

Chroniques d'une école du 3ème type

Tome 4

# **Conversations**

## **décousues**

L'élaboration

d'une intelligence collective

Bernard COLLOT



A tous mes compagnons et amis de  
ces conversations incongrues



« A la liberté de penser est *d'abord* contraire la *contrainte civile*. On dit, à la vérité, que la liberté de *parler* ou *d'écrire* peut sans doute nous être enlevée par un pouvoir supérieur, mais non la liberté de *penser*.

Mais *penserions*-nous beaucoup et *penserions*-nous bien si nous ne pensions pour ainsi dire pas en commun avec d'autres auxquels nous communiquons nos pensées, et qui nous font part des leurs ?

On peut donc bien dire que cette puissance extérieure, qui enlève aux hommes la liberté de *communiquer* publiquement leurs pensées, leur ôte aussi la liberté de *penser*. »

Emmanuel KANT « *Mélange de logiques* »



# Une conversation de... trente années !

A partir de 1984 et du développement de la télématique, d'abord avec le minitel, ensuite avec internet, des milliers de messages se sont échangés quotidiennement entre une petite minorité d'abord d'enseignants du mouvement Freinet, puis des CREPSC. Une extraordinaire conversation ininterrompue. Une extraordinaire richesse, ce que j'ai aussi appelé une extraordinaire matière, les messages, contrairement aux conversations orales, laissent une trace. Les paroles s'envolent, les écrits restent ! Richesse malheureusement trop extraordinaire, trop volumineuse, trop variée, trop infinie pour y retracer a posteriori une infinité de cheminements, y percevoir les convergences ou les divergences qui objectivent une somme de subjectivités pour aboutir à une émergence que l'on puisse ensuite étayer sur un social-historique palpable. Quoique l'école du 3ème type soit bien une émergence et ne soit pas née ex nihilo. Dans tous mes ouvrages je me suis attaché à le montrer et à le démontrer.

Conscient de la richesse et de l'énergie qui se perdait ainsi dans le sable, j'ai bien essayé pendant trois ans d'organiser avec les CREPSC ce que Michel AUTHIER<sup>1</sup> appelle la « capitalisation de la richesse » des innombrables échanges. Ce que j'ai appelé par ailleurs une méthodologie fluide de la recherche praticienne permettant d'objectiver les subjectivités<sup>2</sup>. Il est avéré depuis longtemps que l'archivage automatique et chronologique des messages devient vite illisible et inutilisable dès que leur nombre grandit. Il fallait donc les placer dans les cases d'une grille

---

1 Avec l'outil informatique « Gingo » cartographiant des « Arbres de Connaissances », Michel AUTHIER cherchait à ce que les richesses humaines (connaissances, compétences...) produite par chacun des membres d'une communauté deviennent perceptibles aux autres, utilisables par les autres et prennent du sens dans cet ensemble, un sens qu'on ne leur aurait peut-être attribué sans une mise en perspective inusitée et dérangeante. Il appelait cela la capitalisation des richesses humaines.

2 « L'école de la simplicité », TheBookEdition.com, pages 395 à 408.

d'observation qui puisse faire apparaître ensuite des liens, des rapports inattendus, des émergences entre un grand nombre de faits relatés, interrogés.

Le seul problème, c'est que ma méthode nécessitait un temps plein quotidien pour nettoyer chaque message de ce qui parasitait sa lecture, pour les placer manuellement dans une ou plusieurs cases de la grille, créer des liens permettant de suivre des fils ou entreprendre des lectures transversales... Nous nous sommes trouvés devant l'impossibilité d'automatiser des procédures qui auraient demandé en plus une rigueur dans la forme de l'écriture des messages, rigueur qui empêchait la spontanéité, voire l'affectivité dont chacun avait besoin. Et puis il eut fallu que chaque praticien, praticien nécessairement chercheur, dispose du temps pour tirer lui-même a posteriori un enseignement de cette capitalisation et l'expose de telle façon que d'une somme de nouvelles subjectivités naissent de nouvelles émergences.

Il n'empêche que dans mon ordinateur il restait encore quelques traces de cette conversation de près de... trente ans ! Seules une ou deux centaines plus récentes ont échappé aux changements de formats, aux changements d'ordinateurs, aux pannes de disques durs, aux poubelles trop rapides, aux clics intempestifs...

Parmi celles-ci j'ai essayé d'extirper quelques fils de ces conversations apparemment décousues. Celles qui pouvaient avoir un sens même si on ne connaît pas le contexte de chacun dans lequel elles avaient lieu, même s'il manque des participants à chacun de ces fils, soit parce qu'ils ont été malencontreusement supprimés, soit parce que je n'ai pu les retrouver dans des échanges qui s'étalaient dans le temps, rebondissaient par ailleurs quand on ne s'y attendait plus. Chaque point de départ était toujours un fait, un événement, une observation sur ce qui s'était passé au cours d'une journée dans le système vivant que constitue une classe. Quelque chose d'intrigant, d'embarrassant ou d'enthousiasmant, souvent anodin, parfois désagréable, presque toujours ce à quoi habituellement on ne porte pas attention ou ce dont on se contente de se plaindre. Les réactions des colistiers qui étaient nourries par leurs propres constats et interrogations pouvaient engager la conversation dans des directions multiples et inattendues, ce qui rend d'ailleurs, pour un observateur non impliqué, difficile à suivre chronologiquement un fil qui se ramifie au fur et à mesure des besoins, des circonstances qui ne cessent de varier.

J'ai aussi privilégié les fils de conversation où j'intervenais<sup>3</sup>. Probablement mon égo. Aussi parce qu'il m'était plus facile de faire ressortir de la mémoire des instants particuliers. Enfin et surtout parce qu'ils me permettent d'affiner cette approche d'une école du 3ème type qui est l'objet de ces chroniques. La pensée est souvent plus forte quand elle est provoquée spontanément par un événement, par un fait, par la confrontation, que lorsqu'elle doit s'exposer bien organisée.

Une conversation qui s'est poursuivie et renouvelée chaque soir pendant trente ans. Ce livre est résolument fait de copiés-collés !

C'est encore un puzzle que je propose aux lecteurs. Mais la complexité n'est-elle pas un puzzle ? Et n'est-ce pas à chacun de faire émerger de ce puzzle sa propre pensée ?

NB : Cette conversation télématique a débuté en 1984, dans le mouvement Freinet puis chez les CREPSC. Les fils que j'en ai extirpés sont ceux d'une liste plus délibérément consacrée à l'analyse de ce qui se passait au quotidien dans les classes à travers la grille de la structure et de la communication. Cette liste a été instiguée et inlassablement animée à partir de 2003 par Philippe RUELEN pendant une dizaine d'années et les échanges s'y poursuivent encore. Je n'étais plus alors en activité (retraite !). Philippe a pour sa part communiqué quotidiennement des kilomètres de messages relatant son vécu, ses interrogations, ses réflexions. Les conversations reproduites ne rendent pas compte de sa présence et de sa recherche continue, souvent parce qu'il m'était difficile d'intégrer ses messages presque trop riches sans leur contexte. Mais il me faut lui rendre hommage, c'est lui qui a été la cheville ouvrière de ces échanges et de leur dynamisme, où chacun des colistiers y trouvait « son pied ! ».

---

3 Dans la période où se situent ces conversations, période du laboratoire des CREPSC qui s'était orienté dans l'approche du 3ème type, j'évitais de trop participer. D'abord parce que je n'étais plus praticien (retraite), ensuite parce qu'il était indispensable de ne pas parasiter une recherche et les pistes sur lesquelles s'engageaient ceux qui la faisaient.



*Tous les propos recueillis datent des années 2006-2008. La plupart de ces enseignants qui discutent à cette époque continuent aujourd'hui encore leurs échanges et il est évident que dans ces conversations décousues et ininterrompues qui continuent, ils ont eux aussi évolué, changé, certains sont revenus à des pratiques plus tranquilles.*

*Mais ce sont toujours les mêmes problèmes, les mêmes problématiques et leurs solutions qui sont évoqués, parce que l'école, elle, n'a pas changé ! Ou pas encore changé malgré tout ce qu'ils apportent et qui pourrait y contribuer.*

*J'aurais pu intituler ce livre « **La longue marche** » !*



## Plus de manuels, plus de leçons ?

### Jusqu'à s'asseoir sur les programmes ?

*« Plus de manuels, plus de leçons », cela a été le slogan de la pédagogie Freinet et c'est ce qui est effectif dans une école du 3<sup>ème</sup> type. Mais il n'empêche qu'avant d'arriver à ce que cela puisse se vivre tranquillement, que tous les enfants y trouvent leur compte et progressent dans la construction de tous leurs langages et en particulier ceux qui sont dévolus à l'école, la transformation est longue, des doutes s'insinuent, il faut palier au plus pressé, résoudre au jour le jour des problèmes, s'interroger sur ce qu'est l'idéal que l'on voudrait atteindre. On ne peut pas tout pouvoir du jour au lendemain.*

**Roger B** – *« Plus de manuels ! Plus de leçons ! Voilà de quoi vraiment effrayer ceux qui sans cesse ont besoin de barrières et de garde-fous pour se raccrocher. La pratique les rassurera car c'est tout de suite, par les exemples des diverses disciplines, que Freinet les invite à entrer dans le bain, le bain salutaire de la vie. »* Elise Freinet.

**Philippe R** - J'aimerais bien savoir, savoir ce qu'il y a derrière le mot « inviter » ? Les gamins pouvaient-ils ne pas faire lorsqu'il les invitait ? Pouvaient-ils proposer autre chose ?

Dans ma classe, il y a des moments obligatoires. « On a groupe » disent-ils. Les enfants du groupe en question se retrouvent avec moi autour de la table de la réunion. Là, je ne les invite pas. Ils sont avec moi pour répondre à leurs attentes ou aux miennes (ça peut varier fortement d'un moment à l'autre de l'année). Pour donner une idée, cette année, on a fait quatre groupes et je vois chaque groupe deux fois par semaine trente minutes.

En dehors de ce temps, ils vaquent à leurs occupations ; parfois, je propose à untel ou à un autre de faire tel truc mais s'il ne veut pas, il ne le fait pas. Les enfants appellent ça « le temps libre » qui n'est finalement pas si libre que ça puisque certains font ce que le groupe (et surtout eux-mêmes) a plus ou moins décidé en réunion. Et/si lorsque ça marche, c'est surtout parce qu'ils/lorsqu'ils s'engagent eux-mêmes dans des activités où chacune a la même valeur qu'une autre (du moins, on essaie !). Et ça se passe pendant ce temps « libre », où la dissipation<sup>4</sup> permet cette construction des langages, des personnes. Après avoir engrangé de la confiance pour les uns ou de la reconnaissance pour les autres, ils s'aventurent vers des activités différentes.

Depuis quelques temps, en dehors des temps de groupe, je m'intéresse surtout aux enfants qui présentent des difficultés. Et là, par moment, lorsque je sens que cela est nécessaire, je pousse/force un enfant. Là, je me dis que c'est la petite poussette dans le dos que je pourrais donner à l'enfant qui est au bord de la piscine, qui souhaite sauter et qui n'ose pas mais qui a quand même envie. Mais je sais que j'idéalise (car le gamin a rarement envie !) et je ne suis pas certain du tout que ce soit une bonne attitude (loin de là !). Mais, comme disait un copain dans un autre message, dure réalité... on n'a pas beaucoup de temps avec eux... Pas facile mais heureusement que j'entends encore les anciens dont Paul au congrès de Nice dire « si un enfant ne veut que dessiner tout au long de l'année, il faut le laisser dessiner... » pour contrebalancer certaines pulsions. Quand on a les enfants qu'une année ou deux, ce n'est quand même pas facile !

**Roland L** - Même avec les « conseils » des plus anciens et vénérables et imminents spécialistes, j'aurai du mal à laisser dessiner un môme pendant une année !

Ou alors, je lui demanderais de dessiner des portraits, des billets de banque, des cartes de France, des formes géométriques, des lettres, des plans, des schémas, des mécanismes, des phrases, des reproductions, etc.

Le temps fait-il toujours une bonne affaire ?

---

<sup>4</sup> Il s'agit de la « dissipation » dont parle Bernard à propos des « structures dissipatives » de Prigogine.

**Philippe R** - Arriver à partir de ses dessins à ce qu'il utilise d'autres langages..., effectivement.

Voici donc le cas de B. qui me préoccupe : B. est en CE1 et manque de confiance en lui et peine à entrer dans le langage écrit notamment. Il n'a pas confiance en lui, il en a énormément besoin. Il est pourtant en activité et arrive toujours le premier en classe bien avant 8h30. Sans doute s'aperçoit-il qu'il arrive moins bien dans de nombreuses activités que ses pairs qui constituent un groupe de bon voire très bon niveau. Pas évident pour moi d'ailleurs d'apprécier son niveau. Cela dit, il est quand même visiblement en difficulté au niveau du langage écrit (texte, codage, lecture). Aujourd'hui, je lui ai demandé de travailler une fiche d'orthographe tous les jours. J'en ai choisi une avec lui (dans le fichier orthographe PEMF) qui me semblait très facile, largement à sa portée me semblait-il, en espérant qu'il la fasse rapidement. Mais cela n'a pas été le cas. Je me suis fâché à un moment de la journée en espérant que ça le pousse au cul ! Je ne peux pas dire ce soir que mon attitude a été bénéfique pour lui. J'ai même tendance à croire que je me suis planté de stratégie. Il a quand même de lui même posé un commentaire récemment sur une pagette (qu'on a corrigé ensemble ce matin). Mais il ne parvient pas à distinguer syllabe et mot. Il écrit phonétiquement et semble obnubilé par ça d'ailleurs. Exemple il a écrit « qu'il ne faut pas » « kilnefopa » ou « kilfopas » (je ne m'en rappelle plus)... Je me suis intéressé à la partie « faut pas » en lui disant d'autres phrases comme « il ne mange pas » et il a corrigé en écrivant « fop a ».

J'étais désespéré. Je l'ai ensuite aidé à corriger son commentaire (je lui disais et il tapait sur l'ordinateur). C'est suite à cela que je lui ai proposé de faire une fiche d'orthographe tous les jours. J'avais déjà repéré ces difficultés en début d'année (il est arrivé dans ma classe en septembre) mais je n'ai pas l'impression qu'il évolue dans ce domaine.

Que faire ? Apparemment, ma proposition ne va pas être efficace. On ne va pas l'abandonner mais je ne vais pas le saouler avec ces fiches d'orthographe de peur qu'il se braque encore davantage. Sans doute faut-il donc que je parte de ses dessins. D'ailleurs, il a déjà fait une sorte de BD à la maison qu'il avait présenté fièrement à la classe lors de la réunion (vers Noël) je crois. Mais cela faisait suite à

une réunion que j'ai eue avec ses parents qui avaient donc dû l'inciter à la maison. Mais c'était bien.

Cet échange et ton message Roland me rappellent que je dois repartir de ses dessins et pourquoi ne pas lui proposer de faire une nouvelle B.D. Ça tombe bien d'ailleurs puisque qu'un concours a été organisé par l'école de Challex sur le réseau Marelle, concours qui a eu un effet à la réunion puisqu'un autre enfant en avait fait une. Du coup, ils sont quelques uns à se lancer dans les BD mais pas B. Je pourrais aller le voir et le lui proposer. Mais, quelle sera l'efficacité de ma proposition ? Ou alors, j'attends un peu, j'essaie de l'observer davantage pour voir si les BD des autres semblent l'intéresser afin de saisir un moment opportun pour dire un truc du genre « B. pourrait vous aider, il en déjà fait une ! ».

C'est rigolo, car en écrivant ça, je me rends compte que j'ai raté le coup aujourd'hui lorsque L. et N. ont demandé de l'aide à la réunion pour leur BD ! Ou alors, je laisse complètement faire jusqu'à l'envoi des quelques BD réalisés. Merci en tout cas Roland pour l'idée de dessiner des lettres, des phrases etc. Je pourrais lui présenter des calligrammes, mais .... je l'ai déjà fait !

Autre problème : J'ai un CE1 CE2 depuis plusieurs années. Que faire pour un CE1 en fin d'année qui a de grosses difficultés ? La décision d'allonger son cycle doit se prendre en fin de CE1. Mais, qu'on le décide ou non, l'enfant reste dans la même classe l'année suivante et rien ne change pour lui dans mon fonctionnement.

Dans ces cas là, nous avons pour l'instant allongé le cycle qu'au cycle 3. Ils restent 3 ans dans la classe de ma collègue qui a les CMs. Je ne vois pas d'autres possibilités pour l'intérêt du gamin. Pourtant, dans certains cas me dit ma collègue, il est préférable que des enfants allongent le cycle 2. Que faire ? Qu'il reste une année de plus dans ma classe en le disant à la fin du CE1 (alors que rien ne changera pour lui l'année suivante si ce n'est que d'être dans une situation d'échec) ou à la fin du CE2 Mais du coup, on n'est plus dans la logique des cycles et ça demande des démarches spécifiques car vu comme « redoublement extraordinaire du CE2 »). Quel bordel !

**BC** - Petite remarque mon cher Philippe à propos de B. : tu penses beaucoup à l'avance sur ce qui va se passer, pourrait se passer, risque de ne pas se passer ! Tu formules des dizaines d'hypothèses.

J'ai remarqué que beaucoup d'entre vous font de même mais s'angoissent ou doutent quelque peu à l'avance sur leur efficacité. Te connaissant bien, je sais parfaitement que tu les mets immédiatement en pratique le lendemain (tout au moins l'une d'entre elles !) et que tu en tires aussitôt les conséquences. Mais peut-être (PEUT-ÊTRE !) es-tu trop rationnel ;-)) Ton passé d'ingénieur ! C'est souvent après une action intuitive que l'on découvre pourquoi elle a été efficace. On est alors dans l'a posteriori. Je trouve que vous devriez vous laisser aller beaucoup plus à l'instinctif. Mais je conçois que chacun a ses modes de mise en action et en tous cas tes analyses a priori ouvrent toujours de nombreuses pistes.

**Ninon** - J'ai dans ma classe un enfant qui présente un peu les mêmes difficultés que B. décrit par Philippe. Il est dans sa 4<sup>ème</sup> année de Cycle II. Je savais qu'il était en difficulté, à l'écrit. Mais comme il écrivait peu... difficile à mesurer. Lorsqu'il faisait des fiches ortho, il savait recopier les mots déjà donnés, et pouvait faire illusion. Au second trimestre, il a commencé à produire des textes. Net progrès ! D'abord, une phrase pour accompagner son dessin, puis une question à poser à la classe... J'ai pu alors mesurer l'étendue de ce qu'il avait à apprendre. Même en lisant à voix haute, bien souvent je ne comprenais pas ce qu'il avait écrit. Alors depuis, il écrit puis me relit, ou me dicte, et nous reprenons ses phrases tout en scandant les mots, en tapant dans les mains, en marchant... Il ne différencie pas syllabes/mots/phrases. Donc je lui demande de tracer un trait au crayon à papier pour chaque mot, nous les « marchons », on vérifie que ça correspond, et il écrit ceux qu'il connaît (en fait c'est ce que je faisais en GS dans les premières expériences d'écrire-lire). Parfois, je lui récris également ses phrases en mangeant les espaces, il doit à nouveau scinder les mots. Et nous travaillons particulièrement la mémorisation de mots simples.

