

# Un livre un militant

**CLAUDE PAQUETTE (QUÉBEC)**

## FORMATION DES MAITRES

### Pas de pédagogie ouverte sans université ouverte

En France, nous assisterons cette année à une mutation des Ecoles Normales : elles vont flirter avec l'Université, en attendant les fiançailles l'an prochain (deuxième année de formation des nouveaux Normaliens) et peut-être le mariage.

La dot de l'Université est monnayée en Unités de Valeur, nouvelle devise qu'il reste à mettre à l'épreuve. Au Québec, certains professeurs estiment qu'elle n'est pas à l'abri des déceptions. Ils ont décidé de battre monnaie eux-mêmes en proposant des «interventions», des programmes d'une façon un peu sauvage mais ni clandestine, ni gratuite. C'est le cas de Claude PAQUETTE et de son équipe qui se sont fait un nom au Québec (le C.I.F., Centre d'Intervention et de Formation, ARTHABASKA). A certains ils apparaissent comme des pirates de l'Université. Ne soutiennent-ils pas que la structure de celle-ci est trop lourde pour s'adapter aux changements de l'école et de la société et que la formation est plus l'affaire de quelques commandos appelés par des adultes en difficulté que par des fonctionnaires à l'abri de l'air du temps et se contentant de distribuer unités de valeur et diplômes ?

**UN LIVRE :  
Vers une pratique  
de la pédagogie ouverte**

Paru en 1976, aux éditions N.H.P. du Québec, ce livre veut être avant tout un outil de travail, une description précise de la pédagogie ouverte, élaborée à partir de multiples expériences sur le terrain depuis 1970.

Après avoir situé la pédagogie ouverte parmi les courants pédagogiques actuels, Claude PAQUETTE passe immédiatement aux problèmes d'ordre pratique : Comment aménager une classe ? Comment concevoir l'apprentissage ? Comment l'enseignant intervient-il ? Quels sont les effets d'une pédagogie ouverte ? Comment peut-on cheminer dans une pratique de la pédagogie ouverte ?

#### Qu'est-ce qu'une pédagogie ouverte ?

Pour Claude PAQUETTE, c'est une conception de l'enseignement individualisé qui repose sur les principes suivants :

- Permettre que la croissance personnelle (développement des talents) soit individualisée en respectant le rythme et le style de cette croissance ;
- Permettre que les habiletés personnelles de chaque étudiant soient utilisées de façon constante dans un environnement riche et stimulant ;



- Permettre à l'étudiant de dégager des apprentissages significatifs de son interaction avec l'environnement.

Dans une pareille pédagogie le professeur intervient, alors que dans une pédagogie libre, l'enseignant laisse l'enfant ou l'adulte en toute autonomie pour les choix et les moyens. A ces deux courants pédagogiques s'opposent d'une part la pédagogie encyclopédique («le maître dit à l'enfant ce qu'il attend de lui, comment il l'attend, quand il l'attend et quel résultat il attend») et la pédagogie fermée et formelle, où, en plus, «les apprentissages doivent se faire selon un ordre logique établi par rapport à la discipline (les contenus) et non par rapport à la démarche de l'enfant».

Dans une «pédagogie ouverte et informelle» que défend l'auteur, l'étudiant (au sens général, enfant ou adulte) «est considéré comme possédant un appareillage interne lui permettant d'entreprendre une démarche de croissance autonome et personnelle. Cette croissance se réalisera dans la mesure où il y aura interaction entre lui et un environnement aménagé. Le professeur jouera un rôle de premier plan dans l'aménagement conjoint (avec l'élève) de cet environnement. L'apprentissage est avant tout prise de conscience des relations que l'enfant fera dans un milieu éducatif. Les apprentissages seront variés et diversifiés. Les valeurs premières sont l'autonomie et la liberté (faire des choix et les assumer).

#### Les principes d'apprentissage

Si la pédagogie ouverte tient compte de la croissance organique (à rapprocher des méthodes naturelles d'apprentissage de Freinet) et de l'influence normative de l'environnement (théorie de l'influence interactionnelle et non influence univoque lorsque l'environnement est programmé en même temps que les réponses du sujet), il est possible de définir des principes d'apprentissage. On se rappelle que Freinet dans son *Essai de psychologie sensible* opérait une démarche analogue en établissant des «lois», terme qui choquait ses contemporains.

Ces principes sont au nombre de dix-huit :

1. *Tout apprentissage doit se fonder sur la valeur et la capacité inhérentes à chaque individu.*
2. *Tout apprentissage conduit à une plus grande liberté et à l'autonomie.*
3. *Tout apprentissage authentique conduit à une cohérence accrue entre soi et l'univers.*
4. *Tout apprentissage doit trouver sa source chez l'individu.*
5. *Tout apprentissage doit se fonder sur le réel perçu.*
6. *Tout apprentissage doit se fonder sur l'expérience personnelle.*
7. *Un apprentissage authentique implique l'utilisation de toutes les propriétés de l'organisme.*



8. Tout apprentissage doit conduire à une conceptualisation et à un remaniement des modèles intérieurs.
9. Tout apprentissage implique un respect des différences individuelles.
10. Un apprentissage authentique doit être fondé sur une motivation interne.
11. C'est l'individu qui est le mieux placé pour fournir des feedback (retours d'information) concernant son propre apprentissage.
12. Tout apprentissage implique des changements authentiques et significatifs.
13. Tout apprentissage s'effectue dans le temps.
14. L'évaluation est une partie intégrante du processus d'apprentissage.
15. L'utilisation des erreurs fait partie intégrante du processus d'apprentissage.
16. Tout apprentissage implique un climat de sécurité et de liberté.
17. Tout apprentissage vise la croissance de l'individu et son interaction avec l'environnement.
18. Les formateurs transmettent toujours un message par la structure de travail qu'ils proposent et par les interventions qu'ils effectuent.

## L'aménagement physique d'une classe

Dans son premier livre, *L'École moderne française*, Freinet accordait une place, surprenante à l'époque, à l'aménagement d'une classe atelier. Rien d'étonnant donc à ce que Claude PAQUETTE parle de l'environnement avant d'aborder les contenus. Tout le chapitre III lui est consacré. Il distingue les espaces temporaires aménagés sur le champ et les espaces permanents (tables et bureaux pour le travail individualisé à disposer, salon de lecture, coin d'exploration scientifique, coin de bricolage, de bric-à-brac...). Pour ces derniers, il souhaite que le maître, avec les élèves, utilise une procédure de discussion :

1. Pourquoi cet espace ?
2. Où se situera-t-il ?
3. Que contiendra-t-il ?
4. Quelle en sera la décoration ?
5. Qui fera quoi dans sa construction ?
6. Quelles seront les règles de gestion dans cet espace ?

