aux autres.

Ceci appelle à un autre décloisonnement. Le maître n'est pas spécialiste de l'éducation. Chacun a le droit d'être éducateur dans la mesure de ce qu'il peut apporter aux autres et a le droit d'aller puiser la source de ses connaissances où il l'entend, de choisir son éducateur.

Dans le contexte actuel, c'est admettre entre autre la participation des parents à l'œuvre éducative (voir article de J. Le Du, *L'Éducateur* n° 15, 1976). Décloisonner, c'est, on le voit, faire peu à peu de l'école un lieu de rencontre, un lieu privilégié de l'éducation où tout le monde aurait accès dans un but d'éducation réciproque, **faire de l'école une communauté ouverte d'enfants et d'adultes sans niveau d'âge ni niveau «scolaire».**

## Bibliographie

\*

### ARTICLES DE L'EDUCATEUR

Editorial : *Les équipes éducatives, instrument de rupture* (n° 2, 1976).

*Visite à l'école Freinet de Soyaux* (n° 5, 1975).

*Vers un nouveau type de C.E.S. : Sainte-Maure* (n° 7, 1976).

*Vers l'autogestion : l'attitude du maître* (n° 3, 1975).

*Les parents et l'école*, J. Dumont, J. Le Du (n° 15, 1976).

*Les parents et l'école* (n° 2, 1975 et n° 7, 1976).

*La bibliothèque des enfants* (n° 1, 1975 et n° 3, 1976).

### EXPERIENCES DE DECLOISONNEMENT, COMMUNAUTE EDUCATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

Plusieurs dossiers sont actuellement parus et disponibles :

● *Décloisonnement dans l'enseignement spécial* : expériences en S.E.S. et en école de perfectionnement. 12 F.

● *Vers une communauté éducative* : la vie dans une E.N.P. 11 F.

● *Structures d'adaptation... qu'en pensons-nous ?* Expérience de classe de perfectionnement «éclatée» en milieu Freinet (Brest-Kéréderm) et en milieu non Freinet. 6 F.

Vous pouvez commander ces dossiers auprès de B. MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim. (Etablir le chèque au nom de A.E.M.T.E.S.)