Pour les dessins, ah ! Les dessins ! Grande inquiétude des parents : mais que font-ils donc en classe pour avoir le temps de faire autant de dessins ? Les occasions de faire un dessin sont multiples, même dans une journée de « travail » bien remplie. Pendant la réunion, en écoutant les présentations, en attendant la récré après avoir fini son activité... et même comme activité principale... pour certains. Bon, dernièrement, côté dessins, ils s'étaient calmés. Mais j'ai amené un vieil électrophone, des reproductions des Rotoreliefs de Duchamp, et c'est reparti pour un tour (c'est le cas de le dire). En tout cas, c'est

magnifique, et comme les enfants ne sont pas persuadés de pouvoir utiliser l'électrophone, ils font ça très silencieusement. C'est déjà pas mal !

**BC** - Dans la crainte exprimée (laisser dessiner), il y a l'idée que l'acte de dessiner restera constamment identique. Comme si en laissant un enfant faire « are » on craignait qu'il reste constamment à ce stade.

Si le « dessiner » permet de « contrebalancer certaines pulsions » (au passage, même sur ce plan affectivo-psychanalytique il y a toujours les deux aspects : contrebalancer ou exprimer, ou satisfaire), c'est avant tout, y compris dans le contre-balancement, un acte d'écriture. La maman aide le nouveau-né à ne pas rester au stade du are-are (au cas plus qu'improbable d'ailleurs où il y resterait s'il y a des gens dans sa famille), la famille l'y aide aussi. Le problème est identique à partir du dessin qui débouchera d'ailleurs ou sur de l'écrit affectif-narratif-réflexif (ce qu'on appelle l'écrit) ou sur de l'écrit mathématique ou autres. Donc en dessinant, quelle que soit la raison, il est en plein dans l'apprentissage... Se rappeler comment un enfant apprend à parler ou marcher est certainement la meilleure référence, et, à ma connaissance, c'est même la seule que l'on ait. Cela a d'ailleurs toujours été pour moi la façon la plus facile pour avoir un terrain commun avec les parents quand nous discutons pédagogie et stratégies.

**Philippe R** – Tu écrivais dans tes bouquins Bernard, « S'asseoir sur les programmes »

Je réentends encore certains du groupe Freinet lyonnais, lors du salon des apprentissages, le désapprouver totalement.

L'ICEM a évolué ces dernières années vers de nombreux compromis avec l'Education Nationale et les programmes. (Ce n'est pas le moi qui le dis mais des Freinétistes lors du congrès de Nice cet été).

**Juliette** - Sur les programmes : ils ne sont pour nous qu'une donnée parmi tant d'autres, qui conditionne le milieu que nous étudions (coopérativement), condition pas plus importante qu'une autre, les acacias qui masquent le soleil du potager par exemple...

Les programmes ne nous intéressent qu'en tant qu'ils servent d'outil de dialogue avec les parents, de base de travail, parce qu'entendus comme grille de contrat didactique et social. Les programmes, on nous a donné le droit de les interpréter, comme un musicien le ferait d'une partition... On nous en a donné le droit, et surtout la responsabilité intellectuelle et morale, que nous assumons ensemble (adultes, et enfants de nos classes).

Les enfants sont parties prenantes de cette improvisation pédagogique au sein d'un système vivant. (Et mêmes les programmes fluctuent...)

Alors nous ne nous asseyons pas dessus, nous en donnons notre interprétation. Et ce qui nous intéresse, eux et moi... vous et nous, c'est leur parcours au sein de ce « programme d'éducation »...

Quant aux propositions du livre de Bernard, elles sont pour moi très clairement « martiennes ambidextres » et je remarque que notre mouvement a su se reconnaître « extra terrestre » à la naissance lorsque Bernard l'a appelé « du 3ème type »... Ce n'est pas un hasard... mais c'est un vrai programme éducatif à la liberté qui y est proposé... On parle bien de propositions concrètes sur une réforme du système... d'éducation nationale ?

En ce qui concerne la « lisibilité concrète », que j'interprète un peu vite comme des images de ce que sont les microsystemes de nos classes et de la révolution permanente qui y règne, aucun modèle didactique de la complexité ne les épuise encore je crois.... du moins, il me semble qu'on n'en est pas à cet effort de marketing externe, on en est juste à un effort de recherche interne...

**BC** – Je ne pense pas que les programmes soient « *un programme d'éducation* » comme tu le dis Juliette !

**Rolland L** - Comme vous tous ?, je rêve de « m'asseoir » également sur les programmes, c'est même pour ça que j'ai foncé vers les classes uniques en sortant de l'IUFM, après avoir visité la classe unique de JM Calvi...

Il me semblait que c'était bien l'endroit où on ne pouvait pas faire autrement que de s'en passer !

Mais pas facile d'arriver au fonctionnement décrit dans les classes des deux Philippes. J'ai vite été rattrapé par les doutes et la peur de mal faire ! De porter préjudice aux enfants.... Après tout, si au bout des quatre ans passés ensemble, ils arrivaient au collège sans être à leur meilleur niveau, faute d'une pratique trop « laxiste » ?, pas assez proche des attentes institutionnelles ?

J'en suis arrivé à la CLIS, car encore une fois, je voulais échapper aux programmes qui prenaient trop de place ! De plus en plus ma classe fonctionne en ateliers, les enfants choisissent....

Je me fais plaisir !

Mais ça ne supprime pas l'angoisse. Et même elle se fait plus forte car avec les élèves que j'ai, il faut(drait) davantage de lisibilité, de cadre, de sécurité, de répétitions, de « mécanismes ».

Et donc, des fois, les programmes me rassurent, me donnent des repères, des balises, ...

**Sylvain**<sup>5</sup> - Ma position sur les programmes est sensiblement la même que Juliette.

Vous savez bien que je peux difficilement m'asseoir dessus ;^)

En tant que fonctionnaire de l'état, il nous est interdit de ne pas en tenir compte et même de les interpréter. Seulement, leur nature n'induit nullement les voies à emprunter pour les faire respecter. C'est généralement ce que l'on nomme la liberté pédagogique.

Il me semble que notre conception n'est pas de faire des programmes et des informations qu'ils contiennent les données à partir desquelles vont être définies les activités des enfants. Nous considérons plutôt que les compétences qui y correspondent seront une conséquence indirecte de l'impact des structures de classes sur les apprentissages.

Les trois principaux arguments sur lesquels il est possible de s'appuyer pour défendre une telle position sont pour moi les suivants :

---

5 Sylvain Connac a été le premier directeur d'école à transformer son école de dix classes de la banlieue de La Paillade à Montpellier en dix classes uniques. Professeur des écoles en même temps que docteur en philosophie, il a produit de nombreux textes entre autres « *Apprendre avec les pédagogies coopératives* », *démarches et outils pour l'école*, Esf.

- la conception de l'apprentissage par la construction de langages prétend que l'acte d'apprendre dépend plus du concept de disponibilité cognitive, c'est à dire l'établissement d'un réseau neuronal suffisamment complexe pour pouvoir accueillir, en particulier, les informations relatives aux programmes.

- Plusieurs éléments de structure des classes orientent l'activité des enfants vers des domaines qui sont formellement relatifs aux programmes. C'est notamment le cas lorsqu'il est question de recherches mathématiques, situations réelles de communication écrite, logiciels éducatifs, brevets, ceintures, plans de travail, ateliers permanents (de sciences, d'Histoire, de géographie), ...

- Le fait de placer l'activité des enfants comme préoccupation initiale et de situer les programmes comme l'un des produits des projets personnels fait de l'école plus un lieu d'émancipation éducative que d'endoctrinement docilisant.

En résumé, même si nous ne plaçons pas les textes officiels comme la source de ce qui va régir les journées scolaires, ils ne sont pas pour autant déconsidérés. Je prétends même que nous défendons des dispositifs qui, parce que générateurs d'intelligences, contribuent à une appropriation importante et durable des programmes, dans l'optique d'une adaptation dynamique à la société de demain.

**Philippe R** - Le fait même que les programmes existent est quelque part une injure à nos capacités au même titre d'ailleurs que tous les manuels qui sont découpés par trimestre, période ou semaine.

Je pense qu'on s'assoit finalement bel et bien sur les programmes. D'ailleurs, les avez-vous lus ? Il paraît que les derniers datent de 2002.

Leur contenu est arbitraire ; d'ailleurs, ça change souvent et pire ils supposent que les gamins évoluent de la même manière.

Je pense qu'il ne faut pas que nous confondions le programme et les savoirs normés/sociétaux.

**Sylvain** - Je crois que d'un point de vue philosophique et administratif, les programmes sont exactement ce que tu sembles appeler les savoirs normés/sociétaux. Encore faudrait-il que tu conceptualises davantage cette idée.

Je m'explique.

L'acte d'éduquer est décliné par le philosophe O. Reboul selon celui d'élever (éducation spontanée dont le cadre est la famille), de former (préparer l'individu à telle ou telle fonction sociale) et d'enseigner (éducation intentionnelle qui s'exerce au sein des écoles, dont les buts sont explicites et assurés par des professionnels).

La société, régie par son système législatif, s'engage dans la transmission de son patrimoine culturel par l'intermédiaire de l'école. En échange de cette obligation, elle fait en sorte de rendre l'école gratuite (puis laïque, en France tout du moins).

La nature de ce patrimoine culturel est établie selon trois critères (la valeur formelle des disciplines, les capacités moyennes des enfants aux différents âges, l'utilité individuelle et sociale des matières enseignées - E. Planchard) dont la définition est de la compétence du ministre. Leur élaboration se fait dans divers groupes de travail constitués au sein des directions pédagogiques et réunissant en général des enseignants, des formateurs, des inspecteurs et plus récemment des chercheurs en éducation. Les propositions émanant de ces groupes, avant décision, font l'objet de multiples consultations, notamment auprès des syndicats d'enseignants et des associations de parents d'élèves. Ils sont également soumis à l'avis du Conseil supérieur de l'EN. Depuis la loi de 1989, c'est le "conseil national des programmes" qui se charge de la validation des propositions.

Ces programmes sont publiés sous la forme de textes réglementaires (lois, circulaires, arrêtés) et sont donc obligatoires pour tous les enseignants. Ceux-ci ont le statut de fonctionnaire d'état justement pour permettre et garantir le respect de ces programmes auprès de tous les enfants de la Nation. De part la reconnaissance du fait qu'il peut y avoir une forte distorsion entre ce qui est enseigné et ce qui est appris par les élèves, les programmes évitent généralement de désigner les méthodes pédagogiques et prétextent la liberté pédagogique des enseignants pour ne pas devoir résoudre l'impossible quadrature du cercle que soulève la question des acquisitions.

C'est ici que nous pouvons intervenir, en tant que spécialistes conscients d'un certain nombre de phénomènes inhérents à l'acte d'apprendre.

L'existence de programmes ne tend donc pas à « *injurier les capacités des enseignants* » mais bien à tenter de garantir auprès de tous les enfants ce fameux patrimoine culturel, qui est certes contextuel et donc discutable, nécessaire à la formation humaine et citoyenne. Cela permet entre autres que tes enfants, s'ils rencontrent un enseignant intégriste dans ses pratiques religieuses par exemple, n'aient pas à subir son influence personnelle et philosophique. De manière plus large, cela garantit en partie que ce qu'un enfant va apprendre dans une classe ne dépende pas forcément de l'enseignant qu'il aura.

Je crois qu'on a plutôt intérêt à lire et à connaître les textes qui régissent notre fonction d'enseignant.

Car, si, pour ma part, je m'assois bel et bien sur le programme, je ne rejette pas les savoirs normés/sociétaux même si ce n'est évidemment pas le plus important (ce qui va d'ailleurs être le sujet d'une rencontre prochaine avec un parent de ma classe au sujet de leur fils qui n'entre pas assez, à leur goût, dans les brevets des savoirs sociétaux).

Je crois qu'il y a confusion entre le programme et les savoirs sociétaux.

**BC** – La confusion est surtout dans celle qui est faite entre un listage de savoirs qui paraissent nécessaires à être « connus » et ce qui permet d'accéder à ces savoirs, c'est-à-dire des langages à construire et complexifier jusqu'à ce que des circuits neuronaux permettent de s'emparer d'une multitude de savoirs ou révèlent une multitude de compétences.

Quant au listage de ces savoirs, chacun sait qu'il n'est pas neutre, pas plus d'ailleurs qu'un programme qui définit quand, et de facto comment, ces savoirs doivent être acquis.

Comme on apprend à lire on devient citoyen... ou très peu citoyen.

**Philippe R** - Ton message Sylvain reste dans une logique tayloriste.

Je suis un fonctionnaire, j'ai un programme, tiens j'ai un enfant du cycle 2 que je vais passer au cycle 3 mais qui n'a pas vu le passé composé. Il faut donc qu'il s'y colle.

Je sais qu'il n'est pas prêt, qu'il va construire une relation négative avec le savoir ou le domaine avec lequel il va associer ce putain de passé composé, que la relation au savoir est plus important que le savoir lui-même, mais je suis un fonctionnaire, j'ai un programme ....

**Sylvain** - Le taylorisme, c'est autre chose, c'est « comme une chaîne industrielle où chaque étape de la production est soigneusement déterminée après un découpage aussi rationnel que possible des différentes phases » (DTSSEV, p 18) Or, à ma connaissance, personne ne contraint les enseignants à entrer dans cette logique pour l'école, et c'est bien le drame puisqu'on en retrouve un paquet qui y sont.

Rappeler que connaître et respecter les programmes est une obligation est de toute autre nature puisque cela n'implique pas (pas encore en tout cas et il faudrait se battre davantage pour conserver cette liberté fondamentale) les voies et chemins à débroussailler pour y arriver.

Je réprécise que tout le monde est bien conscient qu'il y a une forte distorsion entre ce qu'un enseignant enseigne et ce qu'un élève apprend, et que la plupart du temps c'est justement en raison de choix pédagogiques tayloristes que cet écart est important et inéquitable.

Pour cette histoire de passé composé, si tu as fait ton travail de permettre à cet enfant de l'acquérir, tu as fait ton boulot, et ce, quels que soient les moyens utilisés. La politique des cycles de 89 prévoit même que les enfants apprennent sur de la durée. En revanche, si tu uses comme argument que ce n'est pas de ton ressort, il y a souci puisque transgression d'une loi.

Pour résumer, ce n'est pas parce qu'on situe les programmes au niveau des lois qu'on entre dans la logique tayloriste. Heureusement que beaucoup d'enseignants ont cette intelligence.

J'espère avoir été un petit peu plus clair.

Pour l'anecdote, je crois bien que la compétence du passé composé n'intervient qu'au cycle III, au cycle II étant surtout réservée la reconnaissance des verbes et des temps composés ...

**BC** – Cette histoire du passé composé considéré comme une compétence ou un savoir normé qui « doit » intervenir ou est demandée à tel moment du parcours est significative. Pour marcher, il faut mettre le corps en déséquilibre et rattraper constamment ce déséquilibre ! Est-ce que la connaissance du centre de gravité est une compétence ou un savoir normé nécessaire pour pouvoir marcher ? Le passé composé est utilisé par les enfants à partir de trois ans, les bienheureux ne le savent pas. Si un objectif de l'école est que les enfants maîtrisent et utilisent la langue écrite, peut-être que des notions sur le passé composé et sa reconnaissance peuvent leur être utiles à un moment ou à un autre (PEUT-ÊTRE), mais seulement s'ils l'utilisent déjà, c'est-à-dire s'ils écrivent.

J'ai raconté que dans ma première année de classe unique, Franck était revenu me voir la première semaine d'entrée en 6<sup>ème</sup> pour me dire qu'il avait été embarrassé lorsque la prof leur avait demandé de conjuguer un verbe : « *Je me demandais ce qu'elle voulait ! J'ai compris en regardant sur mon voisin que c'était faire défiler dans l'ordre je, tu il... Vous ne nous aviez jamais demandé de faire ce truc bizarre !* ». Bonne leçon ! Du coup, avant que les enfants partent en 6<sup>ème</sup>, nous passions quelque temps à voir un peu de vocabulaire sur des termes grammaticaux dont on n'avait pas forcément eu besoin de connaître et de se servir pour bien écrire. Et c'était vite fait : « *Ah ! C'est ça un complément d'objet !* ». Cela devenait rigolo alors de démontrer comment on marchait, pardon, comment on écrivait ! Et les profs de 6<sup>ème</sup> ne s'apercevaient pas que les enfants n'avaient pas de leçons de grammaire pendant leur scolarité primaire.

**Juliette** - « *De manière plus large, cela (le programme) garantit en partie que ce qu'un enfant va apprendre dans une classe ne dépende pas forcément de l'enseignant qu'il aura.* » dixit Sylvain.

« Pas forcément » c'est dans cet interstice que je place ma réponse : Je crois savoir qu'on n'enseigne que ce qu'on est, ontologiquement. Or l'Humain se targue d'esprit de justice, cette fameuse universalité rationaliste... enfin, il se rassure comme il peut, surtout l'homme des Lumières : il se définit par des lois, pour tenter de se mettre en harmonie avec ses semblables (dans un monde où tout serait calme, luxe et volupté...).

Heureusement l'existence même de ces Lois (prototype : les programmes) leur donne le statut nécessaire et suffisant pour exister

dans ce qu'on est. Comme ce qu'on vit (existe) dépend intimement de ce qu'on est et de ce que l'on pense, dès lors que tu deviens instituteur intègre cette notion de programme, et ton cerveau s'assied dessus en connaissance de cause, tout tranquillement...

Et Sylvain aussi s'assied dessus (mais oui, avec ton air paisible, tu les as cantonnés sur un pan de mur de sa classe les programmes et toi Philippe dans un portable... ou dans un logiciel magnifique...). Vous êtes tout en nuances dialectiques et didactiques les gars !

**Philippe R** - Toutefois, même si nous aimerions que ça se passe ainsi, nous sommes dans un processus et nous devons composer avec les collègues, les parents et l'éventuelle peur d'une future inspection. C'est pourquoi, je n'ai pas honte car je pense rester cohérent avec ce que j'ai dit préalablement (compte tenu qu'il faille composer, ce qui fait partie du processus) en leur donnant des fiches-outils/leçons de savoirs sociétaux figurant dans un programme défini subjectivement (je n'ai pas besoin pour cela de lire les nouveaux programmes). Ce qui d'ailleurs, par moment, me révèle des erreurs pédagogiques de ma part et me confirme par la même occasion qu'il faudrait donc, pour l'intérêt de l'enfant, s'asseoir sur les programmes.

Nous sommes donc amenés à composer, à faire preuve de stratégies. Difficiles réalités comme tu le dis Sylvain, mais on garde le cap : « s'asseoir sur les programmes ».