L'aménagement du temps se fera à l'aide de tableaux permettant d'inscrire pour chaque heure de la journée quels travaux individuels, collectifs ou par équipes les élèves se sont donnés.

## La nature des activités

Une fois précisée la gestion de l'espace et du temps, Claude PAQUETTE examine la nature des activités. On en arrive ainsi à aborder la notion d'objectif. Il parle d'une «mode des objectifs» :

*«Le mot objectif se retrouve à toutes les sauces. Très souvent, il s'agit d'une façon utile de maintenir le statu quo en éducation. Les objectifs de comportement sont devenus l'outil privilégié dans beaucoup de milieux. L'on définit les anciens programmes notionnels en nouveaux programmes par objectifs de comportement. La technique de programmation a changé mais la nature de ce qui est proposé demeure identique. De «l'ancien servi à la moderne». Encore une fois, cela résulte d'une analyse superficielle d'une démarche et d'une méconnaissance profonde des fondements d'une telle approche. Dans d'autres milieux, définir des objectifs précis est devenu une finalité en soi... L'administrateur est sécurisé parce que des objectifs ont été déterminés. Après, il s'occupe très peu des processus et des produits...»*

A la classification traditionnelle des objectifs (cognitifs, affectifs et psycho-moteurs), Claude PAQUETTE oppose la notion d'objectifs ouverts. Alors que les objectifs de la pédagogie

fermée proposent d'assimiler dans un ordre logique les éléments d'une discipline, en pédagogie ouverte, ce qui est recherché, c'est l'interaction entre un étudiant et un environnement proposé. «L'apprentissage se définit par une prise de conscience idiosyncratique (propre à chaque individu) de plus en plus articulée des relations existantes dans un environnement donné.» Coder un pareil objectif, en pédagogie ouverte, c'est se proposer de :

- permettre à l'étudiant d'utiliser simultanément sa pensée créatrice et sa capacité de planifier ;
- permettre à l'étudiant d'utiliser sa capacité de produire des idées et sa capacité d'anticiper ;
- permettre à l'étudiant et au professeur de gérer démocratiquement les ressources du milieu créé (salon de lecture, coins d'expérimentation).

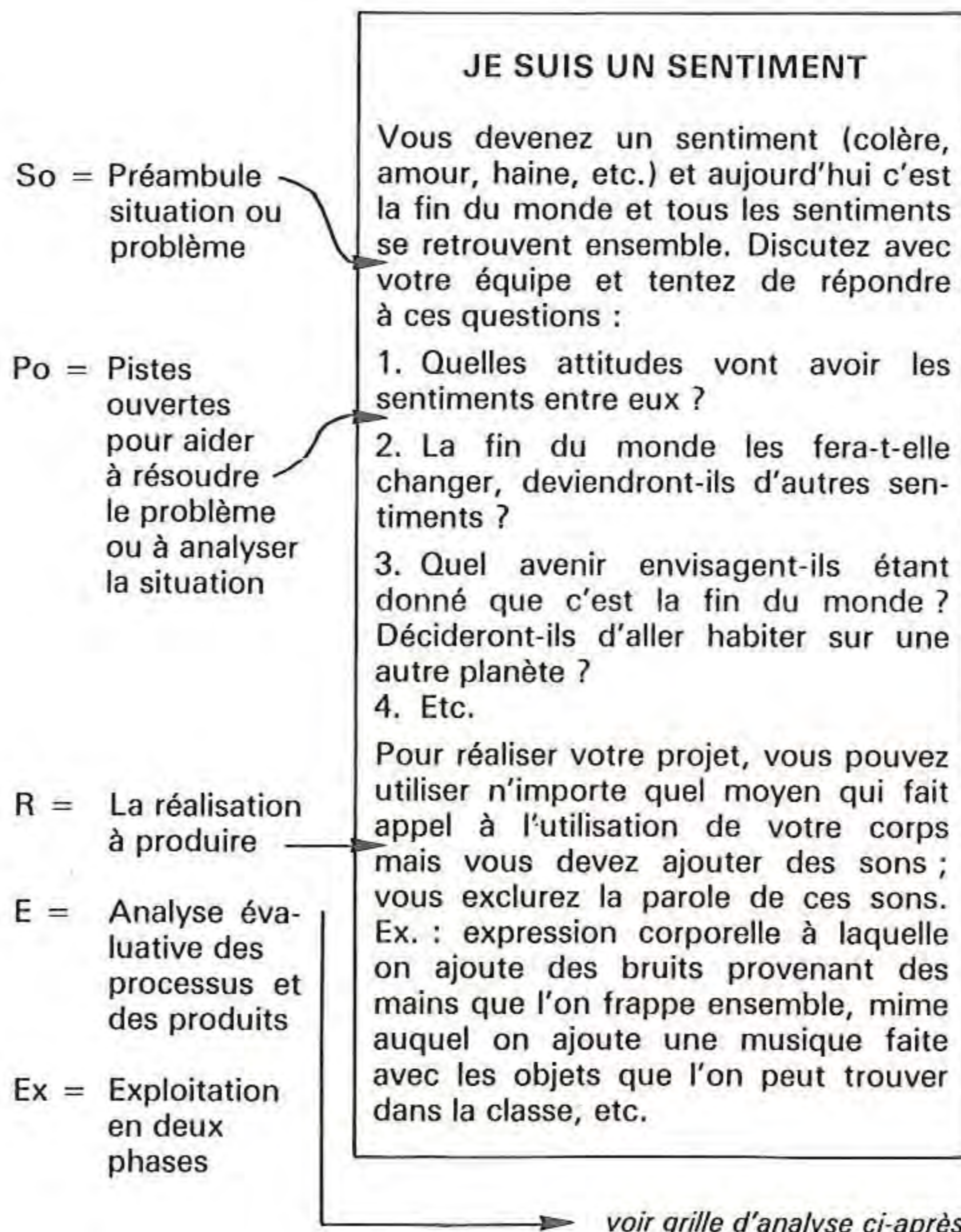
Ce qui est fourni aux élèves, ce sont des situations d'analyse, d'observation, d'exploration, de résolution de problèmes, d'échanges et de discussion. Il arrive que ces activités soient parfois proposées par les enfants mais on peut se demander si les fiches données à ceux qui manquent d'idées seraient adaptées à la mentalité française :

- Vous assistez au mariage d'une fleur et d'un arbre, vous renseignez vos amis sur ce mariage étranger.
- Imaginez que vous ne vivez plus dans votre peau d'enfant mais que vous devenez un sentiment.
- Qu'arriverait-il si la terre était carrée ? (Voir encadré.)

