

Une pratique de classe à l'épreuve du congrès

Travailler en équipe Freinet, c'est déjà situer l'école dans une dimension sociale vivante où les débats et les projets reposent sur la coopération et la recherche commune. L'école Léon Grimault de Rennes est de ce point de vue un lieu d'exploration privilégié, qui résulte du travail d'une équipe en place depuis dix ans. Nous avons voulu y expérimenter pour le congrès une forme d'écrit que nous appellerons « texte libre de recherche » et que nous proposons non comme un témoignage figé mais comme étant lui-même un objet de recherche.

Cet article n'a pas d'autre prétention que d'être une mise en bouche, contribution préliminaire au grand chantier qui devrait être amorcé lors du congrès 2005 de l'ICEM à Valbonne.

Un certain nombre de contrepoints théoriques jalonnent ce texte. Ils ont tous été empruntés aux multiples textes que Nicolas Go a écrits en interne à l'ICEM depuis deux ans, sur le thème de la complexité. Ils visent à une première familiarisation au lexique de la pensée complexe qui pourrait nous aider à éclairer nos pratiques sous cet angle. C'est une base de référence qui a le grand mérite d'exister et de nous être offerte coopérativement. Elle ne saurait bien sûr être exclusive, elle appelle d'autres contributions théoriques, un chantier qui pourrait nous engager sur les années à venir.



Le décor, le contexte

Il n'est jamais inutile de situer le contexte d'une expérience. Le degré de complexité des actions menées ou possibles a partie liée avec le niveau de complexité de la structure¹ globale.

Nous sommes ici à l'école Léon Grimault implantée dans un quartier populaire de Rennes. Le fonctionnement de l'équipe en pédagogie Freinet depuis l'ouverture de l'école en 1973 a attiré un public à choix pédagogique, si bien qu'aujourd'hui, c'est une école avec un recrutement socialement hétérogène.



Le décor, les espaces

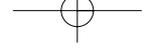
Les locaux de l'école sont des plus traditionnels dans l'esprit de l'architecture du début des années 70, au moment où il fallait beaucoup construire (l'école a été implantée dans une ZUP) : un alignement de

salles de 50 m², le long de grands couloirs. On a vu pire en termes de fonctionnalité mais on a vu aussi beaucoup mieux pour la communication entre les classes et la mise à disposition d'espaces communs.

Parmi les orientations de l'équipe au cours de ces dernières années, il a été décidé de travailler dans le lien et la coopération « grands-petits » avec la mise en place de classes en binômes (cycle 2 et cycle 3).

Ainsi la classe de cycle 3 dont j'ai la responsabilité a des relations privilégiées depuis 5 ans avec la classe de cycle 2 mitoyenne. Cela s'est traduit au départ par des ateliers





d'arts plastiques en commun une fois par semaine, l'accompagnement en lecture de CP par les CM chaque matin, puis, des marchés de connaissances ponctuels associant les deux classes ou encore des correspondances et voyages-échanges avec des classes de cycles 2 et 3 d'une même école.

À la rentrée 2004, nous avons décidé de passer un palier en allant plus loin dans notre structure commune, tant du point de vue de l'espace que du temps.

Cette intensification des relations entre les deux classes devait favoriser selon nous la construction de langages et participer, dans le même temps, à l'élaboration d'une véritable culture de groupe, en continuité, dans la durée.

Mettant à profit la mitoyenneté de nos deux salles, nous avons aménagé des espaces-ateliers partagés. Dans l'espace cycle 3, le coin informatique, l'atelier technologie, le coin expériences. Dans l'espace cycle 2, le coin arts plastiques, la bibliothèque commune, un coin jeux de stratégie, le matériel musical pour les créations. Une salle d'expression



corporelle propice aux créations théâtrales fait face à nos classes, et nous profitons des vastes couloirs pour diverses créations artistiques. Les règles de la libre circulation sont respectées car rappelées régulièrement en conseil, par les enfants ou le maître.