### **Pascale –**

1) Ils sont tellement nombreux, touffus, épais que sur une chaise ça fait un super rehausseur pour les gamins du CP qui veulent bosser aux tables normalement calibrées pour des CE1 ! (Quand j'étais trop petite pour m'asseoir à la table des grands, mon père sortait, lui, un ou deux volumes du Larousse familial...)

2) Dans ma classe, je les affiche. Pas pour l'IEN mais justement, pour les mêmes et leurs familles. Pour qu'ils sachent ce qu'on attend d'eux dès le début.

Après, j'explique tout de suite aux parents que s'ils ont des aînés ou la curiosité de lire ceux des autres classes du primaire, ils vont trouver plein de répétitions et qu'il ne faut vraiment pas se biler pour

la conjugaison et la grammaire (par ex) au CE1 puisqu'au CE2, rien de nouveau, ils recommenceront tout à 0.

3) Depuis la rentrée de Février, nous avons écrit sur des affiches de ciné récupérées (oui, c'est génial en grand format parce que c'est plié et on a 16 cases...) des « zobjectifs ou compétences » (je ne sais toujours pas bien trier !) que les enfants avaient envie de travailler et que, tant qu'à faire, on avait vus sur le livret d'évaluation en vigueur dans l'école.

Dans chaque case un tableau à double entrée avec les pré noms et dix cases par gamin. Lorsqu'un enfant veut travailler sur une notion, il fait une croix au crayon. Sur son cahier de TP ou sur une feuille libre, il fait un boulot y correspondant (plein de spécimens, des fiches PEMF, des photocopies à commander à la maîtresse... ils ont le choix) et lorsqu'il a fini, je corrige. La case est alors coloriée selon le niveau de réussite.

Après trois cases vertes on peut laisser tomber la notion qui est considérée comme acquise et passer son brevet.

Pour l'instant on bosse sur huit notions en maths et huit en français et elles ont été choisies non pas en fonction d'une progression imposée par la maîtresse mais des demandes ou des intérêts des enfants.

Les programmes nous ont servi de repères mais en aucun cas de limites puisque certains enfants du CE1 ont déjà entamé le « programme » du CE2 en maths et produisent des textes bien plus construits et bien plus longs que ceux des CM1 (d'une autre classe) qui les tutoraient au 1er trimestre !

Bon, voilà, c'était juste un écho et, en fait, je suis à la fois d'accord avec Philippe et avec Sylvain (super argumentaire Sylvain !), c'est malin ! Je n'aime pas les jeux d'opposition ou de compétition, c'est pour ça que je me suis faite VRP des jeux coopératifs dans mon école... et ça marche, on grignote du terrain tous les jours et le collègue de l'USEP est ravi parce que ça développe l'esprit d'équipe qui faisait furieusement défaut à certains...

**Juliette** - J'ai décidé en début d'année qu'ils sauraient reconnaître un verbe conjugué, (pourquoi ? Sûrement aussi par réaction à la petite histoire de Bernard Collot sur ses élèves en sixième qui découvrent le terme de conjugaison....)

Bref, je me suis servie de leur représentation de l'école et des devoirs : ils avaient un ou deux verbes à apprendre et à écrire pour tous les lundis, les familles étaient rassurées, eux aussi, et moi donc... ça rentrait bien péniblement, et j'étais inquiète, on est en mars, tout ça pour rien... quelle galère ces devoirs à la maison !

Je me suis lassée de ces maudits verbes, à réciter bêtement, et après l'imparfait, je leur ai filé des fiches phrases à conjuguer avec des verbes à remplir, en classe... le truc super bateau encore... mais ils ont adoré le changement, et l'imparfait a eu l'heur de les toucher... ils m'ont redemandé des fiches...

Alors là j'ai sorti la fameuse séance, apprise à l'IUFM, de tri de textes, avec 20 textes sur la Lune, ils ont trié, je leur ai dit que l'intention du scripteur du texte pouvait servir de classement, on a cherché les intentions des auteurs des groupes qu'ils avaient faits, on a retrouvé les histoires les poèmes les documentaires les consignes, même les pubs cachées dans une 4ème de couverture, et là, on a cherché le temps des verbes.

Et le miracle est arrivé : ils ont joué à me faire deviner de quel type de texte il s'agissait rien qu'en me citant un verbe conjugué... ils en ont tous trouvé un, tellement grande était l'envie de me piéger... et de vérifier si ce critère fonctionnait si bien que ça...

Et ça marchait, ils trouvaient des imparfaits dans les récits, des présents de l'impératif dans les consignes... ils ont bien aimé cette tension où mon honneur était en jeu : allaient-ils prendre la maîtresse à son propre discours ? Et à la fin, Coralie a demandé : *« mais alors, nos textes libres, où on raconte ce qu'on a fait, c'est de quel type puisque ce n'est pas de la fiction, et pourtant on raconte des histoires ? »*

J'ai failli la remercier pour la transition, et on en est resté sur cette question, et j'étais bien ravie !

Séances suivantes dès qu'on aura le temps : On prendra le cahier d'écrivain, et on cherchera les types d'écrits dans leurs textes... Yaouh !... Ou alors on la jouera discrètement : à chaque fois qu'ils écriront un nouveau texte, on vérifiera l'adéquation entre le type de texte et le temps des verbes... P'têtre même qu'ils vont comprendre l'intérêt d'étudier le passé simple pour écrire la suite des récits sur le thème de la frontière, puisqu'ils auront accepté de le faire pour se faire publier en recueil... je ne perds pas espoir !

**BC** – Cqfd Juliette ! Le programme se réduit alors à une ligne : maîtriser l'usage de l'écrit au plus loin ! Si savoir qu'un verbe est au passé simple ou au passé composé est utile, pas de problème. Mais ce n'est que du vocabulaire à mettre sur ce que l'on utilise déjà... pour écrire « pour de bon ! ». Monsieur Jourdain ne savait pas qu'il faisait de la prose... cela n'avait pas été dans son programme !

*Jusqu'à s'asseoir sur les programmes ?*

# Apprendre dans la structure

*L'ensemble de la liste de diffusion s'intéressait particulièrement à la structure dans laquelle pouvaient se construire et évoluer les enfants. Dans « la pédagogie de la structure et de la communication » la construction des langages passe certainement beaucoup plus par les interactions rendues possibles que par l'action directe (pédagogie) de l'enseignant. Dans cette structure, les ateliers permanents, la réunion et le plan de travail sont ses piliers.*

*Mais il n'est pas évident de faire rentrer dans ce que j'ai appelé une structure dissipative des pans de pratiques qui relèvent elles d'une structure traditionnelle ou de les abandonner carrément. La cohérence ne s'établit pas d'entrée ou par simple décision. Comme il n'est pas d'emblée évident que s'y effectue ce pourquoi l'école est officiellement faite : apprendre.*

*Et puis aussi il faut que cette structure fonctionne harmonieusement, que les enfants y vivent bien. Parfois ils ne veulent même pas entrer dans ce qui est mis en place ! Se pose aussi le problème de la liberté. Jusqu'où peut-elle aller ? Peut-on faire confiance à la liberté pour apprendre ?*

*Sylvain Connac qui débute ce fil de discussion avait transformé son école de dix classes en une école de dix classes uniques.*

**Sylvain** - Comme ça doit être le froid qui anesthésie la liste et comme à Montpellier il fait toujours chaud, je vous envoie un compte-rendu de la réunion d'hier soir sur les ateliers permanents. Cette discussion s'est menée dans le cadre de la rencontre mensuelle du groupe de l'ICEM34.

Le principe d'ateliers permanents est de réserver un emplacement de la classe pour une activité précise, autour d'un matériel spécifique.

Plusieurs difficultés sont rencontrées dans la mise en place de ces ateliers permanents :

Certains enfants naviguent d'ateliers en ateliers sans approfondir ou terminer leur activité : c'est ce qu'on peut appeler l'effet zapping.

Qu'apprennent les enfants en répétant des activités sans souci d'évolution ?

Les enfants restent dans une béatitude (C'est super ce que tu fais), sans renchérissement sur le produit réalisé. Ils patagent dans la zone proximale de sous-développement. Les ateliers permanents ne sont-ils pas des niches pour ceux qui veulent en faire le moins ?

On ne mesure pas ce qui se passe dans leur tête, on ne contrôle pratiquement rien.

Les enfants qui viennent à l'école peuvent-ils le faire tous seuls ?

Il semble y avoir confusion entre atelier et travail individualisé : les ateliers permanents correspondent plus à une forme d'activité qu'à une modalité d'organisation du travail. Bien que la participation à un atelier ne puisse s'envisager de manière collective, tout ce qui est du ressort du travail individualisé ne se traduit pas nécessairement au sein d'un atelier.

L'organisation d'ateliers permanents dans une classe, bien que dépassant la seule intention occupationnelle, s'appuie sur une conception particulière de l'acte d'apprendre : apprendre ne se définit plus seulement sur la médiation de l'adulte mais dépend également des connexions qui se créent ou s'intensifient lorsque l'enfant en activité fait fonctionner son intellect.

Les ateliers permanents ne peuvent pas être un créneau dans la journée, d'une part parce que cela réduirait le caractère de permanence de ces ateliers, d'autre part parce que cela engendre une rupture trop nette dans la dynamique de travail des enfants : les poursuites et suivis des projets deviennent plus difficiles, ce qui pourrait entraîner les phénomènes de zapping dont nous parlions avant.

Ce qui a pu permettre un fonctionnement en ateliers permanents différent des plages horaires prévues à cet effet est le caractère prioritaire de la prise en compte de l'information entrant dans la classe. Les ateliers n'interviennent plus comme des supports à activités décontextualisées mais comme des sources d'outils aidant à la réalisation de projets personnels : on ne se rend plus en atelier parce que c'est le moment mais plutôt parce que s'y trouve un outil qui va m'aider à écrire mon texte, décorer mon affiche, compléter mes recherches ...

Il a été observé que ce sont souvent les enfants que l'on « pousse » le moins qui réussissent le plus et à contrario ceux que l'on contraint le plus qui ne mobilisent qu'une part très restreinte de leurs

capacités. Cette idée rappelle quelque peu le témoignage de Neill avec des enfants qui n'ayant pas mis le pied dans la salle de classe sur plusieurs années se mettent un beau jour à rattraper leur retard avec fulgurance. Il est à noter que le temps d'apprentissages dont disposaient ces enfants et leurs responsables adultes est souvent bien plus conséquent que celui que l'on nous permet.

Néanmoins, cette observation confère bien aux ateliers permanents dans une classe une place forte quant aux apprentissages qu'ils vont susciter. La nature de ces apprentissages dépendra bien évidemment de la nature des outils mis à disposition et entretenus par l'enseignant.

Si ce que l'on recherche est donc l'activité de l'enfant, il apparaît pédagogiquement opportun de tenter d'adopter la stratégie de s'intéresser en priorité aux enfants qui sont en activité, quitte à donner moins de temps à ceux qui ne le sont pas encore. Outre le caractère de médiatisation des efforts fournis par certains, cela dynamise les projets en cours de réalisation parce que cette aide contribue à débloquer les résistances et à orienter les recherches vers davantage de richesse.

Par exemple pour l'apprentissage de la grammaire ou de la conjugaison, cette stratégie peut s'illustrer par une information de mise à disposition de l'enseignant pendant une période définie, ce qui diffère profondément d'une coercition faite à des enfants qui rechignent à s'entraîner dans ces domaines.

Terminons ce CR par la phrase de Pierre : « *On travaille souvent dans le coup de pied au cul* », pas celui de l'enseignant mais celui que l'on se donne pour réussir les défis que l'on s'est donnés ou respecter les contraintes qui nous sont extérieures.

**BC** - Très intéressant le processus qui aboutit à : « *Les ateliers n'interviennent plus comme des supports à activités décontextualisées mais comme des sources d'outils aidant à la réalisation de projets personnels ...* ».

Mais j'ai envie de te titiller (c'est une infirmité chez moi !) : qu'est-ce que tu mets (ou qu'est-ce que vous mettez) derrière le terme « apprentissages » ? Ce n'est pas une question piège, même si elle est devenue évidente quand il a été question : « *Par exemple pour l'apprentissage de la grammaire ou de la conjugaison,...* ». Il me

semble qu'en tournant autour de cela (l'apprentissage) cela pourrait s'éclairer encore plus. Surtout que les autres larrons et larronnes de la liste doivent bien aussi de temps en temps se servir de ce mot ou s'interroger à son propos, ou s'inquiéter à son propos... les parents aussi l'utilisent et s'en inquiètent, mais moins sous sa forme de substantif que sous sa forme verbale (apprendre). Ce n'est bien sûr pas que de la syntaxe !

**Sylvain** - Lors de cette rencontre, nous n'avons que très brièvement entrapercu cette conceptualisation fondamentale qui tourne autour de l'idée d'apprentissage.

En revanche, les copains des classes uniques de Balard ont répondu à cette question et voici, à ce jour, ce sur quoi nous nous appuyons :

Le projet des classes uniques et coopératives conduit à l'école élémentaire Antoine BALARD s'appuie sur les déterminants suivants pour définir l'acte d'apprendre :

- Apprendre correspond à une modification durable de la structure neurobiologique initiale.
- Cette modification est le fruit d'un travail intellectuel appartenant au sujet apprenant.
- Les facteurs qui favorisent cette modification semblent être :
  - La disponibilité psychique et physiologique du sujet apprenant : son aptitude à se rendre attentif au moment de la situation d'apprentissage. Cette disponibilité fait référence à un climat de sécurité nécessaire à l'épanouissement de tous, cette sécurité passant par un recours à un système de règles sociales comprises, discutées et révisables par tous ;
  - La disponibilité cognitive du sujet apprenant liée aux caractéristiques des informations à traiter (facteur en lien avec le concept de zone de proche développement). Cette disponibilité est d'autant plus présente que les activités en cours font sens pour l'enfant et peuvent conduire à des situations de communication ;
  - Une estime de soi basée sur une capacité personnelle à se considérer comme être pensant, auteur et acteur de son existence. Cette conviction peut difficilement éclore dans une relation

pédagogique inhibitrice qui voit l'activité de l'élève dépendre de celle de son enseignant.

- La prise en compte de ce que les didacticiens nomment les « représentations », c'est à dire l'expression de la structure neurocognitive initiale.
- Une correspondance entre les questions que se pose l'enfant et la nature des informations qu'il est amené à traiter.
- Un choix possible quant aux activités à réaliser, en particulier pour celles relatives aux profils d'apprentissages.
- La multiplicité des sollicitations et la récurrence de leur recours. Cette multiplicité concerne aussi bien la nature des informations que les personnes qui peuvent en être les vecteurs ; il est ici question des situations de coopération où les pairs peuvent devenir des sources d'informations ;
- Le droit à l'erreur qui optimise le désir de s'engager dans des actions même si on sait qu'elles peuvent conduire à des impasses.

La durabilité des apprentissages est développée par l'intermédiaire de :

- La multiplicité des sollicitations et la récurrence de leur recours.
- Un rapport à la complexité des savoirs, ce qui évite la confrontation à des compétences didactisées et autorise l'adidactisme (concept développé par Brousseau) ;
- Diverses situations d'enseignement vécues selon divers points de vue. La coopération entre enfants est aussi l'occasion pour ceux étant en position d'experts de mobiliser une nouvelle structure cognitive de manière à ce qu'elle puisse correspondre à celle existante chez des enfants demandeurs ;

Un allongement de la durée « année scolaire » entraînant un allègement de cette contrainte temporelle.

Tout cela me semblant correspondre à ce que tu as développé dans « une école du 3<sup>ème</sup> type »

**Philippe R** – « *Apprendre correspond à une modification durable de la structure neurobiologique initiale.* »

La structure neurobiologique permet ou pas l'acquisition de nouveaux savoirs. La modification de cette structure correspond à l'accroissement du niveau de langage. Le terme « apprendre » est, quoiqu'on dise, connoté savoirs normés. Par exemple : connaître la technique opératoire de la division. Le niveau de langage de l'enfant peut être très développé sans qu'il connaisse ce savoir. Mais, son niveau lui permet de l'intégrer facilement (qu'on parle de savoir ou de compétence d'ailleurs). Autrement dit, « apprendre » ne serait qu'une conséquence possible d'un développement du niveau de langage.

Comment développer donc ce niveau de langage, c'est-à-dire comment modifier durablement la structure neurobiologique ? On n'en sait pas grand chose actuellement (normal, on est encore à la préhistoire de la pédagogie ;- ) mais ce qui semble évident aux premiers abords (mettre en place des situations d'apprentissage autour d'un savoir ou d'une compétence donnée) mériterait bien d'être débattu.

**Sylvain** - Je trouve réducteur de réserver à l'acte d'apprendre ce qui serait relatif à une norme. Je crois plutôt qu'il correspond au résultat du processus de la construction de langages et qu'on peut difficilement organiser une hiérarchie entre les différents fruits de l'apprentissage.

En revanche, je suis d'accord avec l'idée que tout dépend de ce que l'on estime favorisant l'apparition de langages et il me semble qu'une voix pour faire une avancée serait de définir ce qu'on entend par langage.

Bernard le définit de la sorte :

Outil neurocognitif permettant et s'enrichissant de la communication et visant le traitement de l'information. « *Communication et langages fonctionnent par rétroaction. Il faut des langages pour communiquer et c'est en communiquant qu'on perfectionne ses langages* » Un langage se constitue dès lors que la personne a traité un nombre suffisant d'informations et les a intégrées.

On voit bien le lien entre langage et communication mais il est encore difficile de clarifier ce concept de langage.

Qu'en pensez-vous ?

**BC** – En général l'apprentissage a un objet, vise un objet, aboutit à un objet : « *je connais la règle des participes passés* » ou à une capacité, un pouvoir « *je sais, je peux écrire une lettre à un correspondant* », ce qui est déjà notablement différent. La connaissance de la règle des participes passés n'aboutit pas forcément à un pouvoir. Elle ne peut au mieux qu'aboutir à une bonne note ou une récompense.

On peut ne se préoccuper que des apprentissages. Chaque apprentissage conçu alors comme un nouveau pouvoir (c'est le vrai sens que je donne aux apprentissages) se situe dans un monde particulier, un monde créé, un monde de représentations. Les représentations dans le monde de l'écrit verbal sont différentes de celles du monde de l'oral verbal, du monde mathématique, du monde scientifique... et leurs mondes sont exprimés dans des constructions sémiotiques issues du social-historique de sociétés. Elles deviennent alors des objets, des langues (orales, écrites, mathématiques, scientifiques...) Ces constructions symboliques deviennent à leur tour des informations. Ces capacités neuronales d'interpréter, de créer des informations en les transformant en représentations, c'est ce que j'appelle les langages, toujours au pluriel. Or, ces capacités ne s'apprennent pas, elles se construisent dans une infinité d'interactions. Les représentations créées s'ajusteront aux langues communément utilisées dans une infinité d'interrelations. Apprendre dépendra alors du pouvoir acquis d'appréhender des connaissances, de les utiliser pour agir.