## L'intervention de l'enseignant

FREINET prenait soin d'insister sur «la part du maître». Claude PAQUETTE consacre un chapitre à l'intervention de l'enseignant. Cette intervention suppose qu'il soit capable d'une série d'attitudes rogériennes. L'intervention du maître se situe :

- au niveau de la gestion (faire réfléchir les élèves sur l'aménagement, l'établissement de règles de fonctionnement, la résolution de problèmes) ;
- au niveau du processus d'apprentissage (aider à clarifier la mise en situation, aider à la compréhension, à l'analyse) ;
- au niveau de l'évaluation (ce qui a été acquis : informations, comportements, habiletés).





## GRILLE D'ANALYSE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

### Situation

1. Qu'est-ce qui m'a fait choisir cette activité ?
2. Quels sentiments ai-je éprouvés après la lecture de la situation ?

### Pistes

3. En quoi m'ont-elles aidé ?
4. Lesquelles ai-je utilisées ? Pourquoi ?
5. Lesquelles ai-je ajoutées ? Pourquoi ?

### Réalisation - Evaluation

6. En quoi la réalisation est-elle personnelle ?
7. En quoi la réalisation est-elle satisfaisante pour toi ?
8. Quels sont tes critères pour juger ton processus et ton produit ?
9. Quels «feed-backs» souhaite-tu recevoir ? Quand ?
10. Pour toi, qu'est-ce qui a été le plus significatif dans ce travail ?
11. Qu'est-ce que tu as développé ?
12. Qu'est-ce que tu as utilisé ?

### Exploitation

13. Comment améliorer ma production ?
14. Comment aller plus loin ?
15. Qu'est-ce que je souhaite faire ?
16. Qu'est-ce que je ferai ?

## Comment démarrer en pédagogie ouverte ?

C'est la question à laquelle répond le dernier chapitre : «*Le pivot du perfectionnement, c'est le projet éducatif*». Mais un projet éducatif ne peut être réalisé que dans une école autonome :

*«L'autonomie de l'école ou de la classe peut se réaliser dans la mesure où elle s'intègre dans un plan de développement de la pédagogie d'une école. L'autonomie de l'école est un préalable au développement et non une fin en soi. Dans ce contexte,*

*l'on peut définir le projet éducatif comme étant l'ensemble des actions privilégiées dans une école donnée en vue d'introduire par un changement constant et significatif une ou des conceptions de l'action éducative. Le projet éducatif est un outil servant à obtenir progressivement une adéquation entre l'orientation pédagogique souhaitée dans le milieu et le vécu quotidien dans ce même milieu. Le temps joue un rôle essentiel dans la recherche de cette cohérence.»*

Selon l'auteur on ne donne pas les moyens actuellement aux enseignants d'élaborer un projet éducatif car l'environnement de ressources qu'on leur propose est trop pauvre, en ce qui concerne les interventions d'aide :

*«Il ne leur est proposé habituellement que deux façons pour recevoir une intervention d'aide :*

- des ateliers lors des journées pédagogiques ;
- la visite occasionnelle d'un conseiller pédagogique ou du principal (= directeur). (Il n'existe pas d'inspecteurs au Québec.)

*Dans les deux cas, les interventions sont sporadiques et les intervenants ne possèdent pas une image claire du cheminement de l'enseignant et de ses préoccupations.»*

Cette constatation a conduit Claude PAQUETTE à créer lui-même des équipes d'intervention plus adéquates. On lira ci-contre leur fonctionnement.

Pratique, clair, volontariste, ce livre n'aborde pas tous les problèmes de l'autogestion d'une école, du fonctionnement d'une équipe pédagogique, des tensions ou de l'usure à laquelle elle doit faire face, de l'intervention des parents, de l'environnement sociologique et politique. Mais ce qu'il contient fournit déjà une ample moisson de réflexions et d'incitations aussi. C'est un livre optimiste, tonique, dans la tradition québécoise.

Pour des pédagogues Freinet, il serait intéressant de noter les ressemblances et les différences entre la pédagogie ouverte définie par Claude PAQUETTE et la leur. Ils trouveront sans doute que nous accordons une place importante à la liaison milieu scolaire - milieu social grâce à l'utilisation des entretiens, des textes libres, des journaux scolaires, reflétant l'actualité. La créativité, dans la pédagogie ouverte préfère parfois l'imaginaire au réel et les jeux de création à la sensibilisation aux problèmes actuels. Mais peut-être est-ce un procès d'intention de ma part. Aux lecteurs de réagir...

Roger UEBERSCHLAG

## INTERVIEW

### Comment former des maîtres à la pédagogie ouverte ?

**Roger Ueberschlag.** — Ta situation au Québec est paradoxale et tout à fait inconcevable dans le système éducatif français : tu entres dans l'enseignement public, tu conduis ta carrière jusqu'à l'enseignement supérieur puis tu décides de quitter ce milieu pour avoir plus de prise sur lui. En France, un professeur qui abandonnerait ses collègues, son établissement pour être mieux écouté et suivi, perdrait la partie. Et toi, comment as-tu fait pour la gagner ?

#### Pour ne pas attendre des autorisations

**Claude Paquette.** — A vrai dire, je ne me considère pas comme ayant quitté

l'enseignement. J'ai quitté une structure. Après l'Ecole Normale, j'ai enseigné dans l'élémentaire pendant un certain nombre d'années, puis à un moment donné, lorsque j'ai décidé de quitter l'élémentaire, on m'a offert un travail à l'Université du Québec à Montréal, au niveau de la formation des maîtres. Ça m'a plu et j'ai fait trois ou quatre ans dans cette structure-là. En réalité, c'était un accident de parcours car, là non plus, l'institution ne m'accordait pas ce qui correspond à mon tempérament : j'ai beaucoup de mal à accepter qu'on me dise que «je pourrais faire quelque chose», qu'on me le «permettrait». Je suis de ceux qui aiment prendre les choses, les décisions. Ensuite, on les accepte ou on ne les accepte pas. Si on ne les accepte pas, j'en subis les conséquences, si oui tant mieux. Il me faut la liberté d'agir. Depuis