Le décor, les temps

Dans notre emploi du temps, un certain nombre de plages horaires ont été définies pour ce que nous avons appelé les « ateliers-projets ». C'est le cas notamment, chaque matin à l'arrivée des enfants, de 8 h 30 jusqu'à l'entretien en commun où tout le monde (48 enfants cette année) se réunit dans l'espace cycle 3, pour un bon quart d'heure, à partir de 9 h 15. Des ateliers d'écritecture pouvant brasser occasionnellement « petits » et « grands » sur des projets d'écriture mais aussi, plus ponctuellement, de lecture, enchaînant ce temps d'entretien. Un plan de travail collectif matérialise les projets coopératifs engageant les enfants, le plus souvent, dans la suite des propositions émergeant des temps d'entretien.

Des temps de présentation d'œuvres ou apports divers sont aussi ménagés en début d'après-midi deux fois par semaine avant la reprise d'un moment d'ateliers-projets. Sur tous ces moments d'expression-communication collective, un animateur donne la parole, un gardien du temps s'occupant du sablier.

Des « grands conseils » sont également organisés en commun de temps en temps pour faire le point sur notre fonctionnement et assurer le suivi des projets communs.

Nous proposons aussi de temps à autres, le plus souvent en lien avec les autres classes de l'école, des stages-enfants thématiques permettant d'approfondir certaines techniques spécifiques (arts plastiques, mathématiques, écriture).

Voici donc le décor planté dans ses grandes lignes. Quand on reçoit des visiteurs, hors du mouvement Freinet, comme récemment des stagiaires PE (professeur des écoles), les premières observations qu'ils nous livrent souvent c'est une certaine illisibilité de la structure qui peut provoquer chez eux quelque insécurité. En gros, dans les premières heures, ils sont paumés



devant la scène vivante de nos classes. Mais, en même temps, ils constatent d'emblée que les enfants, eux, ont l'air tout à fait à leur aise dans cette organisation complexe. Toute la différence sans doute entre celui qui a participé depuis le départ, dans la durée et dans un tâtonnement collectif permanent, au processus² d'(auto)(co)organisation du groupe et le néophyte découvrant ce même processus à un moment donné. Ensuite, pour le visiteur, c'est une affaire d'adaptation et d'adhésion au principe de fonctionnement. On voit très vite le stagiaire qui entre dans le jeu : il se met en mouvement dès les premières heures du stage, allant de lui-même au contact des enfants en activité. Le réfractaire ou le sceptique s'installera quant à lui dans une observation statique.

Esquissons maintenant à grands traits quelques séquences de vie d'une classe qui pourraient prétendre au statut de la complexité.



Tranches de vie – Esquisses d'une complexité

Rentrée de janvier 2005. Le groupe ne pouvait demeurer, comme tant d'autres, exempt de la déferlante compassionnelle qu'a suscité la catastrophe du tsunami sud-asiatique à travers le monde. Il n'en a pas été question dès le jour de la rentrée. J'avais pris le parti de ne pas en parler, laissant aux enfants cette éventuelle initiative. Le sujet n'apparut qu'au cours d'un entretien à la fin de la première semaine, des enfants d'une autre classe de cycle 3 de l'école ayant déjà pris l'initiative d'une collecte d'argent auprès des autres classes. Est-ce cette sollicitation initiale qui a déclenché le mouvement dans



notre classe ? Ce sont les enfants en tant qu'acteurs principaux de cette scène qui en parlent sans doute le mieux. Voici l'exposé qu'en ont fait Jamila et Mélissa à Cat Ouvrard lors de sa visite à l'école, début mars 2005 :



« À la rentrée de janvier, on savait qu'une autre classe récoltait de l'argent pour envoyer en Asie du Sud. À l'entretien, Tiphaine a proposé de faire une vente de gâteaux car la collecte ne marchait pas bien car les gens avaient déjà envoyé des chèques aux associations et ne mettaient rien dans la boîte. Après plusieurs entretiens, Clément s'est proposé pour organiser une vente de gâteaux : il a fait passer une feuille dans la classe pour savoir qui pouvait faire des gâteaux. Pendant un entretien avec les cycles 2, Carl a dit que son papa est pâtissier, il a proposé de lui demander de faire des gâteaux pour la vente. Le père de Carl a répondu qu'il pouvait venir plusieurs mardis à l'école pour faire des gâteaux avec les enfants. On a décidé que la coop de classe paierait les ingrédients et qu'on enverrait les bénéfiques de la vente à une association pour l'Asie du Sud. On ne sait pas encore quelle association, certaines ne veulent plus d'argent. On a mis deux mois pour organiser ça car il y avait d'autres choses : l'accueil des corres nous a pris beaucoup de temps, mais on avait l'idée dans un coin de la tête. En fin de compte, c'est bien qu'on y arrive et grâce à Carl on aura de bons gâteaux. »