Dans une école du 3<sup>ème</sup> type, on s'attache d'abord au développement des divers pouvoirs (langages) propres à chaque individu de l'espèce humaine. D'où l'importance de la structure dans laquelle vont devoir vivre les enfants, cette structure devant permettre une infinité de nouvelles interactions, des interrelations, l'agir à partir de n'importe quels projets personnels qui ont tous besoin de pouvoirs (langages) pour se réaliser.

Il faut aussi que ces projets aient les moyens de se réaliser. Ces moyens se sont entre autres les ateliers permanents que je trouve que tu as très bien définis Sylvain. L'enfant n'a pas, lui, comme objectif un apprentissage particulier (mais ce peut l'être). C'est dans la nécessité d'aboutir à ce qu'il veut faire que ses langages devront se complexifier... et qu'il apprend. Faut-il encore que la structure

elle-même provoque dans ses projets l'utilisation de langages qu'il n'aurait pas forcément utilisés ailleurs.

**Philippe L** – Après le reportage sur la classe unique de Bernard à Moussac (Envoyé Spécial en 96), j'ai visionné plusieurs la cassette que j'avais enregistrée.

Ce qui m'avait frappé, au delà de l'harmonie (oui, oui) dans la liberté (c'est cela qui est subversif), c'était ces enfants qui se déplaçaient librement à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. A l'intérieur de la classe, c'était ces lieux multiples qui divisaient la classe, non pas en espaces clos, mais perméables aux déplacements, à la discussion et aux échanges. J'avais bien vu ce qui rendait possible cela :

- L'espace (l'architecture d'une classe unique se prête davantage que nos écoles casernes)
- Le temps (classe unique = 5 années)
- L'hétérogénéité (classe unique)
- La communication, les échanges, le hasard, la liberté permise par le « lâcher prise » de Bernard, à partir de constats simples et de bon sens.

A l'époque j'étais en perf à Montfermeil. Le temps de travail individuel, avec fichiers et plan de travail, était important dans la classe, non pas par une volonté délibérée, mais bien parce que les perfs ne suivaient pas une leçon au delà de cinq minutes et se dispersaient rapidement et que la multitude de niveaux (déjà lecteurs/non lecteurs) empêchait tout travail collectif.

Dans la classe existaient déjà deux ou trois espaces (informatique, son, et repos/lecture), mais la plupart du travail se faisait sur les tables individuelles, même s'il y avait des projets communs qui autorisaient les enfants à se regrouper.

Lors de mon retour, après trois ans de perf, dans le banal (ce2/cm1), j'ai gardé une architecture de classe proche de celle des perfs, en rajoutant les tables en U.

La journée commençait par un « Quoi de neuf » présentation, du collectif, puis un temps de travail individuel avec « contrat » (nombre de fiches à faire). Après la récré du matin, travail individuel qui reprenait après la cantine pour se terminer vers 14h30. A nouveau collectif puis une réunion bilan.

Le travail individuel était déjà important (presque deux heures), mais tournait beaucoup autour des fiches, avec cependant un journal et une correspondance.

C'est dans les années suivantes, toujours avec cette classe de ce2/cm1, que sous l'impact des projets de groupes qu'un certain nombre de barrières ont sauté.

- Plus de contrat donc plus de minimum de fiches à faire.
- Ouverture de l'espace éducatif au couloir, escalier, petit jardin improvisé dans le parking des enseignants, salle informatique, cour, et cela grâce à la libre circulation contrôlée avec permis (j'étais tout seul dans l'école à fonctionner comme ceci).
- Abandon de certains « piliers Freinet » par désintérêt du groupe (journal, fiches) sauf la correspondance (cinq correspondants dont quatre étrangers et une correspondance par fax en math).
- Un seul cahier dit de travail individuel.
- Temps de travail individuel plus important, avec toujours deux réunions régulatrices.

**Roland L** - Le temps de gratuité, initialement un temps où les enfants pouvaient choisir parmi plusieurs ateliers que je proposais (écoute d'un livre CD, jeu awalé, bricolage - construction, etc.). Puis progressivement ils ont proposé d'autres ateliers (coloriage, perles, fabriquer des avions, etc.). Certains ateliers sont devenus des échanges de savoirs : apprendre à dessiner Diddl (cf. pièce jointe), jongler avec des foulards, ...

Ce temps gratuit ou librement choisi est un début de lest lâché, qui aura l'effet de se propager, pour organiser le tutorat par échange de compétences, de valoriser des élèves enfoncés dans un « négativisme » de leur possibilités... Le matin, le temps avant la récré du matin était consacré au lire/écrire, avec des ateliers organisés et avec le choix possible. Puis avec le journal, le site de la classe et les messages, des élèves s'engagent dans des tâches (rédiger un article, écrire un message, lire les journaux, préparer une lecture...).

Mais cette organisation m'a submergée et les élèves sont trop en difficulté : je ne peux me dédoubler et aider tout en même temps les

non lecteurs-non scripteurs, les apprentis lecteurs et les lecteurs qui n'aiment pas encore se lancer dans des textes un peu plus longs.

Je vais peut-être revenir aux ateliers plus rassurants et clairs pour les enfants de CLIS, en ménageant un atelier « aide-écrivain/lecteur », où ils pourront mener leurs projets d'écriture/lecture avec moi. Il est vrai aussi que des coupures de 3 semaines à un mois pour cause de formation, entraînent pas mal de difficultés pour mener sereinement les projets, pour mettre en place les nouveaux modes de fonctionnement...

**Pascale B** - Je rebondis sur le message de Roland car je suis en plein tâtonnement de ce côté-là justement. Depuis huit jours, nous commençons les journées du lundi et du jeudi par un marché de connaissances<sup>6</sup> de 30 minutes qui a remplacé provisoirement (ou définitivement, les enfants doivent faire le bilan dans une semaine) le Quoi de neuf.

A l'accueil, j'inscris au tableau les enfants qui proposent une info, un savoir, une présentation et le titre de leur proposition. Nous avons fixé les inscriptions à dix maximums pour qu'il y ait la possibilité d'être au moins deux pour une proposition. Avant de clore le marché, je demande à chacun de me dire le nombre de "visiteurs" reçus.

Si un enfant n'a personne au bout de 10 min, il peut fermer son atelier et circuler dans les autres.

L'introduction de ce marché a coïncidé avec l'arrivée de Deni, le petit Tchétchéne, dans notre classe et ça a permis un accueil mémorable pour tout le groupe. Les enfants qui suivaient distraitemment le Quoi de neuf sont souvent ceux qui s'investissent le plus et sont les plus actifs dans le marché, je prends des notes et j'essaierai de faire un petit dossier aux vacances de Février si ça marche toujours aussi bien.

---

<sup>6</sup> Le marché des connaissances est une pratique issue des travaux les années précédentes sur les Arbres de Connaissances de Michel AUTHIER. Travaux qui avaient suscités quelques centaines d'échanges parmi un groupe franco-suisse des CREPSC. Le principe : chacun propose des savoirs qu'il peut transmettre à ceux qui le désirent, y compris des savoirs comme « je sais faire une bouillabaisse » !

**Benjamin** - Pourquoi la volonté de la quasi totalité des enseignants d'imposer aux enfants une activité, de faire qu'ils fassent tous la même chose au même moment ?

Pour ma part, depuis que j'ai arrêté mes ateliers de maths, de lecture, d'écriture, le fonctionnement de ma classe s'en est trouvé bien simplifié. J'ai beaucoup gagné en souplesse, et je n'empêche plus des enfants de faire ce qu'ils ont à faire.

Je pense que quand ils se sont lancés dans une activité avec vraiment le désir d'apprendre (qui peut être beaucoup plus fort que celui d'être lu, ou de tout autre objectif concret), rien ne peut les arrêter, même pas un maître qui vient les aider de façon trop dirigiste.

**BC** – Il me semble que vous en êtes à un stade intermédiaire où les ateliers ont un rôle ou d'apprentissage précis ou occupationnel. Lorsque tu les as supprimés Benjamin, cela a simplifié et ouvert le fonctionnement. Ils ont au contraire submergé Roland dans la conception où il les instaurait.

Il y a dans ce stade intermédiaire une antinomie entre ce qui pour vous relève de l'apprentissage et de ce qui relève de la construction des langages. Ce stade intermédiaire est certainement nécessaire, il relève d'une inquiétude ou d'une prudence légitime. Il dépend aussi du contexte dans lequel vous vous trouvez (état des enfants, représentations ou croyances des parents, des collègues, de la hiérarchie). Mais il est difficile parce qu'il y a cohabitation entre deux logiques contradictoires. Il manque une cohérence. C'est à mon avis ce qui a rendu difficile la pratique de la pédagogie Freinet et sa compréhension.

Mais je remarque que tous vous procédez dans un tâtonnement expérimental à l'élimination progressive de ce qui vous paraît inutile ou contreproductif. Vous recherchez ce qui doit devenir limpide.

**Rémi** - Suite au stage dans l'Aube, j'avais l'attention de mettre en place plusieurs ateliers libres dont les arts plastiques. Le texte de Philippe Ruelen m'a inspiré.

J'ai mis à leur disposition une trentaine de cartes postales d'artistes. Cependant, au bout d'une semaine, c'est le seul atelier qui « ne

marche pas bien » ou plutôt qui ne répond pas réellement aux effets attendus. Les premières réactions des enfants ont été négatives car selon eux trop difficile : un enfant m'a répondu tout net qu'il était incapable de faire pareil.

Moi j'ai essayé de convaincre lui et les autres de s'inspirer et de ne pas essayer d'imiter. J'ai essayé plusieurs approches, toujours en refusant de leur imposer, en les encourageant, en essayant de montrer les différentes techniques, en peignant avec eux... rien n'y a fait. Pour l'instant, ils prennent plaisir simplement à réaliser des peintures libres. Depuis, je n'interviens plus réellement et je me pose beaucoup de questions. Ai-je été trop vite ? Ai-je sauté des étapes ? Dois-je leur imposer une peinture dont ils doivent s'inspirer pendant un certain temps ? Ou simplement le plaisir de peindre librement est-il une étape obligé avant que les enfants ressentent le besoin d'aller voir ailleurs ?

#### **Jean-Claude -**

Il me semble que la réponse est dans la question : tu penses que cet atelier ne fonctionne pas parce que tu en attends quelque chose de précis alors qu'en réalité il marche bien puisque les enfants de ta classe prennent plaisir à réaliser des peintures libres. Tu as des enfants de cycle 3 qui n'ont peut-être pas fait de peinture depuis la maternelle et donc ils sont tout simplement heureux de peindre. Je pense qu'il faut leur laisser des modèles et des pistes à disposition et leur laisser le temps. Cependant quel est le but recherché en arts plastiques ? Copier quelque chose ou créer ? Les deux ?

\*

**Emmanuelle** - Je pense qu'il faut leur donner des contraintes techniques pour leur permettre de stimuler leur créativité, mais les laisser choisir leur style, et par ailleurs, leur raconter la démarche d'un artiste. Ce qui n'empêche pas de décoder dans leurs productions les éléments picturaux qui font référence à un artiste et de leur souligner. Je pense qu'on peut aller à la rencontre d'un artiste quand on est assez rassuré par ce que l'on fait soi-même, quand on a compris qu'il s'agissait d'un langage et quand une expérience des difficultés rencontrées au niveau technique fait naître le désir d'en savoir plus pour les dépasser.

**Laurent L.** - Picasso paraît-il copiait lui même beaucoup, respectait et observait en tout cas énormément... les dessins des enfants ! Il a dit qu'il lui a fallu une vie entière pour apprendre à dessiner comme eux, notamment en cherchant à peindre ce qui est ressenti et pas forcément ce qui est vu... comme font souvent et naturellement les enfants. Donc, « les deux », au moins. Et puis, ce qui n'est pas évident dans ta question Remi, c'est la diversité des comportements que peuvent avoir les enfants.

Je rejoins Jean-Claude à propos de mettre à disposition, de permettre, de donner du temps, de pas trop forcer trop vite... Je repensais aussi aux espèces de paravent de chez Patrick à Moussac : vraiment l'idéal pour afficher et faire une petite séparation !... Avez vous d'autres idées d'aménagement pour cet atelier (et les autres, d'ailleurs) ? (Heu sinon, on dit « arts visuels » je crois maintenant dans le nouveau bouquin du ministère : ))

**BC** – Vous placez « arts visuels », « arts plastiques » comme des disciplines, presque des matières. L'atelier mis en place par Rémi visait à obtenir disons des progrès dans une technique. Les enfants ne s'y sont pas trompés « *je ne peux pas faire pareil* ». Dans la conception des ateliers permanents d'une école du 3ème type, ce sont des lieux particuliers où des informations vont être traitées ou exprimées dans des langages différents, suivant les besoins, les envies, les pulsions... ou le fait qu'elles ne peuvent être exprimées par d'autres langages. C'est le besoin, l'envie la curiosité ou la pulsion et ce que nécessite un projet qui provoque leur utilisation. Leur aménagement incite aussi à l'utilisation d'un langage (des cartes postales dans ton exemple, des pinceaux, du papier... l'exposition, la discussion...). Ce langage artistique je l'ai appelé dans l'école de la simplicité le langage de l'intime. Pour qu'il puisse permettre d'exprimer avec plus de force (augmenter son pouvoir), les moyens d'une technicité doivent pouvoir être proposés et faire éventuellement l'objet d'exercice pour les découvrir. Il y a alors articulation entre l'apport qui peut être didactique de l'enseignant et l'usage d'un atelier par les enfants. Mais ce n'est alors qu'une proposition dont les enfants s'empareront... ou ne s'empareront pas. La technicité n'est pas un but en soi, c'est un moyen, inutile s'il ne prolonge pas la puissance d'un langage dont on s'empare par besoin.

**Philippe R** - Pour ma part, et depuis cette année, la classe n'est organisée qu'en ateliers permanents. C'est-à-dire que les enfants choisissent un atelier, et quand ils ont terminé leur activité, ils changent d'atelier. Certes, pour certains ateliers (peinture, électricité, magnétophone) le nombre de place est limitée. Pour les autres (lecture, math, écrits, sciences) pas trop puisque une à deux tables de 4 qu'on pourrait appeler pourquoi pas « tables tampon » mais je préfère « tables pouvant servir à différents ateliers », peuvent être prises. Ces dernières ne peuvent pas être utilisées pour l'instant pour l'atelier dessin (limité à 4 places) : ça, c'est moi qui l'ai dit afin de limiter les activités dessins.

Je crois comprendre que les tables tampons chez Sylvain servent à leur outil PIDAPI (en clair, entraînement/brevet de français et math listés dans un catalogue). Il me semble que cet outil peut être intégré dans les ateliers permanents (ateliers math et français). Ainsi, il n'y a que des ateliers permanents.

Les projets ? Que ce soit le super projet qui va nécessiter de passer dans plusieurs ateliers ou le simple exo classique de français ou de math, c'est un projet dans la mesure où l'enfant a décidé de le faire (projet personnel). Evidemment, ça m'arrive d'imposer à l'enfant telle ou telle activité ; du coup, je ne considère plus ça comme un projet personnel puisqu'il ne l'a pas décidé/choisi et c'est donc beaucoup moins efficace. A priori, on ne met pas tous la même chose derrière le terme « ateliers permanents », et c'est d'ailleurs pour ça que c'est intéressant de continuer de débattre sur ce sujet. A ce propos, au sujet des ateliers listés par Sylvain, pour moi, les ateliers « informatique » et « communication » ne sont pas des ateliers permanents (peut-être le second s'il n'est pas redondant avec l'atelier écrit). L'outil informatique est un outil pour l'atelier écrit, mais aussi math, lecture, sciences, dessin mais pas un atelier en soi. Qu'en pensez-vous ?

Sur le sujet de fonctionnement en ateliers permanents, nous avons eu avec Annick lors du voyage aller à notre classe découverte, une discussion intéressante sur les enfants qui ont dans leur tête depuis longtemps le schéma « faire/entreprendre en réponse à une demande de l'adulte ». Certes, on veut justement faire évoluer sa manière de voir les choses. Mais n'est-ce pas un peu brutal si on le met tout de suite en situation de choisir et de faire pour lui ; d'où les errances de certains enfants qui semblent déboussolés, voire complètement perdus ? Annick évoque des rails à mettre en place

puis de les supprimer ensuite : en clair, imposer pour certains des choses ! C'est plus ou moins ce que je fais comme je disais plus haut mais un peu à l'aveuglette. Comment faire autrement ?

**BC** – On revient toujours à ce que je disais précédemment, le problème de la transition d'un état à un autre. Cette transition étant la plus difficile, d'autant plus difficile si on la considère comme l'état définitif. C'est valable dans toute... révolution, la résultante du tour de 180° étant un nouveau paradigme.

Ce qui me semble parasiter l'approche d'une cohérence, c'est la considération de ce qu'est un projet personnel. Vous avez des plages que vous appelez « travail individuel » d'autres que vous appelez « ateliers permanents », la différence étant que dans les ateliers permanents seuls des projets spécifiques ou partie de projets sont traités. Mais est-ce que le choix de pouvoir faire telle ou telle activité plus ou moins imposée à tel ou tel moment, à tel ou tel endroit peut être considéré comme un projet personnel ? Ou celui de faire ou de ne pas faire telle activité proposée. Ce n'est pas le sens que j'attribuais aux projets personnels. Les projets personnels étaient pour moi tout ce qui émanait des envies, des besoins, des pulsions, de la curiosité des enfants. La source en était tout ce qui avait pu interpeler, troubler l'enfant et les enfants ; une source endogène et non exogène. Les ateliers (et moi accessoirement) étaient là pour permettre leur réalisation en incitant à l'utilisation de divers langages et à leur complexification (apprentissage). S'il y avait un problème, c'était que toutes sortes de projets puissent émerger, s'exprimer et que certains se concrétisent en activité.

Là encore, problème de structure et importance de la réunion pour l'émergence, du tableau de bord (plan de travail de la pédagogie Freinet) pour l'auto-organisation (rendre possible l'activité). Sans l'articulation des piliers de la structure, le fonctionnement de l'entité n'était plus possible et plus efficient. Mais il faut aussi arriver à constater peu à peu que tout projet personnel, quel qu'il soit, suffit pour que dans sa réalisation se construisent tous les langages.

**Philippe R** - Les ateliers permanents ont effectivement un véritable sens lorsqu'ils sont utilisés dans une dynamique. L'enjeu est à présent là, réussir à ce que les enfants utilisent les ateliers pour transformer une information. C'est à nous d'insuffler cette

communication entre les ateliers ou du moins cette manière d'utiliser les ateliers. J'ai d'ailleurs failli rater une p'tite ouverture mais ce n'est pas trop tard grâce à ce message. En effet, mardi soir, Romain et Nicolas présentaient une p'tite recherche mathématique à partir de la balance numérique (qu'ils avaient rapidement dessinée) sur un tout p'tit papier si bien qu'on n'y voyait que dalle ! Je ne les ai pas aidés à valoriser cette production ! Demain matin, dès qu'ils arrivent, je leur propose de reproduire leur création à l'atelier dessin ou mieux au coin peinture pour que leur présentation fasse davantage d'effet.