dix ans je me considère comme étant engagé dans l'enseignement mais il y a une différence entre être engagé dans l'enseignement et être engagé dans la structure officielle de l'Enseignement. Depuis quelques années j'ai fondé une firme de consultants. Nous voulons faire des choses mais nous ne voulons pas attendre qu'on nous en donne l'autorisation : on les fait en acceptant les incidences de ce qu'on fait, qu'elles soient positives ou négatives. En travaillant avec les enseignants je suis arrivé à la conclusion qu'il est illusoire de penser qu'une structure qu'on veut changer va nous donner d'elle-même les moyens de la modifier. Il faut se mettre dans la perspective : «Je prends les choses et avec un groupe je travaille dans un sens donné.» Si vraiment il n'y a personne dans la population qui pense dans le



même sens et de la même manière, je pense qu'on peut être banni de la carte très rapidement. Si vraiment ça correspond à des valeurs, à des choses fondamentales chez les gens, il y a des personnes qui vont adhérer à cela. Je me souviens, il y a une dizaine d'années, on parlait d'une pédagogie ouverte mais nous étions incapables de dire alors quels enseignants avaient déjà essayé et réussi avec une pédagogie de ce type. Nous étions angoissés lorsque des gens nous posaient des questions à ce sujet. Maintenant, il n'y a plus de problèmes : tranquillement les choses se sont faites, tranquillement les gens ont commencé à travailler dans ce sens, on les a fait évoluer, mais il nous ont fait évoluer également et c'est ce qui donne une signification à notre travail : ils y ont gagné et nous y avons gagné. L'équipe Paquette est-elle hors du système ? Non, nous travaillons dans le système mais nous ne dépendons plus de lui. C'est là la différence.

### La limite de la liberté du professeur d'Université

R.U. — Quand tu exerçais à l'Université, en quoi consistaient tes interventions ?

C.P. — J'étais engagé sur contrat — mais il y a toujours une différence entre le contrat et la réalité — qui prévoyait que je travaillerais avec un groupe de maîtres sur le terrain. C'était le module «sur le chantier». J'avais la possibilité d'aller faire des expériences dans les écoles, soit en dialoguant avec des maîtres, soit en expérimentant dans les classes. Pas particulièrement dans une discipline. Ce qui m'intéressait c'était l'organisation scolaire, l'environnement scolaire. Je me suis rendu compte que l'expérimentation se heurtait à tant de contraintes administratives que j'étais empêché de passer avec ces enseignants le temps que j'estimais nécessaire. La dernière année, si je réussissais à passer une journée avec ces enseignants-là, c'est parce que je m'étais battu. Et pourtant j'avais, par contrat, cette possibilité. **Je pense qu'une structure se protège d'elle-même contre les changements** et moi je n'en veux pas à la structure ni aux gens qui étaient là à cette époque. Nous étions coincés.

R.U. — Pourtant, aux yeux de beaucoup, le professeur d'université est un homme libre.

C.P. — Je pense que dans une structure universitaire on est toujours libre, libre dans le sens où on ne connaît ni les contraintes hiérarchiques, ni les contraintes de production. Et pourtant tu es impliqué dans cette structure dans la mesure où les contraintes naissent d'elles-mêmes. Par exemple, dans le programme de la formation des maîtres, tu dois participer aux réunions des comités, tu dois rédiger des choses. Tout cela mobilise beaucoup de ton temps mais n'opère aucun changement parce que les gens ne veulent pas que cela change. C'est même inconscient chez certains. Je me suis aperçu que si je voulais vraiment changer quelque chose — plus loin que l'îlot

dans lequel je travaillais et qui était un îlot réduit à une centaine d'enseignants — je devais m'attaquer aux structures. M'attaquant aux structures de la formation des maîtres. j'avais de moins en moins de temps pour travailler avec les gens. Or c'est cela qui m'intéressait. J'avais choisi de travailler sur le terrain, c'était mon option de base.

### Intervenir : comment ?

R.U. — Et qu'y a-t-il de changé dans ton travail sur le terrain, maintenant que tu es tout à fait indépendant ?

C.P. — Premièrement, j'ai la possibilité, avec mon équipe de choisir davantage les objets de nos interventions. En second lieu, et cela me semble essentiel, les gens ne travaillent pas avec nous parce qu'il y a des avantages extérieurs. Auparavant, quand les gens suivaient des cours à l'université avec moi, je me posais toujours la question s'ils étaient intéressés par le type de pédagogie qu'on fait ou par les «crédits» (les unités de valeur), le diplôme. Maintenant quand les gens travaillent avec nous c'est carrément parce qu'ils sont intéressés. Ceci change beaucoup les perspectives de notre action.

D'autre part, étant hors de la structure, nous n'avons plus à attendre l'autorisation, le bon vouloir de quelqu'un pour faire quelque chose. Quand on décide de publier un ouvrage, nous le publions nous-mêmes. Nous n'attendons même pas la décision d'une maison d'édition pour le publier. Nous nous sommes organisés sur le terrain.

R.U. — Peux-tu nous dire comment fonctionne ton équipe ?

C.P. — Cela varie selon les années, de quatre à dix personnes à plein temps. Sa particularité c'est que ceux qui viennent travailler avec nous, le font volontairement sur un projet qu'ils soumettent au groupe et que celui-ci accepte. Nous essayons d'avoir une structure cohérente en refusant d'obliger quelqu'un de répondre à une demande qui ne l'intéresse pas.

R.U. — Avec qui avez-vous des contrats ?

C.P. — Nous en avons avec des commissions scolaires, avec des universités, avec des centres de recherche. Parfois nous travaillons gratuitement avec certains organismes, certaines écoles (dans l'une d'elles depuis cinq ans). Nos contrats nous lient parfois seulement au niveau de la réflexion. C'est très varié. Ce qui est important c'est que maintenant nous avons suffisamment de demandes pour nous permettre de refuser ce que nous nous voulons refuser. La journée où on ne pourra plus refuser, ce sera une journée dramatique car elle signifiera qu'on est repris dans une structure. Les gens qui travaillent dans l'équipe sont des gens auxquels on demande de vivre la même intensité, au point de départ, que nous on vit par rapport aux structures, c'est-à-dire de n'avoir rien de sûr. Moi je n'ai rien de sûr pour dans un an, dans deux ans et les gens qui travaillent avec moi sont à la même enseigne. On leur demande aussi de faire

un choix, de ne pas s'obliger à faire des choses qui fondamentalement ne sont pas dans leurs tripes, et auxquelles ils ne croient pas.

R.U. — Ceux qui y croient, que font-ils au juste sur le terrain, alors ?