Au lancement de cette initiative par quelques enfants du groupe, j'avais dit pour ma part que la mise en place du projet leur incombait complètement. Je ferais seulement en sorte de faciliter sa réalisation en cherchant, par exemple, un adulte qui pourrait encadrer l'atelier de confection des gâteaux. Je voulais voir comment ils étaient prêts à s'auto-organiser pour la réussite de ce projet, m'en tenant simplement à dire que je le soutenais mais que je ne voyais pas grand-chose se mettre en place à chaque réunion où cela revenait sur le tapis. Ce temps de latence a ainsi duré presque deux mois. Il est vrai aussi que tout le mois de janvier a été monopolisé par la préparation de l'accueil des correspondants.

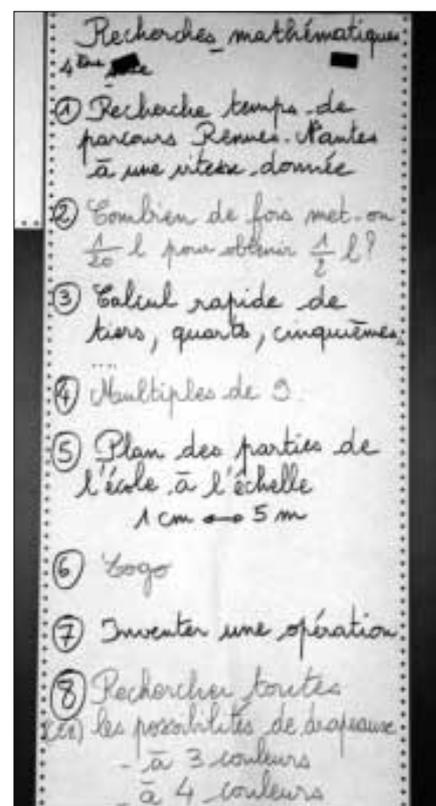
Il y a quelques années, j'aurais sans doute sauté sur l'occasion. J'aurais alors confisqué la prise en charge du projet par le groupe, n'en permettant pas vraiment l'appropriation collective. Je n'aurais pas attendu l'avènement du *seuil critique*, moment où quelque chose va se

passer, qui résulte de la maturation et de l'action des phénomènes précédents.³ Je n'aurais accepté que partiellement les fluctuations, réservoir d'idées potentielles qui mûrissent progressivement si on ne les entrave pas et signalent cet état de recherche permanente.⁴



Graines de mathématiques

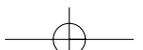
Charline et Jamila ont semé des graines de radis au coin-expériences. L'année dernière, des expériences du même genre avaient conduit certains enfants du groupe de cycle 3 à constater l'effet de la lumière sur la croissance des plantes. On avait pu ainsi observer que les plantes grandissaient beaucoup plus vite au début dans le noir, mais fanaient beaucoup plus tôt. On avait aussi constaté l'effet de la lumière sur la pigmentation des plantes, nous ouvrant de fait à une première appréhension de la synthèse chlorophyllienne. Aussi, ces deux copines ont-elles repris la suite de cette expé-



rience à leur compte dès le début de l'année en cherchant à voir comment évolue une plantation plongée dans le noir dans les premiers temps, quand on l'installe à la lumière au bout de quelques jours.

Elles décident d'arroser leurs graines tous les jours avec $\frac{1}{20}$ l d'eau mesuré au verre mesureur. Elles constatent vite que les plantes meurent très vite à ce régime.

Elles se demandent alors ce que signifie ce $\frac{1}{20}$. Elles décident alors d'arroser avec $\frac{1}{30}$ l et elles posent la question à l'entretien. Pierrick écrit cette question à la suite des recherches en cours et Mélissa et Jamila choisissent d'y travailler. (Pendant ce temps, Jamila et Charline reprennent leur expérience en tenant compte des remarques et recommandations du groupe lors de la première présentation de leur travail. En mars, elles n'ont toujours pas abandonné cette expérience qui a connu depuis d'autres rebondissements).