**Sylvain** - Ce concept d'atelier permanent prend donc forme suite à ces quelques échanges. Un atelier permanent peut donc être appelé de la sorte dès lors que

- il est à disposition des enfants lors de tous les moments de classe qui ne font pas l'objet d'une attention collective

Il doit permettre à tous les enfants qui s'y rendent d'y trouver leur compte, quel que soit leur âge, leurs compétences et leurs intérêts ;

Il doit permettre à des langages de se construire et d'évoluer et à une communication de s'exprimer.

Dans ma classe, plusieurs ateliers permanents ont vu le jour.

Dans l'atelier maths, il est possible de :

- consulter, lire, rechercher ou créer une création mathématique ;
- reproduire ou inventer un géoplan (matériel MDI qui consiste, avec l'aide d'élastiques, à fabriquer des formes de géométrie plane)
- reproduire ou inventer des solides (matériel MDI qui consiste, avec l'aide de barres et d'axes, à fabriquer des volumes)
- se servir de divers outils mathématiques : balance, compas, équerres, règles, rapporteurs, papier millimétré, ...

Dans l'atelier communications, il est possible de :

- consulter, lire des fichiers ou livres documentaires (types encyclopédies, atlas, dictionnaires ou autres) ;
- concevoir et rédiger un exposé ;
- consulter les messages Marelle ;
- lire les journaux scolaires et écrire des articles ;

- explorer la malle « communication » des classes uniques de l'école (en construction) ;

- travailler du vocabulaire en anglais,

Dans l'atelier informatique, il est possible de :

- choisir et faire un logiciel éducatif (autour de compétences diverses et variées)

- taper un texte

- s'entraîner à la lecture (Logiciel Lectra)

- dessiner

Dans l'atelier arts plastiques, à partir des matériaux et des outils disponibles, il est possible de :

- inventer des objets,

- reproduire,

- représenter,

- faire une présentation de document

Comme j'ai pu l'expliquer lors du stage, au centre de la classe se trouvent des tables dites « tampons » qui permettent aux enfants de faire des activités non relatives aux ateliers et/ou de faire autre chose en attendant que des places se libèrent dans un atelier souhaité.

**Ludovic M** – Sylvain, tes ateliers ont du être installés par toi, à peu près en même temps (?). Tu parles d'une phase de découverte : lors de la phase de découverte, il est apparu que les enfants n'entraient pas forcément dans des activités fécondes en matière de langages et de communication. Avec eux, nous avons donc établi une première liste d'activités à disposition et relatives à tous les ateliers ouverts. Ça semble porter ses fruits et être un outil indispensable et de listing d'activité. Les ateliers deviennent donc l'activité essentielle de la classe, c'est ça ? Et il y a même l'air d'y avoir des activités pour quand les ateliers sont complets : au centre de la classe se trouvent des tables dites « tampons » qui permettent aux enfants de faire des activités non relatives aux ateliers et/ou de faire autre chose en attendant que des places se libèrent dans un atelier souhaité. Ce qui est vraiment l'inverse des trucs plus traditionnels comme chez moi :

la bibliothèque quand un truc est fini (pas le bled mais si proche...)  
Renversement total ! (encore que tes tables tampons ressemblent un peu à mes ateliers)

Sans trop de doute par sécurité, j'aurais plus tendance à les installer les uns après les autres, quand ils apparaîtront nécessaires peut être (et surtout quand je sentirais que je pourrai lâcher un peu de lest, parce que je me tiens à autre chose). Ce qui est peut être con en fait parce que est-ce qu'un atelier déjà installé ne peut pas surtout susciter des « choses »... qui ne seraient jamais apparues sans lui (surtout si on sent dès le départ qu'on en aura besoin...). « *Comme il y a un endroit exprès pour ça, on pourrait faire ça !* » J'imagine que ça doit se passer un peu comme ça ?

Quels pourraient être les processus de mise en place des ateliers et des réunions ? Ou les différentes stratégies possibles ?

Vaut il mieux mettre en place d'abord ou au fur et à mesure ? Les deux ? (lesquels alors !). J'ai le même problème avec les réunions. Je sens qu'il y a des réunions qui disparaîtront certainement, comme le quoi de neuf du matin, d'autres qui pourraient rester un peu plus longtemps, comme le conseil du jeudi, d'autres qui se retrouveront dans d'autres : la « revue de presse » et les « exposés/recherche » qui pourraient être plus tard dans une même réunion de « socialisation/présentation ».

Le vrai problème pour moi, c'est que ne sachant par quel bout attaquer, je fais de tout et surtout rien du tout. S'il n'y a pas trop de projets personnels (ce qui est plutôt encore le cas chez moi), il n'y a pas lieu de faire une réunion pour montrer ou organiser ; et même pas avoir besoin d'un atelier quelconque. Et s'il n'y a pas d'ateliers, il n'est pas possible de mettre en œuvre des projets personnels.

Alors, par où ça commence ? Par des réunions vides d'objets ? Par des projets sans possibilité de mise en œuvre ? Par des ateliers où les enfants glandent ? Pas par les trois quand même ?!

**BC** – Tu résumes assez bien la problématique dans laquelle chacun se retrouve plus ou moins. On la retrouve aussi dans ce que dit Emilie avec ses manuels. Vous percevez tous qu'il est nécessaire de changer de paradigme. Changer des pratiques, modifier la structure de sa classe et son fonctionnement sans que sous-jacent il n'y ait pas un renversement des conceptions est impossible. Mais en

même temps on ne peut concevoir une nouvelle structure prête à l'emploi dans laquelle chaque enfant va se couler d'un jour à l'autre. Tu as raison, à quoi peuvent servir des ateliers permanents s'il n'y a pas l'émergence de projets personnels auxquels ils vont servir (quand on commence à penser que c'est à partir de ces projets personnels que vont se construire les langages... tout en n'en étant pas certain !) ?

Alors le problème est d'abord l'émergence de projets personnels et le point de la structure le plus important est la réunion dont la fonction est de permettre cette émergence avant d'avoir à en organiser l'activité qui peut en découler et lui en donner les moyens. Dans la transformation de la source des apprentissages, il y a le passage de l'activité dont l'origine est le maître à celle dont l'origine est l'enfant. Je pense que la dynamique dont parle Philippe R a son point de départ là. C'est complexe, mais ce n'est pas compliqué.

### **Plan de travail, emploi du temps**

*L'emploi du temps qui gère l'activité, le plan de travail où doit s'inscrire et se répartir l'activité... dans l'emploi du temps. Le plan de travail, cher à la pédagogie Freinet, est souvent ambigu quant à ce qui « doit » y être mis et ce qui « peut » y être mis par les enfants. Sa gestion par les enfants de ce fait ne va pas de soi. Dans une école du 3<sup>ème</sup> type, c'est l'activité qui gère le temps et le plan de travail n'est alors qu'un tableau de bord où s'inscrivent les projets personnels des enfants pour qu'ils puissent organiser leur propre activité qui en découle. Quant à la réunion, c'est le creuset collectif d'où émergent et s'organisent des projets.*

*Oui mais...*

**Cécile P.** - Voilà un message qui est mitigé, j'ai besoin de vos lumières.

Voilà j'ai mis en route plusieurs fichiers pour pouvoir mettre en place le plan de travail.

Le matin se déroule avec un temps d'écriture obligatoire où je suis présente pour leur apporter mon aide. Ensuite les enfants sont en plan de travail (j'ai mis en route un plan de travail collectif et d'autres individuels). En effet certains n'arrivaient pas à gérer le plan de

travail individuel. Le bilan est pour l'instant mitigé, certains élèves prennent bien en main le plan de travail tandis que d'autres ont encore des difficultés pour trouver les fiches etc. et d'autres ne font pas grand chose.

Comme je suis à mille volts pour gérer au fur et à mesure, je ne peux venir en aide et être derrière ceux qui ne font rien. De ce fait, je n'ai pas encore mis en route des temps collectif en petit groupe pour le français et les maths. J'angoisse car je me dis encore combien de temps je peux prendre avant de les laisser en autonomie sur leur plan de travail pour passer au travail de groupe.

L'après-midi, il y a des temps d'ateliers (sciences, théâtre, musique etc.). L'inscription est libre pendant le matin et mise en place l'après-midi.

Théâtre : j'ai des difficultés pour qu'ils s'accordent et s'écoutent. Avez-vous des docs et des suggestions pour faire évoluer cet atelier ?

Sciences : ils détournent les expériences (d'un côté je me dis qu'ils cherchent, de l'autre je ne sais comment rebondir sur ce qu'ils produisent). Exemple : ils ont mélangé dans une bouteille de l'eau, de l'encre, de la semoule, du sel, de la farine, du liquide vaisselle et observé différentes couleurs. Comment cadrez-vous cet atelier ? Quelles sont vos exigences ?

Musique : ils produisent des sons avec les instruments mais cela n'évolue guère dans les recherches, cela est très monotone personne ne réagit. Avez-vous du vocabulaire précis ou autre que je pourrais leur apporter ?

Moment de réunion : quelles sont vos modalités de fonctionnement ? Pour l'instant j'ai un président et chacun passe pour montrer aux autres, est-ce qu'il ne serait pas judicieux qu'ils montrent de leur place au coin regroupement afin de lancer une dynamique ?

Je suis très mitigée car à la fois je sens bien que certains enfants sont bien dans ce qu'ils font, d'un autre côté je sens bien que certains en profitent pour ne rien faire ou alors s'exciter. Dans tout cela il faut rester zen et ne pas sentir que l'on est submergée pour pouvoir apporter une réponse sans énervement.

Merci de m'envoyer vos lumières.

*Ninon reprend les diverses parties du message de Cécile en explicitant ce qui se passe dans sa classe.*

**Ninon** - (...) Réunion : pour l'instant chez moi, seule la réunion hebdomadaire coopérative est fonctionnelle. Les autres, c'est plus de la perte de temps (?), je ne sais pas faire. Avisss à ceux chez qui ça marche de décortiquer ça pour nous !

Plan de travail : pour l'instant les travaux individuels sont encore « tous en même temps ». Ceux qui sont autonomes et bosseurs me soulagent et je peux être derrière et avec les autres. Mais c'est aussi le nez dans le guidon. Ce matin, ça a dégénéré : pendant que j'aidais à une correction, deux gamins se sont balancés une chaise dans la salle d'à côté, je ne les ai pas vus, c'est la collègue qui est intervenue. Bon, ils n'ont plus le droit de travailler ailleurs que là où je suis... Mais les boules...

J'avais prévu de faire des rendez-vous (un groupe à chaque temps de travail individuel). (...) Je crois que je n'ai toujours pas réussi à le faire parce que quelque chose n'est pas clair pour moi : qui dans quel groupe ? Par classe (alors pourquoi le cycle) ? Par niveaux (jamais les mêmes) ? Par projets (itou) ? Par table (ben pourquoi pas...) ? En plus, j'ai les gamins qui râlent, car on s'était bien calé les travaux individuels, travail sur fichiers... et qu'on est tellement submergés de projets qu'ils n'ont plus le temps de faire... des fiches ortho ! Des fiches lectures ! Des fiches Num/Op ! Je rajoute mes questions aux questions de Cécile ! Et encore une : quel temps pour le passage de brevets dans vos classes ?

**Mathieu** - Sur la question des réunions, je suis bien content d'entendre d'autres galères ! Chez moi aussi, j'ai peu de **rendement** en réunion : je crois que c'est parce que ce n'est pas clair dans la tête des gamins : « à quoi ça sert ? ». Donc, à renégocier, à re-présenter...

Question espace, pour moi les affichages posent problème : où peut-on mettre les productions de chacun (y compris les premiers jets) pour qu'on puisse enfin bien les lire ? Je repense perplexe à la description de la classe de Philippe R. où une gamine commence un schéma (à la peinture !) pour résoudre un problème de math,

schéma qui est terminé plus tard par une autre élève... comment en arriver là ?

Pour les rendez-vous de groupes, je pense qu'il est intéressant de faire des groupes de « gros parleurs » et de « petits parleurs » : les gros ne gênent pas les petits. Et il y a des bons et des moins bons dans les deux cas, d'où entraide possible. Je tanne la prof d'anglais (trois heures hebdo !) pour qu'elle accepte ces groupes, histoire que je puisse faire ces rendez-vous pendant ses cours (pardon : ses conférences).

**BC** - « *Mais Msieur, pourquoi vous nous embêtez à ne pas vouloir nous embêter ?* » : C'est ce que m'avait dit textuellement un enfant de neuf ans dans une classe de la banlieue résidentielle lyonnaise (St-Genis les Oullières) où j'ai passé un an, entre le Beaujolais et le Poitou. Bien sûr que c'est plus simple, voire plus confortable d'avoir des consignes à exécuter, donc d'être embêté. Comme c'est plus simple de faire b a ba.

C'est le « rendement » des réunions de Matthieu qui m'intrigue. Qu'entends-tu par cela ?

**Matthieu** - Ouuuuuuuuu, je saiiuuuuuuu ! Rendement, rendement ! Je sais que le mot fait vriller les tympans ! Et pourtant, j'aime bien me dire « ils ont bien bossé aujourd'hui ». Donc il y a une histoire de rendement derrière tout ça, non ?

Tiens, ce midi, j'ai demandé à Kenvic s'il avait bien travaillé ce matin. Je savais ce qu'il allait me répondre, vu qu'il a passé le plus clair de son temps à chiper les feuilles, le matériel des autres et que son plan de travail n'avait pas avancé d'un iota depuis hier soir. Alors était-ce la question qui était stérile (il savait pertinemment ce que j'en pensais) ou la réponse puisqu'il m'a fait une réponse convenue, celle qui va (?) adoucir le maître : « Euh, ben, non, j'ai mal travaillé... ».

Rendement, rendement ! Et puis zut ! Moi aussi je suis en plein apprentissage ! Moi aussi je me rassure avec des cadres qui me sont imposés, même s'ils me privent de liberté. Maso ? Non ! Mais parfois un peu moins sur la brèche. Alors on se laisse aller à penser qu'il serait confortable de boucler la sempiternelle programmation de cycle, d'oublier les gamins, de se centrer sur des contenus à faire rentrer de force dans des petites têtes... tout ça est tellement plus

facile ! Mine de rien, dans une école de trente classes à niveau unique, la pression est forte ! « *Les CE2 ont pas fini l'Antiquité !* »

Rendement, rendement. Je ne sais plus si je parle du mien, de celui de mes élèves, ou d'un truc stupide qui n'a pas sa place. Seulement, c'est difficile de voir des gamins quitter la réunion sans avoir parlé, les mêmes qui me pleuraient dans les braies une demi-heure plus tôt, parce qu'ils avaient besoin d'aide absolument, et qui reviennent me voir une demi-heure après la réunion, avec les mêmes demandes... Est-ce un passage obligé ? Ou dois-je, pour reprendre ton expression Bernard, les embêter avec des consignes pour qu'ils ne se sentent plus embêtés ? Rassurer, épauler, laisser se planter, accompagner, éviter, faire le sourd, alléger le boulot du gamin... tout ça en même temps, il y a de quoi s'y perdre un peu, non ? Mais c'est aussi ça qu'on aime, pas vrai ?

**BC** - Le mot de « rendement » ne me vrillait rien du tout ! Je voulais juste savoir ce que tu entendais par cela.

A te lire, le fait que tu dises qu'il n'y a pas de « rendement » à propos de la réunion, cela semble vouloir dire

1/ qu'il y a une attente de la réunion : parler ou faire parler.

2/ qu'à la sortie il n'y a pas eu suffisamment de paroles.

Donc du coup est précisée ton attente de la réunion. Le problème est mieux cerné. En allant plus loin, ce problème, si c'est de celui-ci dont il s'agit, n'est peut-être pas forcément celui de la réunion ; ou encore la réunion peut n'avoir résolument que cet objectif : libérer la parole. Mais peut-être n'est-ce pas forcément le bon endroit. Peut-être (PEUT-ÊTRE !)... A ce moment on peut PEUT-ÊTRE aussi penser que la réunion ne fait que révéler un problème à résoudre, si ce problème te paraît prioritaire parce qu'on ne peut pas en résoudre trente-six à la fois. Mais en général quand on en résout un, il y en a une bonne dizaine qui du coup disparaissent... pour en faire apparaître de nouveaux

Autrement dit ce n'était pas le mot qui m'intriguait c'est ce qu'il y avait derrière.

Ce que m'a ressorti ce môme (je revois sa bouille arrondie, ses cheveux frisés et ses yeux noirs vifs) et qui m'a marqué, c'est que ce que l'on demande ou que l'on voudrait obtenir n'est pas d'emblée et

forcément enthousiasmant ! C'est comme les enfants qui ne mangent jamais tout seul parce que c'est apparemment mieux de laisser la mère ou le père porter la cuillère à la bouche... et la mère ou le père trouvent aussi que c'est plus facile de porter la cuillère plutôt que de transformer le repas en cauchemar. En général pour qu'ils s'en sortent il faut qu'ils soient astucieux, voire quelque peu hypocrites !

Bon, moi aussi j'aime bien avoir du rendement et ne pas m'épuiser pour rien ! Mais je me posais beaucoup moins de questions à la fois que toi. Mais j'ai toujours été quelque peu paresseux : les défauts peuvent devenir de grandes qualités !

**Matthieu** - Maintenant que tu le dis, c'est vrai que la parole reconnue de l'enfant apparaît comme un problème à résoudre dans ma classe. Les gamins sont plutôt formatés (école, famille, et aussi culture du pays) à laisser parler les adultes, et à n'en penser pas moins. Ce qui ne facilite pas des échanges constructifs. Mais je ne désespère pas : ils ne parlent peut-être pas, mais ils (certains) écrivent.

Ton histoire de libérer la parole m'ouvre des pistes. Je vais peut-être proposer des animations sur la parole théâtralisée (slam, ou autre...)

**BC** - Ce qui m'époustoufle, tout en m'inquiétant quelque peu, en vous lisant, c'est que vous faites en à peine quelques semaines le chemin que des gens comme Paul<sup>7</sup> ou moi ont mis des années à faire !

Nous, en somme, avons découvert peu à peu que l'on pouvait semer des tomates, que celles-ci pouvaient grimper, donner des fleurs, nous faire la stupéfiante surprise de la splendeur de leurs fruits, que ces fruits pouvaient offrir de succulentes salades, de délicieux coulis, nous faire déguster de succulentes tomates farcies... Entre temps on s'est aussi aperçu que cela ne se faisait pas tout seul, qu'il pouvait avoir du mildiou si trop d'eau, du dessèchement si pas assez d'eau, qu'on pouvait aider en couvrant de mulch, en enlevant des

---

7 Il s'agit de Paul Le Bohec, un des grands noms du mouvement Freinet. Son dernier ouvrage *L'école, réparatrice de destins*, (L'Harmattan) témoigne à la fois l'intensité de son engagement, retrace son cheminement, mais surtout développe ce qu'il a appelé « la méthode naturelle », ses raisons, ses conséquences.

gourmands mais pas trop, qu'en les bourrant d'engrais on allait avoir des gros fruits insipides et augmenter les maladies, etc.