C.P. — Cela varie beaucoup. Dans une école, on peut travailler par exemple en groupe d'entraînement avec une équipe de maîtres qui veut s'entraîner au style de la pédagogie ouverte : six jours, douze jours d'entraînement. On peut trouver d'autre part des enseignants, dans une école, qui savent exactement ce qu'ils veulent, qui ont déjà une pratique de la pédagogie ouverte. Nous y allons alors au titre de consultants. On va dans leur classe, on fréquente leurs plénières. Il y a aussi des enseignants qui disent : «Du perfectionnement universitaire ou professionnel on en a assez, on veut maintenant l'intégrer à nos projets.» Les gens se donnent des projets et greffent leur perfectionnement là-dessus. Il faut alors les aider à cheminer dans leur projet. Parfois, il s'agit du domaine d'une recherche. Aussi avec un groupe de parents et d'enseignants on voudrait mettre au point une «école alternative», c'est-à-dire différente de celle qu'ils connaissent dans leur milieu. Nos séances de travail consistent à aider les parents à définir ce qu'ils veulent, à aider les enseignants à préciser leurs méthodes. Il s'agit d'impliquer toute une communauté dans un projet d'école.

### Quelle pédagogie ouverte ?

R.U. — Au Québec, tu es en quelque sorte le porte-parole d'une «pédagogie ouverte». Comment définis-tu celle-ci ?

C.P. — Je peux d'abord te dire ce que ce n'est pas. Pour moi une pédagogie ouverte ne signifie pas que les gens sont, comme on dit, ouverts d'esprit. Ce n'est pas non plus celle d'un maître qui dit : «Je n'interviens pas dans une classe» — en interprétant mal Rogers —. Au contraire, c'est un maître qui se dit : «Je dois créer l'environnement le plus riche possible, dans la classe, avec la collaboration des enfants. Mes apprentissages ne sont pas anticipés à l'intérieur de cela. Je ne mets pas une situation sur pied pour que cela donne tel résultat. Je crée une situation qui va faire appel le plus possible à ce que sont les enfants et nous la développons.» Choisir une pédagogie c'est avant tout définir les axes de travail que l'on se donne ; si ce sont des objectifs précis, déterminés de l'extérieur, amenant des résultats quantifiables, permettant de vérifier par exemple si un exercice est réussi, on n'a pas affaire à une pédagogie ouverte. Si au contraire on dit qu'on veut placer les enfants dans des situations d'apprentissage les plus riches, les plus diverses, les plus élaborées possible sans anticiper des résultats, que ce soit au niveau des comportements, des faits, des habiletés, alors on pratique une pédagogie ouverte.

R.U. — Pourrait-on prendre un cas précis ? qui illustre la différence des deux pédagogies ?



**C.P.** — Dans une classe, je peux proposer un exercice de grammaire. L'exercice de grammaire, en soi, n'entraîne pas que les enfants s'y impliquent, qu'ils vont y utiliser leur potentiel, qu'ils vont arriver à des résultats diversifiés. Cet exercice de grammaire se soldera simplement par une bonne réponse, selon une convention qui a été prédéterminée par nos amis les académiciens. Un enseignant qui travaille en pédagogie ouverte remet en cause radicalement le style d'apprentissage qu'il utilisait en classe. Cet apprentissage qui peut se faire de façon très encyclopédique, il va le faire faire à partir de ce que font les élèves. Nous avons élaboré toute une structure de travail, en classe, avec les enseignants, qui permet de proposer des activités d'un autre type que l'exercice de grammaire, même celui que l'enfant choisirait de son propre gré. Ces activités font appel à la création, à la capacité de précision, à la planification, à la communication... ce sont des activités que nous appelons ouvertes qui ne prédéterminent pas des résultats qu'on devra atteindre.

**R.U.** — Au fond, ce que tu reproches à la pédagogie traditionnelle, c'est une conception trop mécaniste et cumulative de l'apprentissage ?

**C.P.** — Je pense en effet, qu'on oublie trop souvent que les enfants ont une démarche très naturelle dans leurs apprentissages. Mais cette démarche ne s'effectue pas à vide. Ce n'est pas parce qu'un matin un enfant décide qu'il veut lire, qu'il va apprendre à lire. C'est tout le contexte, l'environnement qui va favoriser cet émergence de l'apprentissage. Ce que propose la pédagogie ouverte, c'est de favoriser la création d'un environnement suffisamment large et riche pour qu'il puisse y avoir émergence des apprentissages lorsqu'il devient possible à l'enfant de les entreprendre.

**R.U.** — Mais en ne t'intéressant qu'à la démarche et non aux contenus ne risques-tu pas de créer de l'angoisse chez les maîtres, les parents et même les enfants pour lesquels le contenu est important. N'est-ce pas l'objection essentielle qu'on t'oppose ?

**C.P.** — Il n'est pas exact de prétendre que je me désintéresse des contenus. Les contenus m'intéressent mais je ne suis pas intéressé à les pré-déterminer. Je pense que de toutes façons le résultat de l'apprentissage est un contenu. Si l'enseignant est angoissé, comme tu dis, c'est uniquement parce que la structure réclame des contenus et ne réagit que par rapport à une acquisition plus ou moins grande, plus ou moins mesurable. Ce que je nie, ce ne sont pas les contenus mais le fait de les programmer, de les mettre en système, de les coder avant que les choses se passent. Moi je me dis : créons dans notre classe un environnement suffisamment riche qui permet des apprentissages et décodons ce qui se passe. Là ça demande des personnes qui s'habituent à cette démarche d'analyse, qui s'habituent à être tolérantes, à être «insécures», à faire autre chose que ce que le système leur demande. Et j'en reviens au début de

notre entretien : si on veut que le système un jour nous demande autre chose, il faut absolument faire ces autres choses tout de suite et ne pas attendre qu'il nous dise : vous pouvez le faire. Tous ceux qui voudraient se définir comme innovateurs doivent accepter ce principe-là : que la structure ne leur donnera rien, ne leur facilitera rien, quelle qu'elle soit.

### Travail individualisé et vie de groupe

**R.U.** — On fait à la pédagogie ouverte un autre reproche : à vouloir trop individualiser l'apprentissage des enfants, le maître se transforme en un précepteur multiple surmené qui néglige les apports fructueux de la classe, considérée comme groupe, comme lieu de relations sociales. Qu'en penses-tu ?

**C.P.** — Je fais une différence entre les apprentissages individuels et les apprentissages individualisés. Les apprentissages individuels mettent le maître en situation d'apprendre à chacun des élèves les mêmes choses mais en des temps différents alors que l'apprentissage individualisé permet d'obtenir chez deux enfants effectuant la même démarche des résultats différents. Ce que je privilégie ce sont les apprentissages individualisés et non les enseignements individuels. Pour moi, le concept social de la vie de la classe est toujours partie prenante mais le principe de la vie collective je n'en fais pas une fin en soi : le travail peut se faire seul, avec d'autres, en grand groupe, tout cela peut varier.