Pour Jamila c'est important de participer à cette recherche mathématique puisqu'elle veut trouver la réponse elle-même à sa question initiale :

« On avait déjà appris les fractions, on savait un peu ce que c'était en math. Pierrick nous a proposé la « bande » découpée pour bien « voir » ce que c'était ce $1/20$. Après on a poursuivi et cherché sur la bande à situer $1/8$, $1/2$, toutes les fractions du verre mesureur pour voir quel rapport il y avait entre le verre, la bande et les maths. Avec Mélissa, on travaille chacune de notre côté et on s'entraide quand on ne sait pas, quand on bloque. Pierrick a mis une ardoise sur la table du milieu et on écrit notre nom quand on a besoin de lui pour les aides. Au début je n'y arrivais pas, maintenant ça peut aller mais c'est difficile. Je n'arrive pas à me détacher du tableau qui me guide. Quand j'arrive à faire, je préfère travailler seule pour ne pas perdre le fil de ce que je fais. Si j'ai du mal, je préfère travailler avec Pierrick parce que j'ai plus confiance, je comprends mieux car il me fait réfléchir, il ne me donne pas la réponse directement. »

On voit comment les enfants accèdent aux mathématiques par une application mathématique à une expérience en cours. C'est à la fois par l'expérience et par le rapport entre l'expérience et la temporalité⁵ que se fait le lien entre une observation-recherche relativement simple et une notion mathématique considérée souvent comme compliquée. La temporalité est la manière dont on vit la durée, ici, c'est la manière dont l'enfant investit son temps d'apprentissage. L'exemple qui précède montre que, d'une année à l'autre, une expérience peut être reprise, poursuivie dans un autre champ de recherche et élargie à une

autre discipline. La classe coopérative ne contraint pas à une division du temps en année scolaire, en programmation, en séquences fermées, mais entretient un rapport au temps lié directement aux besoins et aux motivations de l'enfant qui favorise la construction de l'individu et la construction des apprentissages. On notera également les références fréquentes à l'entraide, le rôle du maître, comme faisant partie intégrante, pour l'enfant qui témoigne, de sa propre recherche.



Un zeste de théâtre

Lors d'un entretien, Gwendal avait présenté un article des *Clés de l'actualité junior* sur les enfants soldats. À l'issue de cette présentation, il avait été proposé d'en faire une pièce et Clément et Vincent ont demandé à écrire le scénario dès ce moment-là. Théo, Alexandre, Corentin et Tiphaine se joignent à eux pour jouer la pièce. Les répétitions ont lieu sur les temps d'ateliers-projets prévus dans l'emploi du temps. Les présentations ont lieu sur inscriptions afin que la classe critique le travail et permette de l'améliorer. « Le scénario n'est pas terminé... mais il faudra le finir, c'est un peu difficile... On ne sait pas quand ce sera au point... on n'a pas encore de date pour finir. »

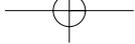
Cette tranche de vie de notre classe, parmi d'autres semble mettre en jeu deux concepts sous-jacents à celui d'auto-organisation. Premièrement, l'émergence qui signale l'apparition de quelque chose de nouveau, qu'on ne peut pas simplement déduire de ce qui l'a fait apparaître. Il y a le plus souvent à la suite d'un événement, la création de quelque chose (un savoir, une production, une œuvre, une parole, un phénomène...)

que rien ne permettait de prévoir, d'anticiper par déduction.

Deuxièmement, la rétroaction, qui agit en retour sur le phénomène qui se trouve à sa source. En éducation, les situations rétroactives sont multiples. Ainsi, par exemple, l'apport du groupe agit sur l'activité d'apprentissage de l'individu, et ce que l'individu retire de cet apport agit en retour sur le groupe lui-même.⁵ Les présentations de l'œuvre au grand groupe ont cette fonction éminente, en renvoyant les points à travailler mais en permettant aussi au groupe de prendre conscience de certaines exigences de réalisation à réinvestir dans de futures productions. C'est l'objet d'une fiche collective où nous transcrivons, au gré des remarques, dans la durée, quelques critères de réussite et autres recommandations. C'est ainsi que le groupe d'enfants ci-dessus s'est astreint de bonne grâce à retravailler et améliorer selon les suggestions du groupe, cinq fois.

