

Entretien avec Bernard Collot

Auteur du livre *Une école du troisième type*, Bernard Collot, instituteur retraité, a longtemps enseigné en classe unique à Moussac, dans la Vienne. Avec Philippe Lamy, enseignant en banlieue parisienne, il évoque une école dans laquelle ce sont la force du groupe et l'environnement qui permettent d'enclencher les processus d'apprentissages.

Philippe Lamy : *Pourquoi avoir écrit ce livre ? Est-ce le bilan d'une action ? Est-ce la volonté de témoigner d'un parcours individuel et d'une pratique particulière ou bien l'envie d'ouvrir de nouvelles portes ?*

Bernard Collot : Tout acte d'écriture (lettres, messages, articles...) correspond à un « arrêt sur image ». Et toute action suppose que l'on a élaboré une théorie (y compris le chien de Pavlov disait Popper). L'écrit correspond à une tentative a posteriori d'explicitation de la théorie d'où était surgie l'action. Cela m'était nécessaire pour rendre cohérent l'ensemble d'actions suivantes et les orienter. Le bouquin est la recherche de la cohérence qui pouvait expliquer une efficacité.

P. L. : *Ce que tu observais dans ta classe devait modifier peu à peu tes propres représentations de l'école, des apprentissages et de ton métier. Comment as-tu fait pour ne pas te laisser envahir par la crainte de « l'extérieur » (parents, administration) ?... te laisser emprisonner par la crainte d'aller trop loin ?*

B. C. : Les mots « crainte » ou « oser » sont à relativiser. Ils dépendent essentiellement du contexte (moi où j'en suis, les enfants où ils en sont, les parents suivant leurs constatations ou croyances ou représentations, la municipalité suivant comme elle est mise en avant dans les progrès de l'école, la population suivant le regard qu'elle va poser sur l'école et ce que va lui apporter l'école). Et ce contexte, comme il évolue en même temps que chacun des éléments qui le composent, l'audace qu'il permet est toute relative.

En ce qui concerne l'administration, en dehors du fait que les relations Inspecteur-enseignant sont perverties par des phénomènes de l'ordre de la psychanalyse (pouvoir-identité) et dont il faut peu à peu se débarrasser pour les remettre sur le plan stricto professionnel, ma grande force était que enseignant-parents-municipalité formaient un bloc. L'image de cette association était donnée, donc perçue, au travers de toute l'action (Comptes rendus de conseils d'école, projet d'école en particulier).



P. L. : *Un élément me semble important, c'est que tu t'es toujours refusé à mettre en amont de ton action un quelconque projet « politique ». Ta classe ne venait pas valider des opinions ou une pédagogie, mais c'est plutôt en aval que des points de convergences apparaissent...*

B. C. : Les « trucs » que j'allais chercher au début dans le mouvement Freinet, chez les CEMEA, c'était tout bêtement pour

assurer une sorte de survie professionnelle dans une classe hétérogène. Cela a été une chance. Cela m'a évité d'avoir à m'évertuer à rentrer et à faire rentrer les enfants dans un modèle, ce qui confère une grande liberté et une grande sécurité dans le tâtonnement qui a comme caractéristique qu'il n'est pas dirigé par une direction mais créé au fur et à mesure des directions. J'ai donc avancé par une suite ininterrompue de constats. Ce qui donne une certaine valeur aux constats, c'est lorsqu'ils convergent avec ceux d'autres tâtonnements, qu'ils soient d'éducateurs ou de scientifiques. L'histoire du mouvement freinet est celle des convergences. Si, dans le simple et unique objectif de favoriser les apprentissages, nous rejoignons les conclusions des Laborit, Monot, Jacquard, Morin, jusqu'à Proudhon, alors des projets politiques pourront se fonder sur autre chose qu'une idéologie.

P.L. : *La force de ces classes hétérogènes, c'est que le temps permet l'émergence d'un groupe et d'une vie relationnelle intense entre les individus. « L'intelligence » de l'enseignant, à ce moment, réside peut-être dans sa capacité à ne pas gérer, mais de laisser naître cette vie.*

B.C. : L'intelligence ? Disons plus modestement la nécessité et le pragmatisme. Le contexte de l'hétérogénéité a mis en relief, de facto et non plus par référence à une idéologie ou des théories, que la construction des apprentissages ne passait pas, ou pas forcément, par le maître. Il restait alors à faire que le temps de vie s'étende et puisse produire les langages requis



par l'école. Ce n'était plus qu'un problème technique.