**R.U.** — Et la vie coopérative ?

**C.P.** — J'y crois beaucoup mais je trouve regrettable que dans beaucoup de classes les réunions dites coopératives deviennent de vastes rencontres de dénonciation. Au lieu que le maître dénonce les enfants, ce sont les enfants qui se dénoncent entre eux. Je trouve ça très moche. Je vois beaucoup mieux des réunions de coopérative où on établit les règles de gestion de la classe, les règles de participation aux ateliers. Dans un système de dénonciation entre pairs, l'autorité devient encore plus drastique que n'était celle du maître. Ces réunions qu'on dit sociales permettent encore plus l'individualisme : chacun défend ses intérêts et dénonce celui qu'il a intérêt à dénoncer. Moi je préfère que mes enfants soient dans une classe où le professeur dénonce les enfants que dans une classe où les enfants se dénoncent entre eux. Au moins dans le premier cas il peut toujours dire : «c'est l'autorité», alors que lorsque les enfants se dénoncent il ne leur reste plus après qu'à chercher à se casser la gueule.



### Freinet, oui, à condition de modifier les apprentissages

**R.U.** — Dans ta théorie de l'apprentissage, il y a beaucoup d'aspects qui se rapprochent des méthodes naturelles de Freinet. Il m'a semblé pourtant que tu prenais des distances à l'égard de ce dernier...

**C.P.** — Oui, la distance la plus importante que je prends concerne les activités proposées aux enfants. Je pense que dans la pédagogie Freinet il y a des choses vitales du type correspondance scolaire, texte libre, imprimerie, mais je trouve qu'on propose trop souvent pour des apprentissages de type académique la même structure de travail que dans l'école traditionnelle. Ce que nous essayons de proposer c'est une modification radicale de ces activités d'apprentissage. Qu'un enfant fasse des exercices d'arithmétique et de grammaire toute la journée, cela ne l'implique pas plus, qu'il les ait choisis ou pas choisis. L'important c'est la nature du travail qu'on lui propose et c'est ce fait qui distingue notre équipe des autres novateurs, c'est la nature du travail que nous proposons qui choque le plus nos contradicteurs. Humaniser le travail industriel ce n'est pas modifier la mentalité du patron, l'environnement de l'atelier, les horaires, humaniser le travail industriel, c'est le rendre plus valorisant, plus créateur, plus proche de l'ouvrier. Il en va de même du travail scolaire : qu'est-ce qu'on propose aux enfants pendant le temps qu'ils passent en classe ? La distance que je prends par rapport à beaucoup d'autres mouvements est là : une critique plus radicale qu'on fait des propositions de travail aux enfants dans notre classe.

**R.U.** — Dans ta théorie de l'apprentissage tu ne sembles faire aucune place à la systématisation, à la répétition.

**C.P.** — La répétition, je n'y crois pas du tout, ni en lecture, ni en écriture, ni en mathématiques. Je ne crois pas du tout qu'il y a une phase répétitive. Si on observe des adultes ou des enfants qui font des apprentissages quotidiens, il n'y a pas de démarches répétitives mais beaucoup plus des démarches de l'ordre de la signification. Dans une classe quand un enfant fait 50 exercices identiques, s'il a compris le premier, les 49 autres sont superflus. S'il ne l'a pas compris, les suivants sont aussi de trop parce qu'il est en train de commettre la même erreur tout le temps. L'aspect répétitif des apprentissages c'est vraiment la bonne conscience de l'école traditionnelle ou encyclopédique qui croit à l'accumulation des faits. La démarche répétitive vise surtout à occuper les enfants. En faisant cinquante fois la même chose, on ne fait rien, si cette chose n'était pas significative au départ. Qu'est-ce qui reste en bout de la ligne sur la somme des répétitions qu'on fait faire à l'école primaire ? C'est infime.

Remarque on est souvent attaqué là-dessus en particulier par des parents qui n'ont pas connu d'autres façons



d'apprendre. Mais s'ils se donnaient la peine d'examiner dans leur vie ce qu'ils ont appris par répétitions, ils en trouveraient peu. Car on n'apprend une chose que si elle est significative, que si elle a un sens. Ainsi j'étais à une réception qui groupait des administrateurs de l'Éducation. L'un d'eux a pu réciter 400 à 500 vers de Victor Hugo. Ce n'est pas la répétition qui soutenait sa mémoire mais son désir de briller en société. C'est cela qui était significatif dans son apprentissage. Moi j'ai dû répéter des théorèmes pendant des semaines et des mois, sans les comprendre. Or là où il n'y a pas de signification, il n'y a pas d'apprentissage. C'est une prise de conscience qui est fondamentale. Je défie toujours des gens de me donner des apprentissages qu'ils ont fait par répétition. Je n'en obtiens jamais. Un enfant qui apprend à marcher, n'apprend pas à marcher parce qu'il répète. Il apprend à marcher parce qu'il rencontre des problèmes significatifs qui l'obligent à tâtonner, à essayer.

### Faire bouger le système ou les individus

**R.U.** — Dans tous les pays le renouvellement pédagogique, la transformation du système est le fait de militants. Tu as choisi d'intervenir de l'extérieur. Est-ce la bonne méthode pour changer le système ?

**C.P.** — Peut-être faudrait-il d'abord prendre position sur la question suivante : Est-ce le système qu'il faut faire bouger ou est-ce les individus ? Est-ce que la somme des individus égale le système ou celui-ci est-il quelque chose d'extérieur aux individus qui a sa vie en lui-même ? Moi, mon opinion est très nette là-dessus : Le système, l'organisation a une vie en soi, qui se meut par elle-même, selon ses traditions. Les individus qui le composent n'égalent pas le système. Ma position n'est pas de travailler au niveau du système mais de travailler pour des individus. Peut-être, après, le système sera-t-il différent et mon espoir ne se fonde pas là-dessus. Beaucoup plus sur un certain nombre de personnes (4, 5 une année, 20, 100 une autre, je ne sais pas) qui posent des problèmes d'une façon différente et réagissent de façon différente aux problèmes, amènent des alternatives variées aux problèmes de la quotidienneté qui sont plus cohérentes avec leur style de vie. Moi je travaille beaucoup plus à ce niveau-là. Que le système change ou ne change pas, ça ne me préoccupe pas mais que les individus à l'intérieur de ce système ne fassent rien, ça me dérange. Je pense que l'intervention d'agents extérieurs ou intérieurs au système ne doit porter ni sur la modification du système ni sur celle des individus mais sur un travail interactif avec les individus. Pour ma part cela signifie que je ne travaillerai plus dans le monde de l'éducation le jour où je n'aurai qu'une action sur les gens et non une action des gens sur moi. Tant que les gens contribuent à me transformer et que je contribue à les transformer, je me sens

à l'aise. Sinon je m'en vais.