Les enfants le disent eux-mêmes : « c'est un peu difficile... On ne sait pas quand ce sera au point... on n'a pas encore de date pour finir. »

L'incertitude dans laquelle se trouvent les enfants en cours de création n'a d'égale que celle du maître qui propose des conditions favorables mais ne possède pas la maîtrise du processus. Le matérialisme pédagogique permet au maître de provoquer l'auto organisation du groupe, les conditions concrètes par lesquelles les enfants vont désirer, jouer et travailler, mais l'évolution reste aléatoire. C'est parce qu'il peut inscrire son travail dans la longue durée que le groupe va, en toute sécurité, s'organiser, tâtonner, présenter les étapes de son travail, intégrer les perturbations et finalement aboutir à une véritable création collective.



Souvenirs de guerre

À l'entretien de ce matin, Théo présente de vieilles médailles qu'il a trouvées dans une déchetterie. En les observant de plus près, il s'avère qu'elles font référence à la guerre 14/18 que nous avons déjà abordée à différentes reprises. Une médaille nous intrigue plus particulièrement car elle comporte une inscription en langue étrangère. Théo l'écrit au tableau. Personne ne reconnaît la langue. « *Peut-être que c'est de l'allemand ?* »

Ça tombe bien, la prof d'allemand est ce matin dans nos murs. Corentin, qui se propose pour faire la recherche, va aller la voir pour en savoir plus. C'est en fait du russe. Le maître le sait, mais choisit de ne pas le dire tout de suite, le désir de recherche de Corentin et Hugo semblant très vif. Arrivera bien le moment où se posera la question : « *mais pourquoi en russe ?* »

L'émergence est encore ici pleinement en jeu.



Un petit air de musique...

« *Je suis allé au concert des ours du Scorff* ». Quand Hugo annonce cela à l'entretien, un CD en main, une question arrive tout de suite. « *Mais pourquoi on les appelle les Ours du Scorff ?* » Nous avons appris une chanson de ce groupe lors de notre récent projet musical, en préparation de la soirée festive durant l'accueil de nos correspondants.

Immédiatement, Hugo se dirige vers la carte pour situer le Scorff... sans parler du concert ! « *Le Scorff est un fleuve dans le Finistère* » Mais il n'arrive pas à le situer sur la carte. Clément glisse alors : « *Mon père m'a dit que Finistère veut dire « fin de la terre »*. Un enfant propose alors d'effectuer une recherche sur le Scorff. Soufyan et Hugo notent sur leur plan de travail... on n'a toujours pas parlé musique. Le Cd est resté de côté, mais la digression motive immédiatement des volontés de recherche à plus ou moins long terme. Pour un

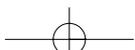
observateur non averti, cette perturbation peut apparaître comme très déstabilisante, mais pour l'enseignant de la classe Freinet, il s'agit de l'évolution aléatoire de la classe et la seule chose qu'il peut prévoir c'est d'être disponible à ce qui se présente. Pour le moment, on en est au tout début, l'événement est entré dans la classe, l'appropriation spontanée par les enfants laisse présager quelques belles heures de travail.



L'accueil de l'événement au cœur de la complexité en pédagogie

À bien y regarder, l'essentiel des projets se noue lors de l'entretien du matin, moment fondateur, où se matérialisent les empreintes de la durée, tout se jouant ici dans l'incertitude, laissant toujours la porte ouverte à l'auto-organisation. C'est un de ces moments privilégiés dans la structure où le groupe actualise tous ses acquis (techniques de vie collectives, réevocation de connaissances déjà travaillées...) et où s'opèrent le plus souvent les mises en projets coopératifs.