P.L. : *J'aimerais beaucoup que tu reviennes sur cette notion de « langage ». Il me semble que tout le monde ne met pas le même sens derrière ce mot, de même que l'idée de « construction des langages ».*

B.C. : Lorsque l'enfant naît, il débarque dans le monde de la pesanteur et il se trouve immobilisé dans l'horizontalité. Il va falloir qu'il perçoive ces nouvelles informations, que son corps les « traite » pour qu'au fur et à mesure de son développement musculaire il s'y adapte et passe dans la verticalité qui lui donne une nouvelle représentation du monde. Dans cette interaction il développe les connexions neuroniques qui vont lui permettre de saisir, d'interpréter de nouvelles informations et de les utiliser pour s'adapter et évoluer dans ce nouvel espace. Le langage est alors à la fois l'outil neuroco-

gnitif de traitement de l'information qui se développe par rétroaction (« le cerveau crée le cerveau ») et son expression : la marche. La marche n'est qu'un langage ! Ils se construisent tous d'abord dans l'interaction avec l'environnement : tant que je ne plonge pas dans la piscine là où je n'ai pas pieds, mon corps et mon cerveau ne peuvent traiter les nouvelles informations et je ne créerai jamais le nouveau langage corporel appelé « nage » me permettant d'évoluer dans un nouveau monde et même de me le représenter. Ils se construisent tous d'abord dans une phase exploratoire de création débridée : si le bébé ne se ravit pas lui-même dans la production de gammes de gazouillis, s'il ne teste pas la nouvelle puissance d'un sourire, d'un pleur sur le petit monde qu'il perçoit, il ne parlera jamais. S'il n'a pas besoin de normaliser ce langage qu'il invente (comprendre et se faire comprendre), il ne parlera jamais comme il faut.

Les langages dont l'apprentissage semble dévolu à l'école, se traduisent par la poursuite du développement de l'outil neurocognitif. Il n'y a pas de différences. Ils donnent accès par les mêmes processus et sous les mêmes conditions à d'autres mondes créés par l'esprit humain ou à d'autres représentations du même monde. Au lieu d'être celui de la piscine, c'est celui de l'écrit, des mathématiques, etc.

Tout devient alors simple et cohérent. Toute activité (projet) nécessite des langages et peut faire pénétrer dans de multiples mondes.

P. L. : *Tu évoques plus facilement les « stratégies éducatives » que la pédagogie. Ta démarche ne serait en rien pédagogique ?*

B. C. : Le pédagogique présuppose que l'on sait, à l'avance, qu'un certain nombre d'actions reposant sur des connaissances et sur des valeurs vont aboutir à des résultats. Il repose sur des certitudes quant à sa propre valeur comme ce à quoi il va aboutir. La pédagogie s'applique et s'il y a difficultés rencontrées elles relèvent alors de sa bonne ou insuffisante application.

Une stratégie éducative n'est qu'une hypothèse qui englobe tous les éléments que l'on pense avoir une importance quant à l'aboutissement d'un ensemble d'actions. A ce titre, les relations que l'on peut avoir avec les parents ou la municipalité entre tout autant en compte que telle technique de correction du texte libre. Une stra-

tégie inclut aussi ce que nous « praticiens » devons demander, obtenir, réclamer ou revendiquer pour la mener à bien. Elle implique aussi qu'elle va être soumise à la critique de ses différents acteurs. Elle est ouverte à toute modification quand elle n'aboutit pas aux résultats escomptés. C'est le « résultat » qui conditionne la stratégie. A condition que ce « résultat » (ou la « demande ») soit clairement et simplement identifié.

P. L. : *« L'antinomie ne se résout pas (...). Les deux termes dont elle se compose se balancent, soit entre eux, soit avec d'autres termes antinomiques »* écrivait Proudhon. *Toute l'œuvre de Proudhon est traversée par la recherche d'une méthode d'analyse des conflits qui régissent la société. Pour lui, la réalité sociale est traversée de contradictions et il défend l'idée que les deux termes antinomiques d'une contradiction ne doivent pas disparaître, mais au contraire de la synthèse, subsister en un équilibre, une oscillation instable, variable. Ainsi ce sont les rapports entre les termes (autorité et liberté, ordre et désordre...), leurs conflits et leurs transformations qui sont privilégiés et non les termes eux-mêmes.*

Dans nos classes également il y a tension entre différents termes comme par exemple autorité, liberté, unité, diversité, ordre, désordre... Si cette dialectique s'applique à tout groupe humain, elle s'applique à nos classes. Par exemple, le pouvoir, l'autorité ou la tentation autoritaire du maître est contrebalancée par le désir d'autonomie du groupe, comme la tentation autoritaire du groupe est contrebalan-

cée par le désir de l'autonomie de l'individu. Cela contribue à créer une dynamique, un mouvement, car que se résolve a priori une contradiction, les termes restent toujours présents, avec leurs réactions mutuelles.

B. C. : Tu as tout à fait raison de faire le parallèle avec la « dialectique proudhonienne » : les antinomies deviennent acceptables quand elles sont **d'emblées incluses** dans les données d'une problématique que l'on a à résoudre.

Par ailleurs, que ce soit dans les systèmes politiques ou dans les systèmes éducatifs on ignore tout bonnement le tâtonnement expérimental que devrait nécessairement provoquer toute contradiction antinomique. Le tâtonnement expérimental n'anticipe pas sur sa résultante. Il modifie sans cesse les termes de la contradiction.