Quand on me dit : «il y a cinq ans, dans telle école il se faisait quelque chose et maintenant il ne s'y fait plus rien», pour moi ça n'a pas d'importance. Ce qui m'intéresse, ce sont les individus qui y sont passés. Que font-ils maintenant ? Est-ce qu'ils continuent avec le même schème de pensée ou l'ont-ils transformé ? Sont-ils dans une autre pratique ? Remettent-ils les choses en question ? Les enfants qui passent dans leurs mains sont-ils différents de ceux qui n'y ont pas passé ? Quand je rencontre des gens avec lesquels j'ai travaillé, il y a dix ans, et que je regarde comment ils posent maintenant les problèmes dans leur quotidienneté, je peux me rendre compte de la validité de notre démarche. Ces gens ont-ils une incidence sur le système, ça ne m'intéresse pas de le savoir mais de constater qu'il y a cent ou mille personnes dans le Québec qui ont cette démarche me suffit. Mes premières années, j'intervenais parfois pour 100 personnes pendant deux mois mais je disais : «Si je suis venu ici pour une seule personne, c'est déjà beaucoup. Que 99 autres trouvent que ce qu'on fait ne vaut rien, ce n'est pas grave !» Moi, j'ai appris une chose d'un gars de chez vous, Michel Lobrot, qui dit : «La seule façon de changer peut-être le système, c'est de constituer des petits îlots, des petits groupes qui pensent différemment.» Un jour où il y aura suffisamment d'interactions entre tout cela, une nouvelle praxis sociale, une nouvelle façon de concevoir la réalité apparaîtra.

**R.U.** — Cette façon de voir est-elle partagée par les organismes ou institutions qui te passent commande de stages ou d'interventions ?

**C.P.** — Quand je travaille avec des gens, même si c'est une commission scolaire qui me paye, ou un ministère, je ne travaille qu'avec des clients qui s'appellent des enfants, des enseignants et des parents, jamais avec un ministère. Cela crée parfois des conflits. Quand l'organisation me dit : «Tu travailles pour nous autres et tu dois respecter l'organisation», je m'en vais. Je me suis donné des libertés de le faire. Les clients avec lesquels je travaille sont ceux qui sont dans la pratique avec les problèmes de tous les jours. Je pense qu'on peut prendre la même position dans le système à condition de ne rien attendre du système. Mais trop souvent les gens qui veulent innover attendent tout de leur employeur : «Je le ferai quand le système m'en donnera les moyens, du temps libre, peu importe.»

**R.U.** — Certains innovateurs ne sont-ils pas coincés entre les obligations légales et les consignes syndicales ?

**C.P.** — Oui, avec ces deux types de contraintes, le temps n'est pas à l'innovation. C'est une espèce de statu quo. Aussi tous ceux qui veulent innover doivent accepter d'être des marginaux dans le sens complet et concret du terme. Je pense qu'on peut être marginal par mode mais aussi qu'on peut l'être en refusant d'adhérer à des pratiques auxquelles on ne croit pas. Il en irait de même si la pédagogie ouverte était généralisée, officialisée. Ça ne m'intéresse pas qu'on décrète que la pédagogie ouverte

soit étendue à tous mais seulement que les parents et professeurs qui souhaitent la pratiquer ne s'en voient point empêchés. Le meilleur moyen de tuer une idée, c'est de la généraliser, de la mettre en système. Ce n'est pas le système qui peut faire évoluer une situation mais des pratiques de tous les jours parmi des gens impliqués.

### Analyse et psychanalyse

**R.U.** — Votre méthode de travail repose-t-elle sur une conscientisation ? Essayez-vous, avec vos interlocuteurs, adultes ou enfants, de leur faire définir qui ils sont, ce qu'ils ont fait et veulent faire ?

**C.P.** — Oui, c'est notre démarche privilégiée : l'analyse par rapport à ce qu'on fait, ce qu'on voudrait faire. Y oblige-t-on les enseignants ? Non. Nous, on a comme principe que lorsque l'enseignant nous dit : «Je ne veux plus te voir», on quitte les lieux. On ne peut pas obliger les prises de conscience, on peut juste les stimuler. Je vois dans certaines universités qu'on fait de ces analyses des essais d'objectivation mesurables, des micro-évaluations, qui dénaturent totalement les démarches sincères...

**R.U.** — Et de l'analyse à la psychanalyse, il n'y a peut-être qu'un pas ?...

**C.P.** — Dans notre groupe d'intervention nous n'avons aucune affinité idéologique ou de l'ordre de la pratique liée à la psychanalyse de quelque école que ce soit. Nous ne disons pas à un gars : «Je veux analyser avec toi tout ce qui a permis ou interdit que tu sois ce que tu es aujourd'hui.» Je prends ça par l'inverse et je dis : «Pose des gestes d'une autre nature et tes problèmes, tu vas les résoudre au fur et à mesure. Si tu ne poses pas de gestes, ça reste au niveau de la parole et ça ne changera pas grand chose.»

S'il n'y a pas toute cette praxis, il ne se passera rien. Analyser le pourquoi du fait que tu n'agis pas, ça ne te fait pas agir davantage. Moi, c'est l'analyse dans la pratique, dans l'action. Examinons ce que l'on fait maintenant pour pouvoir voir ce que l'on peut faire après. On entend souvent, dans le milieu enseignant l'objection : «Avant de faire une pédagogie différente, il faudrait avoir réuni toute une série de conditions : formation, matériel, plans d'études, etc...» Nous ne travaillons jamais à ce niveau-là : les nouvelles attitudes les gens se les créent au fur et à mesure.

**R.U.** — C'est donc une démarche résolument optimiste ?

**C.P.** — Optimiste, oui, mais sans tomber dans une espèce de délire qui consisterait à dire : tout va bien, tout le monde est capable de faire des choses. Ce n'est pas vrai. Il y a des gens qui ont choisi de ne pas changer, il faut en tenir compte. L'optimisme doit s'appuyer sur une réalité quotidienne, le seul changement possible est issu d'une démarche quotidienne. Je dis souvent aux enseignants : «Il faut du temps pour changer mais, pour changer, il faut



faire quelque chose tout le temps, il ne faut pas faire des choses de façon sporadique.» Ce n'est pas une attitude missionnaire qui implique : «demain on va sauver tout le monde». Sauver tout le monde ça implique que j'ai la vérité et je ne suis pas certain d'avoir la vérité. Je ne suis certain que d'une chose : le style de travail que nous proposons répond à un certain nombre d'aspirations, d'attentes, de certains parents, d'enfants et d'éducateurs. A vouloir changer le monde on finit vite par s'apercevoir que c'est le monde qui nous change.