Vous, en somme, vous savez d'avance que les tomates vont donner des fruits, un régal sortant du four... (Ce que nous ne savions pas trop quand nous avons commencé notre jardinage), vous savez même qu'on peut aider par telle ou telle façon culturale. Vous avez découvert ça en un temps record.

Mais cela n'empêche pas qu'il y a toujours le même écart entre le semis et la récolte et la dégustation !

C'est un peu à cela que vous me faites penser quand vous piaffez devant les choses qui ne vont pas assez vite, comme si vous ou les enfants étiez responsables de cette lenteur exaspérante. Finalement elle n'est exaspérante que parce que vous savez qu'il y a de belles récoltes possibles ! Nous, on ignorait quelle pouvait être la magnificence des récoltes : nous étions donc plus cool et prudents comme des sioux !

Et je reviens au rendement de Matthieu : l'estimation du rendement ne doit pas dépendre de l'écart qu'il y a entre l'aspiration et le temps du présent. Nous, nous pouvions faire et nous avons fait des choses qui maintenant nous paraîtrait peut-être même exécrables mais dont nous étions très satisfaits au moment où nous les faisons... puisque l'on ne savait pas trop ce que l'on pouvait vraiment en attendre. On était beaucoup plus au stade des hypothèses donc du tâtonnement, mais dans un tâtonnement qui ne connaissait pas le but à atteindre !

Je trouve que c'est beaucoup plus difficile ce que vous faites. Mais il faut vous dire que les chemins que nous nous avons suivis ne sont pas forcément les bons et qu'il y en a d'autres bien meilleurs que vous allez découvrir. Je crois (et allez, je suis même sûr !) qu'une partie des difficultés que vous rencontrez sont dues à ce que vous croyez qu'on a trouvé le bon chemin ou les bons chemins ! Si c'était le cas, ça se saurait et vous voyageriez les doigts dans le nez.

Par exemple Matthieu, la réunion qui était indispensable pour moi est peut-être nuisible chez toi. Si chez moi elle était incluse dans un système libérateur qu'elle libérait, chez Paul c'est en se libérant de contraintes (réunion, journal, correspondance) que lui-même a pu devenir libérateur (mais il mettait d'autres contraintes). Finalement, c'est comme en agriculture, une histoire de technique qui n'est pas universelle suivant les lieux ou les climats où on pratique.

**Pascale B** - Bonjour Bernard, tu vois, il reste des tortues sur la liste !

Ton message m'a pfffffffffffffffff... je ne trouve pas le mot mais on va dire bêtement réjouie, même si c'est faible.

*« Mais il faut vous dire que les chemins que nous nous avons suivis ne sont pas forcément les bons et qu'il y en a d'autres bien meilleurs que vous allez découvrir. Je crois (et allez, je suis même sûr !) qu'une partie des difficultés que vous rencontrez sont dues à ce que vous croyez qu'on a trouvé le bon chemin ou les bons chemins ! Si c'était le cas, ça se saurait et vous voyageriez les doigts dans le nez. »*

Instinctivement, c'est ça qui m'avait poussée à la rentrée à me couper de la liste. Je sentais là le piège de l'influence sur mon propre cheminement et j'ai cherché à me concentrer sur mes semis et mon potager de Grande Section. Je ne le regrette pas : ça pousse ! Je ne sais pas encore ce qui pousse ni s'il y aura de quoi faire une soupe mais rien que regarder ce foisonnement (et comme je suis un peu fainéante je laisse souvent les liserons se balader) qui évolue, se transforme... Qu'est-ce qui « bouffe » quoi ?

Le temps ? Mes peurs ? Les « pressions atmosphériques » extérieures ? C'est quoi une « catastrophe naturelle » dans une classe ? S'y crée-t-il un écosystème particulier selon le type de jardinier ? Quand les questions se bousculent trop, je déconnecte, je m'assois sous un arbre et j'écoute le vent : il a toujours un truc à raconter le bougre !

Bon, allez, je retourne à mes plantations. Bonnes vacances à tous.

**BC** - Oui une classe ce devrait être un écosystème puisque chaque enfant est un système vivant. Dans cet écosystème, le jardinier a une double fonction : il aide l'écosystème à se constituer en tâtonnant beaucoup. Mais il est en aussi un de ses éléments très important... trop important quand il le bloque où veut le façonner selon ce qu'il a prévu... et que les systèmes vivants que sont les enfants ne s'y plient pas.

**Jean** – Je me marre : Bernard, tu ne donnes jamais une réponse à toutes nos questions ! Mais je n'en suis même pas frustré ! Je commence à comprendre que le tâtonnement expérimental que l'on

veut faire pratiquer à nos élèves, il faut qu'on le pratique nous-mêmes. D'accord, il n'y a pas de mode d'emploi d'une école du 3<sup>ème</sup> type. Tu nous indiques bien que c'est un nouveau paradigme comme tu l'as dit souvent. Changer notre mode de pensée, nos regards. Mais c'est une sacrée mutation que l'on doit opérer. Parfois elle me fait peur. Mais aussi j'avoue qu'elle m'excite cette montagne à gravir.

**Annick** - Je vous propose le plan de travail que j'inaugure lundi avec les gamins.

Ce n'est pour l'instant qu'une formalisation de ce qui se passe dans la classe, insensiblement, cette structuration du temps s'est mise en place.

Les gamins auront 1/2h matin 1/2 soir pour travailler sur leur plan de travail.

On commence comme cela, on verra bien après. C'est la vie avec eux qui va faire évoluer les choses. J'ai toujours fait comme ça ! Pas de théorie avant !

On fait, on regarde et on régule !

Si ça vous intéresse je vous donnerai des infos sur le fonctionnement régulièrement (mais si ça ne vous intéresse pas, cela ne me gêne pas non plus ! :-))

**BC** – Il faut bien commencer par quelque chose ! Nous serons particulièrement intéressés pour savoir où cela t'entraîne et surtout entraîne ta classe.

**Juliette** - J'ai un plan de travail assez comparable à celui d'Annick, et je m'aperçois qu'il sert vraiment comme support de discussion avec l'enfant surtout.

Je ne le respecte pas plus qu'eux à la lettre, il a bougé pendant trois mois. Il nous sert à nous rassurer mutuellement sur ce qu'ils font, et à assurer le minimum syndical (engagement sur des projets collectifs, cinq réitations par trimestre, et des ceintures, pour aller au collège tranquille!...)

Vu qu'il est autorisé, au final d'y écrire « exposé sur l'éléphant » pendant toute la semaine, sur ce qu'on a vraiment fait, ou même « awalé », il ne me semble pas coercitif.

Juste un moyen pour eux de pouvoir communiquer ce qu'ils ont fait, et pour le conscientiser en le publiant. En gros, on négocie avec l'institut, et il suffit d'être convaincu de ce qu'on a fait... et de ne pas passer deux semaines sur l'awalé. Oui, c'est vrai, une semaine me semble suffire, et le subjectif de l'institut est bien le critère de remplissage du Plan de Travail ! J'insiste pour qu'ils le remplissent, je le complète avec eux (la partie « ce que je prévois de faire ») pour les informer qu'à cette saison, ce serait bien de s'intéresser un peu plus à la ceinture jaune de grammaire par exemple...) mais il arrive que la même demande de ma part reste lettre morte pendant des semaines, voire des mois, tant que le gamin n'est ... pas dans mes pattes !

L'art de la concession fait partie du métier, et j'ai fait une dictée la semaine dernière (bon, coopérative, mais dictée !) alors que j'avais fait de sa suppression l'emblème de ma pédagogie...je ne savais plus comment on faisait, j'avais vraiment arrêté depuis 3 ans !

Je me sens maintenant au-delà de ce symbole, dans un espace social où nous concédons ensemble du temps à intégrer la dimension "dictée"... en se posant des questions ensemble. Il faut dire que l'orthographe est le dernier souci de la majorité de mes élèves... et que ça commence à devenir le mien ! Alors je me sers de la dictée pour rappeler la dimension scolaire ET sociale de l'orthographe... Cela fait de nouveau partie de la "cohérence" de la classe, et ça me vient d'un pressentiment (les instituts ont les oreilles larges!) que des gamins auraient intérêt à ce que leur école (qu'ils apprécient sans exception) ne soit plus mise en doute par leurs parents... en faisant des dictées... et en apprenant la division, comme tout le monde (on va finir par la faire, on en a besoin pour convertir les durées...et ça, ça leur plaît!)

Donc je navigue allègrement entre les 3 types de Bernard (je fais même la main à la pâte avec une mallette d'électricité, on casse des ampoules... le typique deuxième type !), et je pense qu'elle est là la mayonnaise dont on cherche la recette : sur le canal qui relie les trois types ! Et la cohérence de ce canal, c'est bien aussi celle de la personnalité de l'institut je crois, personnalité qui concède, arrange, rassure, bosse (pour rien ?), réfléchit, bidouille...

Et puis le côté rassurant (pour chacun) me semble une bonne bouée pour plonger dans l'océan du troisième type...

J'ai plein d'élèves angoissés par le choix et la liberté... sans parler des parents. Et de la maîtresse !

Je suis pourtant désolée de ne pouvoir laisser chaque enfant vagabonder dans l'école sans Plan de Travail hebdomadaire, mais je ne saurais pas rassurer les enfants sans ça, quant à l'image qu'ils se font de l'école... et celle qu'ils auront à se faire.

Bouh !?

**BC** – Oui, il y a nécessairement une transition, dans l'école et le système éducatif actuel, pour passer du premier type (traditionnel) au troisième type. Je te l'accorde. N'oublie pas que nous avons tous été formatés par le premier type et que bon nombre de nos représentations s'y sont formées. Le « canal » qui relierait les trois types et du coup fixerait définitivement une nouvelle cohérence est toujours bancal, donc fragile, absolument tous vos échanges le démontrent. Je ne mets pas du tout en cause ce que vous faites et le comprends parfaitement, j'ai fait la même chose. Mais il me semble qu'il faut avoir à l'esprit que ce n'est qu'une étape difficile, provisoirement satisfaisante, dans laquelle il est impossible de rester. Tu connais comme moi le nombre et le nom d'enseignants qui s'étaient engagés dans la pédagogie Freinet et qui, à un moment, ont renoncé parce qu'ils n'arrivaient pas à concilier l'antinomie des trois types.

**Emmanuelle** - Pour moi qui débute complètement dans ce système d'ateliers je dois dire que chaque jour je me demande ce qui va se passer dans la classe. Je sens que le fait de ne plus être dans une pédagogie traditionnelle ou voire du « deuxième type » m'a fait perdre mon assurance.

Pour me rassurer j'ai mis en place un plan de travail hebdomadaire que les enfants (CM1/CM2) remplissent en début de semaine. La plupart prévoit beaucoup d'activités dans les ateliers bricolage, peinture etc. et ne choisissent qu'une activité dans l'atelier math ou écrire. Alors je sens que je n'arrive pas à laisser faire j'impose des contraintes au moins quatre activités par jour dont trois en math

écrire-lire. Cela me rassure mais je sens que cela ne va pas dans le sens de ce que je voudrais faire dans la classe.

Malgré mes interrogations le projet de la classe avance certains y passant toute l'après midi. En même temps j'ai été ravie de voir que pour tracer un terrain de foot il a fallu tracer un rectangle, trouver le milieu inscrire un rectangle dans un demi cercle pour la surface de réparation et moi j'ai appris du vocabulaire. Alors je me dis oui, ils sont entrain de se poser des questions ils ont besoin d'aller chercher un savoir pour faire.

Il faudra du temps je crois pour que je leur fasse peut-être plus confiance que je leur permette de faire et que moi aussi je les laisse découvrir les différentes possibilités de la classe.

Voilà quelques réflexions du soir.

**Sylvain** - Nous sommes dans une situation assez paradoxale, à savoir que cette aventure qui débute est à la fois passionnante et très inconfortable.

Passionnante parce qu'on voit bien toute l'étendue de l'entreprise à mener en même temps que l'existence de toutes ces raisons qui nous ont poussés à penser ces classes uniques<sup>8</sup> : coopération très forte entre grands et petits, phénomène important de dissipation en raison du nombre conséquent de niveaux dans la classe, effacement obligé de l'enseignant tant sa tâche est multiple. Si l'on recherchait un contexte qui favorise l'intervention des enfants par un retrait de l'enseignant, il semble bien que nous en tenons un.

Très inconfortable, en tout cas en ce qui me concerne, pour plusieurs raisons. La première est liée au fait que passer d'une classe de cycle à une classe unique nécessite pas mal d'adaptations, en particulier la mise à disposition de plusieurs outils, fichiers ou autres. On passe donc pas mal de temps devant la photocopieuse ou en train de rechercher aux puces et ailleurs du matériel nécessaire pour les ateliers. Mais ce n'est qu'une question d'organisation et dans quelques temps, cette difficulté devrait être dépassée.

---

8 Sylvain CONNAC, directeur d'école, venait d'instaurer avec ses collègues cinq classes uniques dans son groupe scolaire de La Paillade à Montpellier.

Une deuxième difficulté est de voir qu'en fait les enfants qui résistent le moins bien à ce nouveau contexte sont à ma grande surprise les plus grands (et pas les CP qui semblent incroyablement profiter de ce milieu très riche pour eux.) Nous avons affaire à un certain nombre de problèmes de gestion des relations qui ne sont le fait que des grands, en particulier ceux-là mêmes qui se trouvaient dans nos anciennes classes de cycle. Certes, certains sont pleins de vie et leur profil d'élève ferait passer quelques nuits d'insomnie à des collègues d'autres écoles. Mais ça n'explique pas tout. Entre autres, ça n'explique pas notre surprise d'être confronté à cette difficulté.

Un troisième problème concerne l'inactivité notoire des âges dits intermédiaires, c'est à dire les CE1 et CM1. Les CP sont accaparés par les activités de lecture et d'écriture. Les CE2, outre le fait qu'ils passent en ce moment leurs évaluations nationales, découvrent et s'investissent plutôt bien dans la démarche PIDAPI sur laquelle nous nous appuyons. Les CM2, qui ont l'objectif de l'entrée en 6ème, se sont pas mal mis au boulot. Les autres zonent. Soit par manque de sollicitations de la structure de classe, soit par relativisation des enjeux scolaires : « On a bien le temps. » D'autant plus que je suis dans l'incapacité matérielle de les rappeler aux raisons d'être là, ça végète.

Enfin, il semble vraiment compliqué de se défaire de ces fichues habitudes d'interventions en tant qu'enseignant et il m'arrive encore trop souvent de me surprendre en flagrant délit de tentative de maîtrise de la classe et du groupe. C'est surtout le cas lorsque le niveau sonore de me paraît trop élevé ou lorsqu'il me semble que le leadership de certains va à l'encontre de l'épanouissement des autres.

Pour tenter de dépasser ces difficultés rencontrées, nous avons envisagé plusieurs stratégies. D'abord la tenue de réunions de concertations hebdomadaires pour nous, enseignants de classes uniques. Ça n'a pas encore pris le rythme souhaité à cause de tous les autres soucis d'organisation liés à la gestion de l'école et à l'accueil des nouveaux collègues. Il nous est en effet paru central de ne pas créer une sorte de ghetto, confortable pour nous mais sectaire pour les autres. Et les journées n'ont que 24 heures !

Nous tentons également la mise au clair de toutes les activités possibles dans la classe, sachant que lors de la phase de découverte, il est apparu que les enfants n'entraient pas forcément dans des activités fécondes en matière de langages et de

communication. Avec eux, nous avons donc établi une première liste d'activités à disposition et relatives à tous les ateliers ouverts. Ça semble porter ses fruits et être un outil indispensable.

Enfin, il est fortement apparu qu'en terme de stratégie de réussite il valait mieux débiter ce démarrage par une assise forte de tout ce qui est de l'ordre de la vie du groupe et du fonctionnement de la structure de classe avant d'entamer ce qui concerne plus précisément les soucis purement scolaires et didactiques. Il semble plus opportun de faire en sorte dans un premier temps que les enfants puissent interagir et s'investir dans des activités qui font sens pour eux plutôt que de tenter de susciter des engagements correspondants davantage à nos préoccupations d'enseignants, qu'ils fassent un minimum de lecture par jour par exemple ou qu'ils s'entraînent à la maîtrise de compétences scolaires.

Voilà donc pour un premier pointage de cette aventure qui s'annonce très porteuse mais immensément complexe dans sa mise en place. J'ai parfois la sensation de débiter dans le métier et de devoir repenser tout un tas de bases qui me paraissaient acquise

**Jean-Claude M** - Je pense que l'on est tous dans la même situation et il est vrai que c'est flippant de voir des enfants faire des activités qui à priori n'ont pas de grandes incidences au niveau des apprentissages. Il faut tenir bon en étant persuadé que ces activités leur permettront d'acquérir les processus mentaux nécessaires pour les apprentissages.

En d'autres termes, il y a des enfants qui dans leur journée peuvent avoir regardé une vidéo, fait des arts plastiques, être allé au coin écoute, avoir lu un bouquin, avoir bricolé à l'atelier mécanique. Au bout du compte, le gamin n'aura pas fait de maths ni de français et c'est un peu angoissant même si on est convaincu que l'on n'aborde pas la connaissance par la connaissance.

**Corinne** - Je me lance à prendre part aux échanges pédagogiques que je lis avec beaucoup d'intérêt depuis mon stage « vivre l'école autrement » dans l'Aube où intervenait Bernard.

En effet, à la suite de ce stage j'ai mis en place un quoi de neuf qui se déroule de la façon suivante au niveau de la prise de parole :

Je donne la parole au premier inscrit au tableau puis je ne parle plus durant 15 minutes (durée du quoi de neuf) ! Le premier enfant présente son actualité, les enfants qui veulent en savoir plus lèvent le doigt, il leur donne la parole, au fur et à mesure les questions s'épuisent. Il finit par « il n'y a plus de questions ? », il passe alors la parole au deuxième enfant inscrit au tableau et ainsi de suite.

Je fais de même quand il y a présentation des travaux individuels faits pendant le contrat de travail. L'enfant s'est inscrit, il présente son texte libre, son dessin libre, son poème, son livre... Les autres ont pour mission de le questionner pour l'aider à enrichir sa production, et c'est celui qui a présenté son texte qui est l'animateur momentané avant de passer la parole au deuxième inscrit.

Quand au bilan journalier (une sorte de j'ai aimé/je n'ai pas aimé), c'est celui qui a la parole qui donne la parole lorsqu'il a terminé et je ne la prends que lorsqu'on me la donne en levant la main au même titre que les autres. Mais toutes mes mauvaises habitudes passées et encore d'actualité d'instit traditionnelle qui mobilise la parole fait que les enfants ont tendance à me donner la parole dès que je lève la main bien que j'attends de plus en plus longtemps...

L'avantage c'est quand un enfant a une critique à formuler, celui qui est concerné, lève le doigt automatiquement mais est très rarement directement interrogé par celui qui l'a critiqué. Ce qui fait, que lorsqu'il a la parole à son tour, la critique a été digérée et il n'est plus virulent et parfois d'autres ont déjà nuancé les événements.