P. L. : *Je ne voyais pas pourquoi il était impossible d'arriver dans une classe de ville, à une organisation de classe proche de Moussac. Pour cela, il « suffisait » de créer les premières conditions nécessaires :*

– *La classe de cycle (hétérogénéité, durée – 3 ans c'est déjà ça !).*

– *L'espace (ouvrir la classe, la libre circulation des enfants de la classe dans toute l'école).*

– *Favoriser la prise d'initiative des enfants, libérer du temps pour que les activités puissent se dérouler comme dans un flux.*

– *Réduire (beaucoup) le temps d'intervention du maître...*

Ces quelques éléments, ont favorisé au sein de ma classe la constitution d'un groupe et un type de relation, dont je ne soupçonnais pas

encore la force. J'allais presque dire que « c'était trop » !... Des portes s'ouvraient et des peurs surgissaient.

B. C. : Tu agis sur la structure ! c'est cybernétique beaucoup plus que pédagogique ! Dans le « trop qui fait surgir des peurs » je crois que tu mets le doigt sur quelque chose d'important toujours occulté.

P. L. : La crainte du désordre, de ce qui bouleverse un agencement que l'enseignant semble maîtriser, peut-être un frein à l'amorce d'un processus. J'ai lu sur le site Marelle un texte sur le désordre que tu avais rédigé, avec une belle citation de Morin sur l'anarchie. C'était : « L'anarchie, ce n'est pas la non-organisation, c'est l'organisation qui s'effectue à partir des associations/interactions synergiques d'êtres composants. **C'est l'anarchie qui est première dans l'organisation vivante, dans le sens où c'est elle qui produit la vie.** C'est du désordre thermodynamique que naissent les organisations tourbillonnaires/homeostasiques ». La Méthode (t. 2 la vie de la vie).

B. C. : Je me retrouve parfaitement dans ta démarche. La crainte n'est que l'hésitation légitime devant l'inconnu. Mais il me semble que chaque fois que tu modifies un élément qui fait partie d'un des deux termes de la contradiction antinomique (l'organisation du classeur dans ton exemple), l'antinomie et l'inconnu devant elle sont modifiés.

Freinet disait *de ne pas lâcher une prise tant que les 3 autres n'étaient pas assurées*, mais cela supposait que l'alpiniste voyait le

parcours pour atteindre le sommet. Nous ne nous situons alors plus tout à fait dans la même conception : nous ne savons ni le sommet, ni le parcours à suivre. Il y a juste **derrière** chacun les pitons enfoncés.

P. L. : Et qu'en est-il du cheminement de l'enfant au sein de nos classes ? Quelles représentations de la vie en tire-il ?

B. C. : Parfois des représentations trop idylliques : exemple de Yann cité dans le bouquin découvrant que la démocratie hors de son école n'était qu'un leurre même avec des gens qui la prônent. Il découvrirait ce que tu appelles à juste titre le gouvernement. Mais ce gouvernement lui est apparu alors clairement. Il a pu ensuite soit se réfugier dans le mutisme, soit se révolter, soit l'accepter, voire en jouer. Il y a gagné la conscience, en particulier la conscience de l'oppression. Nous passons là aux conséquences à plus long terme de nos actions. L'analyse n'en a jamais vraiment été faite. Bien sûr que j'ai pu me conforter sur le long terme d'une carrière puisque j'avais constamment sous les yeux ce que devenaient mes élèves. Mais ce n'est qu'une vue subjective dont on ne peut pas faire état parce que nécessairement sujette à caution. Il serait indispensable que de véritables études menées par des sociologues, des psychosociologues établissent un jour quelles sont les conséquences à long terme de l'école, autres que celles d'un catalogue de compétences acquises.

P. L. : Dernièrement, tes observations faites à la suite de ta venue

dans ma classe de cycle 3 ont permis, a posteriori, de valider mon hypothèse sur la transposition possible de ce qui se vivait à Moussac dans une classe ordinaire de banlieue. Cela laisserait penser qu'un chantier important s'ouvre à nouveau pour le mouvement Freinet. J'aimerais ton opinion sur les perspectives ainsi ouvertes.

B. C. : Ce que tu fais et ta démarche sont complètement nouvelles. Tu as choisies de modifier les conditions d'une situation qui n'était pas satisfaisante (l'hétérogénéité). Moi je me suis contenté de choisir une situation que je n'avais pas à modifier (classe unique). Tu remets en cause les paramètres d'une situation alors que jusqu'à maintenant on se contentait de les accepter et de faire avec. Tu acceptes d'emblée et ouvertement la remise en question permanente, y compris celle d'a priori freinet. Tu reviens en quelque sorte à l'origine du mouvement. Votre chantier (hétérogénéité en cycle 3 ou 2 ou classe unique) s'ouvre sur la perspective d'une nouvelle école et non plus sur l'aménagement du vieux bâtiment lézardé. Vous allez la rendre possible. Vous allez vers l'universalité des principes que vous allez peut-être confirmer ou découvrir dans vos convergences. La seule condition de réussite sera, à mon avis, de ne pas chercher à valider un modèle et de ne pas prendre chaque étape pour le terme de votre processus.

**Propos recueillis
par Philippe Lamy**