R.U. — Un animateur peut choisir ceux avec qui il croit pouvoir travailler et réciproquement, mais en va-t-il de même pour les maîtres ? Un maître n'est-il pas obligé de s'occuper de tous les enfants qu'on lui confie ?

C.P. — Je ne pense pas que tous les maîtres que j'ai eus m'ont marqué, m'ont permis de faire des apprentissages. Je ne crois pas qu'un enseignant puisse prétendre qu'il peut donner son maximum à ses 30 élèves. Ce serait là une position «missionnaire», c'est-à-dire la croyance qu'on pourrait toujours être en interaction forte et influencer les gens. Mais ce n'est pas là la réalité. Il y a des enseignants qui m'ont influencé, d'autres qui m'ont laissé tomber. Il y en a qui m'ont forcé à faire des choses et il m'en reste quoi ? Je me souviens qu'ils m'ont forcé mais le contenu de cette pression, je l'ai tout à fait oublié. Je pense qu'on s'illusionne en croyant que le maître a une influence sur l'ensemble des enfants avec lesquels il travaille. En réalité il n'aura d'influence que sur ceux avec lesquels il aura une interaction. A la limite je souhaiterais que dans les écoles les enfants choisissent leur maître comme les maîtres choisissent leurs enfants. Je sais qu'il y en a qui vont crier à ce que je dis, au nom du principe de l'égalité. On a des

pseudo-principes de démocratie qui disent : «Il faut donner une chance égale à tout le monde», mais dans ce cas n'est-ce pas permettre à tout le monde de trouver dans l'environnement des choses qui favorisent sa croissance. Un enseignant n'a pas le droit de dire pour autant, sans preuves, à un élève : «Moi je ne peux pas travailler avec toi.» Mais plutôt : «Faisons un bout de chemin ensemble et après on verra où on en sera.»

R.U. — Qu'est-ce qui paraît essentiel pour toi, en ce moment ?

C.P. — Je me préoccupe de plus en plus de tous les aspects de l'intervention de ceux qui sont en relation d'aide avec les enseignants et des processus d'innovation. En second lieu, c'est le problème de la formation et du perfectionnement par rapport à des démarches de pédagogie nouvelle. Si on veut engendrer un style de pédagogie ouverte, à quels modèles de formation de maîtres faut-il faire appel ? Les propos universitaires ne suffisent pas. Il faut un modèle plus pertinent, plus efficient. Comment intégrer la formation et le perfectionnement dans un projet, comment se former non par ce projet mais autour de ce projet ? Dans sa classe, tout en enseignant, le professeur développerait son projet d'auto-formation. La question est : comment peut-il se perfectionner à travers cette action-là ?

### Au niveau des idées et au niveau des tripes

R.U. — Dans cette perspective quelle serait la journée pour un étudiant en formation pédagogique, comparée à celle des Normaliens d'antan ?

C.P. — Je me souviens d'une phrase de Piaget : «La meilleure façon

d'apprendre la psychologie, c'est de vivre des expériences de psychologie.» Je pense aussi que la meilleure façon d'apprendre la pédagogie, c'est de faire une pratique de la pédagogie. Actuellement, dans nos centres de formation, à l'Université, l'étudiant qui va dans un stage pendant un temps déterminé tombe, par hasard, dans une classe X. Pour ma part, je verrais trois temps, trois volets : un premier temps où l'étudiant en formation initiale irait beaucoup dans le milieu et irait travailler dans les expériences pédagogiques pour voir des gens très différents : ceux très ancrés dans la tradition (ceux qui ont des classes très programmées, très structurées, assurant un conditionnement) dans des classes de pédagogie ouverte, et à l'extrême dans des classes à pédagogie très libre... Deux mois dans chacune de ces classes, pour se faire une idée des pédagogies différentes de celles qu'il a vécues. Après, en seconde année, il reviendrait à l'Université, non pour se faire donner des cours sur ces choses-là, mais pour dégager ce qu'il a vécu, au niveau des idées mais aussi jusqu'au niveau des tripes. La théorie qu'il en dégagerait ne serait pas celle du professeur d'université mais celle issue de sa propre pratique.

Dans une troisième année, il devrait être capable de faire un choix : «Je pense que fondamentalement je devrais aller vers tel style de pédagogie parce qu'il correspond à ce que je suis», après une analyse sérieuse. Il disposerait alors de nombreuses semaines pour aller dans les écoles de la pédagogie qu'il privilégie et là en impliquant les professeurs d'université dans une formation liée à l'action. Il pourrait ainsi allier théorie, philosophie et pratique, à partir de faits et non à partir de règles ou d'utopies.

Je mesure combien cette proposition est utopique car les professeurs de Faculté sont surtout des professeurs de contenus, ayant fait leur thèse en terre sereine. La solution consisterait peut-être à créer des instituts de formation de maîtres plus identifiés à des styles de pédagogie, de travail, à des structures. Ainsi quand quelqu'un va chez Piaget, à Genève, il n'y va pas pour faire du conditionnement opérant à la Skinner mais pour y œuvrer dans les modèles de travail de Piaget. Cet institut est vraiment caractérisé. Je pense qu'on pourrait avoir dans les universités des espèces de sous-groupes de travail très identifiés. Il ne faut pas attendre que le régime universitaire donne ce genre de formation. Il nous faut de nous-mêmes, créer dans les universités des îlots de travail de ce style-là et quand il y en aura 10, 20, 30, on vivra une autre démarche. Je me souviens, des groupes de travail que j'ai pu créer à l'Université pendant quatre ans ; il y a des étudiants qui ont fait 60-70 crédits (U.V.) avec moi dans des projets de ce type mais il n'y avait rien d'officialisé à l'Université. C'était des structures de travail qu'on se donnait avec 7 ou 8 professeurs qui étaient tentés par une démarche semblable. Mais il ne faut pas attendre que l'Université se réunisse en Grand Conseil pour décider que la formation va être vraiment fondée sur l'action...



Je me souviens d'une phrase de Piaget : «La meilleure façon de faire de la psychologie, c'est de faire des expériences de psychologie.»