Je fais de même pour le bilan de la journée du type « j'ai aimé, je n'ai pas aimé ». Mais j'ai le problème avec un enfant qui prend des temps de parole trop long. Les enfants ne soulevant pas le problème en conseil de vie (c'est un leader) je ne sais comment le résoudre.

C'est actuellement dans ces échanges que je prends le plus de plaisir pour le reste il me reste encore beaucoup de chemins à parcourir pour trouver une voie moins chaotique que celle empruntée à ce jour !

Mais grâce à vos e-mails, je souhaite poursuivre, je ne veux plus retourner en arrière mais la nouvelle route est très embrouillée.



## Intérêt, activité, choix, projets, ... pas facile !

*« L'enfant est auteur de ses apprentissages ». On commence enfin à l'admettre. Dans une école du 3<sup>ème</sup> type, je dis même que l'enfant est source de ses apprentissages. Oui ! Mais ! L'enfant, lui, n'est pas obnubilé par des apprentissages qu'il aurait à faire. Les enseignants, eux, le sont ! Ce qui est heureux. Mais ils aimeraient bien que les enfants s'engagent plutôt dans ce qu'ils proposent eux. Pas facile de laisser se dérouler n'importe quel projet en étant convaincu qu'ainsi se construiront et se complexifieront les langages dévolus à l'école, donc dévolus à eux, enseignants.*

**Philippe R** - Pas facile d'être en situation d'observation au cours du premier mois ! Et c'est toujours à ces moments que je pense aux classes uniques qui n'ont qu'à poursuivre les années précédentes. Tiens, les classes uniques de Montpellier, comment ça se passe ce premier mois ? Vous avez eu des nouveaux dans la classe ? Très peu sans doute ?

Bref, pas facile aujourd'hui, car je pense que pour donner de l'élan au navire, je dois ramer pour entraîner les autres. Comme je ne veux pas trop utiliser mon pouvoir d'influence, j'ai besoin d'un outil comme ce plan de travail. Je donne une consigne qui est d'indiquer systématiquement sur ce plan de travail ce qu'on fait. Et je m'en tiens à ma consigne. Du coup, je ne les ennuie pas trop sur l'activité qu'ils font, mais sur cette consigne. Mais quelle galère ! Oui, ils vont le faire dans un premier temps pour me faire plaisir.

P. s'est rendu compte en voulant faire des rosaces l'après-midi qu'elle en avait déjà fait le matin. Du coup, elle m'a dit qu'elle ne savait pas quoi faire. Bon ! Le plan de travail d'aujourd'hui a au moins, apporté ça. Du coup, on a regardé le carnet de bord qui liste des activités possibles.

A part ça, pour alimenter notre corpus :

F. a fait un long poème (rimes en commençant les vers par les prénoms de la classe) parce qu'il voulait faire pareil que L. ou c'est l'inverse. Ou parce qu'ils voulaient faire quelque chose tous les deux

ensemble. Mais, en fait, je n'en suis pas sûr : Je me demande s'il n'a pas eu envie de faire ça pour utiliser son cahier perso. Le cahier perso, c'est une idée de Guilain que j'ai mis en application depuis peu : sur ce cahier, ils peuvent écrire, présenter, me montrer sans que je sois attiré par les erreurs d'orthographe (en clair, je ne corrige pas). Leur intérêt, c'était peut-être tout simplement de faire quelque chose afin d'être occupé et d'échapper à mes questions du genre « qu'est-ce que tu fais ? », ou peut-être de vérifier si réellement je n'allais pas corriger.

Oulala !, pas facile cette recherche sur l'intérêt. Je m'y perds un peu. Bernard, tu nous aides à y voir plus clair ?

**BC** - Lorsqu'on s'y perd, c'est qu'en général on a trop de trucs ! Trop de trucs en route, trop de trucs à faire, trop de trucs autour de soi, trop de trucs à remplir, trop de trucs prévus etc.

Ou encore c'est le verre d'eau boueuse qu'il faut bien laisser tranquillement décanter parce que si on n'arrête pas de l'agiter, l'eau ne sera jamais claire !

Bon, je n'ai pas autre chose que les trucs de ma grand-mère, et avec cela on fait la révolution !

C'est vrai que comme tu présentes les choses, cela paraît passablement compliqué. Peut-être est-il possible de simplifier ?

Si je me remémore tout ce qui a été dit sur le plan de travail ou tout objet assimilé quel est son utilité ? Apparemment essentiellement rendre possible. Quoi ? Apparemment essentiellement l'activité individuelle comme collective. Avec quelques variantes ou nuances qui peuvent se décliner à partir de cela. Il semble découler et être lié pour la plupart d'entre vous (mais c'est moins net) à un autre élément de la structure la réunion.

Sur cette dernière il semble y avoir deux voies :

- Dans l'une la réunion (moment où les enfants sont réunis) est scindée dans la journée suivant les fonctions qui lui sont assignées (il y a donc plusieurs sortes de réunions). Approche bien décrite par Sylvain. La liaison entre réunion, plan de travail, élaboration des règles, etc. est parfaitement cohérente (la réunion, le plan de travail font partie d'un tout). Il me semble que les fonctions de chaque élément sont toujours précises, chacun ayant été installé en fonction

de ce qui semble nécessaire à la cohérence (par exemple ce qui est nécessaire à l'élaboration et au suivi des lois).

- Dans l'autre voie, la réunion est le carrefour où entre et d'où surgit tout (activité, règles de fonctionnement, langages...). Il n'y en a qu'une. Peut-être qu'il y a d'autres moments où les enfants sont réunis comme pour par exemple présenter quelque chose qui demande du temps, mais cela ne semble pas alors du même type puisqu'on est réuni pour écouter. On peut l'observer comme un élément typologique de la structure et la caractéristique du plan de travail est alors elle aussi quasi physique (bout de papier avec des cases !). Approche bien décrite par Laurent ou Ludo. Là aussi la liaison entre les divers éléments de la structure est parfaitement cohérente. Le « tout » est tout aussi primordial que dans la première approche. C'est la fonction globale de la structure qui semble plus importante que la fonction de chaque élément ; cela apparaît assez distinctement lorsque Sylvain d'un côté, Ludo ou Laurent de l'autre discutent de la loi ou des règles de fonctionnement.

Entre ces deux approches que je ne considère pas comme opposées ou contradictoires mais qui sont relativement posées (je veux dire dont l'architecture n'est pas continuellement remise en question par leurs auteurs), il y a celles qui n'ont pas encore été vraiment explicitées (par exemple l'approche de Frédéric Gautreau, vieux complice, est peut-être différente, celle de Christian, autre vieux complice peut-être aussi, etc.). Et il y a toutes les approches en cours de construction. Par exemple il y a eu un certain nombre de message du genre : *« J'ai essayé ce matin d'introduire un plan de travail ; c'est marrant parce que je croyais que... »*. Les solutions ou les découvertes sont souvent dans ce type de message qui en une sorte d'éclair met le doigt sur un essentiel qu'on ne voit plus ou que l'on a oublié. On ne sait pas si les multiples tâtonnements vont conduire aux mêmes endroits, ni si tous les endroits vont se rejoindre. En théorie, ils devraient un jour se rejoindre (1 an, 10 ans, 100 ans ?) et se retrouver avec d'autres approches biologiques, sociologiques, économiques, politiques... parce qu'évidemment, tout est dans tout.

Globalement, il me semble que c'est toujours une certaine cohérence, une certaine unité que chacun recherche. Un peu comme rassembler des morceaux, que ce soient des morceaux de pratiques, des morceaux d'idées, des morceaux de principes ou de concepts.

Alors j'en viens à ta demande à l'oracle de service :

Il me semble que ce qui risque de faire perdre la boussole aux explorateurs, c'est peut-être de ne pas prendre le risque d'une seule direction, quitte à rectifier le compas ou à bifurquer en cours de route. Ou à vouloir être à la fois au sud et au nord (être dans deux approches à la fois parce que les deux sont cohérentes et intellectuellement et pratiquement satisfaisantes... tout au moins momentanément)

Il me semble que la question de l'intérêt se pose à propos de l'outil utilisé pour rendre possible les activités et l'activité... c'est à dire rendre possible ce que génère l'intérêt. A quoi sert le plan de travail, aux enfants, à vous ?

Il me semble qu'elle se pose lorsque vous cherchez comment le plan de travail est lié avec les autres éléments de la structure (ce peut être éventuellement le programme qui peut pourquoi pas être un élément de la structure)

Pour travailler sur l'intérêt, alors ce serait peut-être plutôt comment est-il possible qu'il soit satisfait dans la structure mise en place ? Qu'est-ce qui se passe quand il est satisfait ? Qu'est-ce qui se passe quand il ne l'est pas ? Quand il n'y en a pas ? Etc. Il me semble encore que la grande bascule ou hésitation ou compromis se situe quelque part par là : intérêt → projet → activité en opposition à programme → motivation → activité. Dans le premier cas, l'intérêt est en amont et sa source est l'enfant, mais vous doutez qu'à lui seul dans son pédagogiquement souvent incorrect et de par la structure mise en place il aboutisse aux apprentissages que vous visez. Dans le second cas ce sont les apprentissages visés qui sont en amont et il va falloir alors greffer un intérêt (motiver) en cours de route. Dans le premier cas c'est la structure qui doit à partir des intérêts divers induire des projets qui seront immanquablement source d'apprentissages, dans le second, c'est votre action qui doit susciter un intérêt pour l'activité proposée.

**Benjamin** - Et si on retournait la question Philippe :

Pourquoi la volonté de la quasi totalité des enseignants d'imposer aux enfants une activité, de faire qu'ils fassent tous la même chose au même moment ?

Pour ma part, depuis que j'ai arrêté mes ateliers de maths, de lecture, d'écriture, le fonctionnement de ma classe s'en est trouvé bien simplifié. J'ai beaucoup gagné en souplesse, et je n'empêche plus des enfants de faire ce qu'ils ont à faire.

Je pense que quand ils se sont lancés dans une activité avec vraiment le désir d'apprendre (qui peut être beaucoup plus fort que celui d'être lu, ou de tout autre objectif concret), rien ne peut les arrêter, même pas un maître qui vient les aider de façon trop dirigiste.

**Jean** – Oui Bernard, mais cela marche tout seul quand les enfants sont... intéressés ! Quand ils ne s'intéressent à rien, ne proposent rien, ne veulent rien faire ?

**BC** – Là tu commences par sauver les meubles ! Il faut pouvoir s'asseoir momentanément sur les grands principes. Je le faisais sans vergogne et sans état d'âme. Les enfants font ce que tu penses qu'ils doivent faire, d'une façon plus ou moins traditionnelle, dans un agencement plus ou moins traditionnel.

Et il faut ensuite se poser quatre questions : D'où surgit l'intérêt d'un enfant ? Comment le faire émerger ? Comment le faire exprimer ? Comment ensuite permettre que le projet qui en naît éventuellement puisse se réaliser et participer à la construction de ses langages ? A la dernière question, on connaît la réponse : plan de travail ou tableau de bord et ateliers permanents.

On aimerait bien que l'intérêt naisse de tout ce que nous et la classe proposons, naisse des outils mis en place et qui ne demandent qu'à être utilisés. Cela arrive bien sûr, mais tous vos messages disent que ce n'est pas évident. D'où consacrer beaucoup d'énergie, de temps et de malignité pour motiver !

Mais j'ai sans cesse constaté que pour les enfants comme pour les adultes ce qui fait naître l'intérêt et le projet est bien complexe et relève du vécu et de l'intimité de chacun. Il faut donc avoir une sacrée confiance en l'adulte et aux autres pour d'abord confier ce qui a ému, choqué, interpellé, intrigué... éveillé la curiosité. Ce d'autant qu'il n'est pas forcément évident de faire part de sa curiosité quand on subodore que celle-ci ne va pas rentrer dans le pédagogiquement correct d'un programme. Ou que l'on subodore qu'il va s'en suivre

quelques corvées ennuyeuses (*Il est bien ton texte, mais il faut que tu l'écrives mieux ! Recommence !*)

L'élément de la structure qui peut contribuer à ce que s'établisse ce climat de confiance qui permet de s'ouvrir aux autres et de se laisser voir, c'est la réunion. Je crois qu'il ne faut pas d'emblée lui attribuer trop de fonctions. La première est certainement l'établissement de cette ambiance, nouvelle pour beaucoup d'enfants, qui permet à chacun de se laisser aller à exprimer ce qui l'a touché. Aux autres d'être attentionnés plus qu'être attentifs à ce qui s'exprime. C'est toujours délicat, demande de la patience, de la bienveillance et de l'adulte et des autres enfants. Cela demande aussi une certaine technicité : l'agencement par exemple, beaucoup de ceux qui ont de l'espace font un coin convivial et chaleureux pour cela. Il faut aussi travailler sur son propre comportement, n'avoir comme objectif que cela. Seulement ensuite on peut alors aider à éventuellement prolonger ce qui a touché un enfant en un projet. La suggestion demande une certaine habilité, un certain professionnalisme, de l'intuition.

Et peu à peu une dynamique s'instaure, l'agencement et le fonctionnement de la classe se transforment, plan de travail et ateliers permanents trouvent leur utilité, l'auto-organisation devient nécessaire. La réunion commence à avoir d'autres fonctions dans une structure de plus en plus dissipative, capable de s'alimenter de s'auto-organiser par rapport aux imprévus qui sont des désordres. Les problèmes que vous évoquez disparaissent !... et il y en a d'autres !

**Jean** – J'ai bien conscience de tout cela. Mais cela demande du temps, de s'octroyer ce temps, ne pas avoir peur de perdre du temps. C'est le moins évident. Je me rends compte que je saute et fais sauter des étapes. Et cela demande de basculer dans ce que tu as déjà dit, un autre paradigme... et que parents, inspection basculent aussi dans un autre paradigme. Comme l'ont déjà répété à plusieurs reprises les deux Philippes, ce n'est presque possible que dans une classe unique.

**BC** – D'où les deux revendications qui devront un jour devenir celles d'une profession, des associations de parents, de ceux qui

voudraient une autre école : De l'espace et le multi-âge qui donne entre autre le temps !

Mais il n'empêche que partout il y a un temps indispensable à perdre, surtout ce temps de début d'année où tout commence à s'instaurer : la tranquillité, la sérénité, l'être bien chez soi, l'aménagement de la maison, la connaissance et la reconnaissance des autres, etc. Je suis effrayé quand j'entends, le premier jour et la première heure le prof ou la profe dire « *asseyez-vous et prenez votre cahier* » ! A Moussac, traditionnellement le premier jour nous ne rentrions pas en classe, nous partions en pique-nique le long de la Vienne, nous ramassions des mûres, des parents venaient apporter le dessert et le café... Il fallait ce temps pour se retrouver, se raconter, se sentir et se ressentir, ne pas passer brutalement du temps et de l'espace libre des vacances au temps et à l'espace contraint de la classe, etc. Les jours suivants, c'était d'abord l'aménagement ou le réaménagement de ce qui allait être un an notre maison. Tout doucement l'activité s'instaurait parce que les projets pouvaient naître.

Jean-Michel CALVI lorsqu'il est passé à la direction d'une grosse école emmenait tout le monde dès les premiers jours dans une classe découverte d'une semaine, avant que chaque classe se retrouve rassemblée devant des pupitres. Cela lui valait un sacré investissement les mois précédents les vacances et même pendant les vacances. Mais quel retour sur investissement après !

**Jean** – C'est tellement du simple bon sens que cela en devient... révolutionnaire ! Comment faire accepter cela par les parents, la hiérarchie ? Je sais d'avance ta réponse : cela fait partie de notre problématique ! Ce n'est pas la méthode globale, c'est la vision globale de l'école. Ne vaut-il pas mieux rester tranquillement traditionnel et profiter de ses vacances ? Je déconne !

### **Philippe R**

Il me semble que nous sommes nombreux à vouloir organiser la structure pour que, le plus souvent possible et donc tout le temps à terme, ce soit l'enfant qui choisit son activité.

Pourquoi cette volonté ? Arriverait-on à être explicite sur la réponse ? Pour moi, ... c'est important... Cela me semble évident... mais quand j'essaie d'expliquer pourquoi je ne suis pas clair.

Et, j'ai surtout été étonné d'apprendre que pour certains collègues (amis) cela ne leur paraissait pas important : « A partir du moment où ils sont en activité, c'est quasi pareil ».

**Hélène** - Ma petite expérience fait que je rejoins assez Philippe dans l'idée que les enfants vont certainement plus s'investir, et du coup mieux apprendre (?), s'ils ont eux mêmes choisi à un moment de faire telle ou telle activité, et celle-ci me paraît plus vraie, plus authentique, plus efficace (?) que si l'élève fait une activité sur la demande, l'obligation de son enseignant.

Maintenant, il est à mon avis possible à la fois de laisser les élèves être à l'origine de leurs apprentissages, de les laisser entrer d'eux mêmes dans le savoir, tout en les aidant et en les accompagnant. Il paraît que pour moi cette aide est naturelle (dixit Philippe), et je n'ai pas l'impression d'interférer dans les démarches personnelles quand j'aide, même fortement, mes élèves.

**Bérangère** - Effectivement, c'est l'idéal. Mais dans certaines circonstances, un enfant peut se trouver en incapacité de choisir une activité pour des motifs d'ordre divers et l'adulte est là, à mon sens, pour l'aider à s'orienter. Il arrive, dans ma classe, que B. ou M., enfants perturbés et instables, me disent qu'ils ne savent que faire et qu'après plusieurs propositions de ma part, ils en choisissent une et je sens alors leur soulagement.

**Hélène** - Il me semble quand même que quand les élèves écrivent dans le but d'être lus (correspondance scolaire), et dans l'espoir d'avoir une réponse, ils ont une motivation pour l'écriture bien plus forte que quand ils font des écrits qui n'ont pas d'autre avenir que d'être rangés dans un classeur.

**Bérangère** - Oui, bien sûr, mais la correspondance scolaire telle qu'on l'entend n'est pas une forme exclusive de communication et les autres écrits n'ont pas pour vocation d'être rangés dans un

classeur, Dieu merci ! Je suis en train, en ce moment, de les forcer à répondre à leurs correspondants angevins. Et je rame, en les culpabilisant... (Je sais, c'est mal.;-)) Les enfants peuvent écrire pour toutes sortes d'autres raisons heureusement d'ailleurs ! Exposés, lettres d'amour (si, si !), lettres aux parents ou aux autres classes, poèmes, albums, documentaires...

Et pourquoi tout cela ? Pour avoir le sentiment d'être un grand et reconnu. Je fais des exposés comme les CM2 ! J'écris aux parents (et ceux-ci vont m'admirer !). J'écris aux autres classes parce que j'ai envie d'animer un atelier autogéré, des récits pour partager des émotions et être considéré (à l'école Lorca à Vaulx-en-Velin, les petits albums des cycles 3 sont vendus pendant la récréation aux autres enfants ou adultes et cette vente a l'air d'avoir du succès !). J'écris des poèmes parce que c'est drôle, c'est beau... et que les autres sont émus avec moi... C'est tellement plus fort avec des gens qu'on connaît qu'avec des inconnus, non ? N'est-ce pas aussi vrai pour nous ?