C'est encore la scène favorite pour l'accueil des événements, ces faits spécifiques auxquels *il faut la durée (car ils sont le fruit d'une évolution) et une structure (au sein de laquelle ils surgissent)*. Dans une classe coopérative, la durée se comprend comme processus créateur et la structure se conçoit dans la complexité. L'action de professeur n'est pas programmatique, mais stratégique. Elle ne cherche pas la simplification mais la complexification. Elle ne vise pas la maîtrise de l'ordre mais, attentive à l'aléatoire, favorise l'auto-organisation. En ce sens, on prend toute la mesure de la fécondité de l'événement, de sa force créa-



trice au sein du processus. Inversement, c'est leur structure anti-événementielle qui pourrait caractériser les classes dites traditionnelles.⁶

En fondant l'essentiel de nos projets, à travers les prolongements faisant suite à l'accueil d'événements divers, nous assumons de fait *une double incertitude* : celle qui porte sur l'aléatoire de l'événement et son surgissement imprévu, et celle qui porte sur l'aléatoire des tâtonnements qui s'engagent sous forme de recherches, à la suite des interrogations et des hypothèses.⁷

Mais pour être créateur, l'événement doit garder son caractère aléatoire, à la fois dans son surgissement comme dans ses développements. C'est la force d'une pédagogie coopérative d'engager le groupe sur la base de ses propres choix. Tel événement entraînera ou non un projet coopératif dès lors qu'un ou des enfants le reprendront à leur compte. Si c'est non, eh bien tant pis, le foisonnement de notre vie de classe suscitera bien d'autres projets. La question essentielle suite à une proposition émanant du groupe, maître y compris, c'est « qui veut faire ? », maître toujours y compris.

Il reste qu'il nous manque ici les véritables outils d'analyse en usage dans le milieu scientifique et que nous aurons à nous approprier, quitte à les adapter à nos fins. On parle déjà de textes libres de recherche qui s'appuieraient sur des outils méthodologiques éprouvés tels que le carnet de bord, les enregistrements audio ou vidéo, les transcriptions de ceux-ci mais aussi et bien sûr les productions des enfants et autres documents de classe.

Nous aurons aussi à penser l'organisation de nos recherches et à

rencontrer des personnes ressources : praticiens, maîtres d'œuvre de la recherche, théoriciens et techniciens.

Sur ces bases, il nous faut désormais approfondir cette « méthode naturelle de recherche », en cohérence avec l'essence de la Pédagogie Freinet.

Un des enjeux majeurs de cette nouvelle démarche est de mieux décrypter la part du maître dans ses interventions directes ou indirectes sur la structure et les processus. Point aveugle ou tabou de notre pédagogie ? C'est pourtant là, nous semble-t-il, que nous sommes attendus par le milieu éducatif et notamment les nouveaux collègues.

En somme, ne plus se contenter de décrire comment ça marche mais de chercher à élucider pourquoi ça marche, dans une réalité fondamentalement complexe. Un nouvel essor de la pédagogie Freinet passe sans doute par cet effort d'explication.

Pour nous mobiliser sur ce chantier, il nous faudra d'abord admettre collectivement la validité et l'actualité du modèle de la complexité, avant de nous convaincre du triple intérêt à y travailler. Saisir en quoi il est cohérent avec la pédagogie

Freinet, mieux éclairer et guider nos pratiques et en répondre avec une autorité renouvelée dans le milieu éducatif et au-delà, peut-être, social et politique.

Pierrick Descottes
et **Cat Ouvrard**

1 Une structure peut être définie ici au sens où l'entend Nicolas Go comme « une totalité organisée qui ne se réduit pas à la somme de ses parties, et se caractérise plutôt par la relation entre eux des éléments qui la constituent. De sorte que l'organisation importe davantage que le contenu, impliquée dans un système de transformations, qui se conserve en même temps qu'il s'enrichit, voire se complexifie. » dans le texte « Analyse de l'événement » octobre 2003

2 Toujours selon Nicolas Go, dans le même texte, on peut définir un processus comme « un ensemble organisé de phénomènes, qui se déroule dans le temps, et qui engendre d'autres phénomènes par lui-même. C'est une succession organisée et organisatrice de phénomènes dans le temps. »

3 Voir texte « Sur la durée » Nicolas Go novembre 2004, disponible sur le site du congrès 2005 de l'ICEM www.freinet.org/icem/congres

4 op. cit.

5 op. cit.

6 Préambule du texte déjà cité « Analyse de l'événement »

7 op. cit.