**Ludo** - Pour ma part, j'aurais tendance à penser que si un enfant fait ce qu'il choisit, c'est qu'il a un intérêt à le faire (passer le temps, chercher quelque chose, prendre du plaisir, apprendre, jouer, etc.).

Si c'est nous qui choisissons, l'enfant n'aura plus comme alternative parmi tous ces intérêts que ne pas se faire engueuler, qu'on le laisse tranquille parce qu'il aura fait ce qu'on lui demande et éventuellement, apprendre quelque chose si cela colle à ses intérêts du moment.

Si c'est nous qui choisissons, nous régissons la vie du groupe et ce ne sont plus les différents membres du groupe qui régissent le groupe par la communication qui peut exister. Face à 15 ou 30 enfants, nous en contenterons quelques uns mais pas tous...

Concernant ma place, j'ai aussi du mal à me situer car cela dépend des jours. Il y a des jours où je vais laisser les enfants chercher et d'autres où je vais les épauler pas mal. Plus que des jours, cela dépend des enfants et de ce qu'ils font d'ailleurs. Il est bien évident qu'un enfant de 4 ans qui veut écrire quelque chose sur son canard dans la ruche au jour le jour, je vais l'épauler fortement. Par contre, je vais le laisser se dépatouiller avec les engrenages ou la porte du poulailler...

Un exemple peut sûrement nous aider à réfléchir à ça, c'est l'apprentissage du vélo ou des rollers... On voit que si l'enfant a un intérêt à faire du vélo sans roulettes, qu'on le suit, qu'on lui montre notre intérêt, cela va l'aider à faire le choix de tenter de passer ce cap. Tout le long, nous le tiendrons, le rassurerons et ne manquerons pas de le valoriser à chaque envolée même d'une seconde (et même sans envolée !).

Tout le temps qu'on le tiendra, on répondra à ses sollicitations de maintien de l'équilibre. On ne le laissera pas tomber tout de suite, dès le premier essai sous le prétexte que l'on ne doit pas intervenir. (D'ailleurs, la non intervention est aussi une intervention : un refus).

Progressivement, en restant à côté mais en écartant de plus en plus les bras, on va permettre à l'enfant (tout en intervenant encore) de prendre conscience qu'il est capable, qu'il y arrive et qu'il n'a plus qu'à se lancer tout seul.

Et quand il se lance tout seul, on partage sa joie...

**Daniel** - A mon avis, les choses ne sont pas si simples sur « qui doit faire le choix ».

Parfois, si c'est nous qui choisissons pour l'enfant qui ne sait pas vers où aller, ça peut lui ouvrir un horizon nouveau qui lui donne envie. N'oublions pas qu'à côté d'enfants autonomes et/ou plein d'envies, il y a aussi ceux qui pour des raisons multiples (manque de confiance en eux ; non-habitude à être « stimulés » à la maison, etc.) sont perdus face à un choix. Leur proposer une direction qui nous paraisse bien pour eux peut être intéressant et facilitera des choix autonomes pour plus tard, quand l'enfant sera prêt.

**Ludo** - Tu as raison, Daniel. En effet, le raisonnement ne marche que pour ceux qui font des choix. Mais en y réfléchissant, quel enfant restera apathique, dans son coin en attendant qu'on lui dise quoi faire ? Parfois, nous aurons à suggérer, à proposer, à montrer... Nous aurons à valoriser, à encourager, à publiciser afin d'affirmer des choix.

La question qui nous pose problème est effectivement plus celle du non-choix que celle du choix. Pourquoi tel enfant ne va pas vers des activités de lecture ? Alors on l'observe de manière plus accrue sur

ce point précis et on remarque qu'il se sent mal à l'aise, qu'il bute sur les mots, qu'il se sent nul dans ce domaine... Alors il faut l'encourager, l'aider à prendre confiance et à considérer ce domaine comme un choix possible à partir duquel il pourra prendre plus de plaisir en le faisant qu'en le refusant...

N'est-ce pas ce qui se passe aussi avec l'enfant qui va s'orienter en permanence vers l'ordi ? N'est-ce pas que cet enfant n'arrive pas à prendre plus de plaisir en faisant autre chose (en dessinant, en écrivant, en parlant, etc.) ? Dans ce cas, notre boulot est sûrement de lui montrer que d'autres mondes sont possibles ;-) Et là, ça va dépendre des enfants : un enfant en recherche va passer son temps autour des lettres, des écrits, etc. Va-t-on le forcer à laisser tomber partiellement afin qu'il fasse bien toutes les autres choses qu'il a à faire ? Un enfant qui va passer son temps à faire des circuits imaginaires dans la cour de récréation comme le décrit Bernard dans son bouquin va nous poser plus de questions. Et pourtant, il y a tout autant d'apprentissages derrière... Pour un peu qu'on s'y intéresse...

Finalement, la motivation viendrait des recherches des enfants, de notre intérêt partagé (notre attitude d'amateur de sciences, d'art, de maths, etc.), de la découverte de nouveautés... Et la possibilité pour les enfants de faire des choix viendrait de leur disponibilité, de nos encouragements et valorisations, de notre intérêt partagé (attention portée à ce que fait chaque enfant : dans ce dernier cas, si on suit l'enfant, on pourra l'accompagner sans tomber comme un cheveu sur la soupe)

Notre aide viendrait donc de différentes attitudes : - motivation - suivi, intérêt, - aide au choix – valorisation - réponse aux demandes, aux questions (finalement, un dictionnaire ne refuse jamais une réponse...) (loin de moi l'idée de nous prendre pour des dictionnaires... on serait bien trop indigestes !) - aide à la prise de conscience de ses possibilités.

**Fred** - Il manque des choses non ? Moi j'ai dans ma classe : « *Je ne veux faire que ce que je sais faire et refuse de me confronter à la difficulté. Je ne veux faire que ce que j'ai envie (visiter le site de ma star ou série préférée, jouer au foot, regarder des vidéos...).* Je n'ai rien envie de faire, l'école ne m'intéresse pas. J'ai envie de me faire plaisir, de m'amuser mais pas de me prendre la tête ou de me forcer. »

Vous l'avez compris mon groupe classe n'est pas facile. C'est la première année où je suis confronté à une telle situation. J'avoue ne plus bien savoir comment les prendre. Je pense proposer un milieu riche et motivant mais pas forcément à la hauteur de leurs attentes (y a pas de x-box, de TV, de mobylettes). Certains moments la sauce prend mais dès qu'il faut s'engager un peu plus, se fixer des contraintes, travailler... tout retombe.

Ils veulent profiter, consommer et ne semblent pas sensibles au plaisir, d'apprendre, de chercher, de l'effort accompli, du travail bien fait, de la difficulté surmontée... J'oscille entre 1er et 3ème type : travail personnel plus important (qui semble en noyer plus d'un) et travail plus dirigé où je mets une pression sur la qualité/quantité du travail à fournir (pas très motivant).

Que faire face à un groupe de ce type ? Comment faire évoluer le « *je fais ce que je veux quand je veux* » ? J'ai l'impression qu'il y a un décalage énorme entre l'environnement de l'école et celui de l'extérieur.

**Sylvain** - Bonjour Fred. Je suis assez d'accord avec toi, cette famille de comportements face à l'activité est aussi présente dans nos classes, en tout cas la mienne aussi.

Pourtant, il ne me semble pas que cela soit un signe d'un groupe pas facile mais plutôt de la présence quasi systématique d'enfants qui, de manière continue ou ponctuelle, n'arrivent pas encore ou plus à entrer dans des projets personnels. Les formes d'expression de ces enfants est même pour moi un signe manifeste de bon état de santé du groupe.

Je crois que l'on fait ici directement référence à des concepts qui me parlent pas mal : les motivations intrinsèques (qui trouve sa visée dans son développement personnel) et extrinsèques (dont la visée est à moindre échéance et n'entre pas dans du dépassement de soi). Travailler pour avoir une bonne note et faire plaisir à nos parents fait intervenir la motivation extrinsèque, s'engager pour réussir un projet qui nous tient à cœur ou acquérir une connaissance est plutôt de l'ordre de la motivation intrinsèque.

Je pense que pour certains enfants, pas forcément pour tout d'ailleurs, une part d'outils développant la motivation extrinsèque est intéressante, simplement parce que cela risque de générer chez eux

de l'activité, de la réussite et contribuer bien plus que l'inactivité et l'ennui au développement de motivations intrinsèques.

C'est en tout cas le choix que nous avons pris sur Balard (et ailleurs) en proposant aux enfants des outils pédagogiques tels que les ceintures, les permis ou la monnaie intérieure. Leur intention est de permettre à ceux qui en auraient besoin (on ne sait jamais trop de qui il s'agit) et pour une période transitoire que eux-seuls vont être capable de mesurer, des supports pouvant servir de tremplin à des activités plus émancipatrices.

Pour certains, ils ne seront d'aucune utilité parce qu'ils sont déjà dans de la motivation intrinsèque. Ils ne s'y appuieront donc pas.

Pour d'autres, pas plus, les outils pédagogiques n'étant pas des recettes miracles. En revanche, nous avons pu observer que ces outils servaient à quelques uns, ce qui en légitime le recours dans les conditions présentées plus haut.

J'ai l'impression que cela a aussi la vertu de continuer à considérer le groupe dans sa complexité en poursuivant les structures de personnalisation et d'éviter ainsi les retours à du « 1er type » pas souhaité.

**Fred** - Merci à Sylvain pour sa clarification et précision des termes. Je suis d'accord avec cette idée de proposer des outils permettant une motivation extrinsèque, dans le but d'arriver à une motivation intrinsèque. Riche de ces définitions, je redéfinis ma problématique : Je n'ai pas trop de problèmes avec les enfants ayant une motivation intrinsèque même si celle-ci n'est pas toujours en conformité avec mes attentes ou celles du système éducatif ou encore du programme (motivation, intérêt ciblé sur un domaine, une activité). Leur curiosité et envie d'apprendre sera transposable dans d'autres domaines, langages dès qu'ils en ressentiront le besoin. Ce qui est plus difficile ce sont ceux qui ont une motivation extrinsèque « fuyante » ou difficilement perceptible. Ce sont ceux pour qui je n'arrive pas à trouver les outils ou leviers susceptibles de les motiver. Ceux pour qui on n'arrive pas à voir ce qui peut les intéresser en dehors de la consommation passive de TV et jeux vidéo. Ceux qui sont dans le « *ce que je veux, quand je veux* », dans le plaisir immédiat, le pulsionnel. Ceux qui n'ont pas de limite : je peux tout dire, tout faire, tout avoir. Ceux qui ne comprennent pas qu'il y a des règles, des limites à respecter. Ceux qui ont du mal à

faire le lien entre leurs droits et leurs devoirs. Ceux qui ressemblent déjà à une certaine catégorie d'adultes... Vous faites quoi avec eux ?

**BC** - Le virus de l'INSERM se serait-il échappé ?

Vous n'avez pas peur de tomber dans une sorte de potion Bénisti<sup>9</sup> en abordant le problème des apprentissages de la sorte ? Je proposerais alors de sérier :

1/ Typologies de comportements face à l'activité scolaire.

2/ Typologies de comportements de l'activité scolaire face aux enfants.

3/ Typologies de comportements de l'enseignant face à l'activité scolaire.

4/ Typologies de comportements de l'enseignant face aux types de comportements de l'enfant-élève face à l'activité scolaire.

... et ça mène où à part de voir qu'effectivement il y a pas mal de choses sous l'iceberg ? Et que le propre d'un iceberg c'est de dériver (jusqu'à un prochain Bénisti !)

De façon plus sérieuse, si vous posez le problème de cette façon : « *l'attitude ou le comportement face à l'activité scolaire* », il faut peut-être alors se reposer à nouveau le problème de « l'activité scolaire face aux apprentissages » (ou l'inverse). Si on catégorise les enfants et leurs *comportements* (désolé, mais ça me reste en travers ce mot !) face à « l'activité scolaire », cela va peut-être devenir intéressant de savoir ce qu'elle est cette activité scolaire qui est, quoi qu'on dise, le déclencheur du « *comportement face...* » Involontairement vous touchez peut-être à nouveau le fond du problème. À vous lire, il semble que le problème est d'aider l'enfant à s'adapter à ce qui lui est proposé et à la façon dont cela lui est proposé. Cela ne marche pas formidablement (« *qu'est-ce que vous faites avec eux ?* ») ou cela ne marche que s'il y a un puissant « appareil » autour (PI)... ou même un puissant instit à la place du puissant appareil (1).

---

9 Auteur d'un rapport visant à catégoriser les enfants en « enfants à risque » préconisant le repérage des perturbations du comportement dès la crèche et l'école maternelle pour éviter la survenue de comportements délinquants à l'adolescence.

Je conçois que cela soit l'urgence dans un premier temps. Mais le fond pourrait bien être cette « activité scolaire », dont vous parlez très peu d'ailleurs. Immanquablement on reviendra toujours à « l'activité » et ce à quoi sert l'activité, et comment peut se développer de l'activité. Le comportement devant une mobylette cesse d'être alors dérangeant et celle-ci prend une très grande valeur et justifiera qu'on instaure des règles (pour ne pas perdre les boulons, ne pas se frotter à la peinture fraîche...), etc. Mais quelle est la place d'une mobylette dans les apprentissages ? Quel est son poids face à une fiche de recherche autocorrective ? Est-il même possible qu'elle n'ait d'autre but que de péter un jour dans la cour avec un môme dessus ?

En regardant en oblique l'ensemble des messages, on ne sait finalement pas grand chose sur les activités concrètement réalisées. Pratiquement aucune description (aucun fait à se mettre sous la dent !). L'impression que l'activité scolaire c'est : faire des fichiers autocorrectifs, des exposés, lire les exposés des autres (correspondance, pagettes...), répondre aux autres, faire de la philo quand c'est l'heure de la philo, faire la « recherche... de math » sur son cahier de recherche de math,... (Continue comme ça et mon gars tu vas ramasser ! t'var ta gueule à la récré !)...

Bon, je n'ai relu qu'en oblique, mais quand même, il a par exemple beaucoup été question des projets personnels... mais on n'en voit pas tellement d'exemples ni leur genèse, ni leur impact... et comme par hasard, qu'est-ce qui revient au devant de la scène ? L'activité scolaire ! Et la locution « face à » exprime bien ce qui peut devenir une confrontation (remarquez qu'il y a un détournement : le comportement n'est plus face à l'enseignant, mais face à l'activité scolaire ; mais cette activité scolaire, n'est-ce pas quand même l'enseignant ?)

En fait il y a parfois des descriptions d'événements et comment alors cet événement va être utilisé (ou a été utilisé) dans *l'activité scolaire*... et on revient à celle-ci !

Alors il pourrait peut-être intéressant de lier des types de comportements aux types d'activités scolaires et aux types d'exigences (scolaires !) de l'enseignant (finalement le début du message était peut-être sérieux !)... et de voir un peu dans les faits et la réalité ce qu'il en est. J'ai l'impression que vous évitez quelque peu le concret pour vous réfugier dans la généralité. Mais est-ce que tous les types d'activité scolaire, types d'exigences valent tous le

coup de dépenser de l'énergie pour être maintenus dans de l'obligation et provoquer ainsi des types de comportements qui nuisent... à l'activité scolaire !

Allez, tout ceci est bien sûr de la provoc, rien que de la provoc !

(1) Combien d'enseignants rêvent d'être le prof du cercle des poètes disparus ! Voire même du Jugnot des Choristes ! C'est vrai ça, qu'est-ce qu'on a à vouloir changer l'école ? Il faut changer les enseignants et faire une star-académie pour les recruter !

PS : Les motivations intrinsèques et extrinsèques ont particulièrement été étudiées dans le cadre de l'économie du travail et/ou de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise. Il s'agit alors de pouvoir agir pour obtenir une adhésion des individus au travail (activité ?) de toute façon obligatoire pour mériter salaire (Taylor et surtout Ford ont travaillé sur cette motivation extrinsèque pour motiver les chaînes !) et participer à la production optimum dont le bénéfice aussi maximum ne peut lui être la motivation intrinsèque de l'individu ouvrier ! Mais les spécialistes de la motivation continuent de s'en voir, il y aurait de plus en plus de futurs salariés non motivés par des CPE mirobolants !

**Philippe R** – J'ai bien fait de préciser dans mon dernier message l'objet de la recherche. D'accord avec Bernard pour dire qu'on ne va pas commencer à catégoriser les gamins et leurs comportements !

On ne s'intéresse pas aux comportements des gamins face à une activité quelle qu'elle soit d'ailleurs, mais aux raisons qui poussent tel enfant à faire telle activité à tel moment (sachant qu'il peut ne rien faire, mais que dans la pratique, ils ne font jamais rien).

**Vincent** – C'est vrai, chaque fois cela nous ramène sur le fond et à la dichotomie dans laquelle nous nous plaçons et plaçons les enfants. Ce que j'ai retenu dans l'école du 3<sup>ème</sup> type, c'est sa cohérence ; elle m'est apparue comme beaucoup plus limpide que dans la pédagogie Freinet ou la pédagogie institutionnelle qui restent ambiguës sur bien des points. Elle est une véritable rupture de logique. Mais nous nous confrontons à deux logiques différentes sans arriver à nous engager dans une seule. Lorsque l'on fait du pur traditionnel, nous au moins les enseignants on est tranquille : cela

doit marcher comme ça et point barre ! Pas facile notre démarche, mais passionnante !

**Laurent O** - Mon idée est la suivante : en pédagogie, j'oppose le programme au projet. Le programme découpe l'activité de l'enfant, la prévoit, mais la réduit aussi. Le programme dégage un chemin, parfois plusieurs mais a besoin de limiter les possibles. Le programme est descendant, à l'inverse le projet est montant. Dans le programme tout est simple car la complexité a été éradiquée afin de dégager un cheminement par où l'enfant est supposé passer, dans le projet tout est complexe au contraire. Le programme met en valeur le savoir de l'enseignant, son expertise, sa technicité, le projet au contraire valorise l'élève et éclipse l'enseignant.

Plus un programme est élaboré, plus il est complet, plus il est documenté, riche en outils, plus la place laissée en retour à l'élève dans celui-ci, se réduit : à la fin il n'a plus que des croix à inscrire.

Le travail individualisé me semble pour beaucoup partager les défauts de la programmation en éducation ; il permet surtout à l'enseignant de garder le contrôle ou au moins un œil sur ce que fait l'élève. A l'inverse, la position de permettre à l'élève de réaliser des projets, en lieu et place de programmes suppose un renoncement de l'enseignant à tout vouloir maîtriser.

Concrètement, dans ma pratique de classe j'ai peu à peu banni tous les fichiers fussent-ils « Freinet » au profit de temps de travail sur des projets ; ces projets sont individuels ou groupaux et ils consistent en général en la réalisation de recueils, de livrets, de petits romans, de courts métrages, d'exposés, de présentations, de conférences, d'organisation d'un tournoi, d'un défi ou de jeux pour les autres, sketches, pièce de théâtre, à préparer une recette de cuisine, etc.

Ces projets sont auto-évalués puis évalués par le groupe lui-même ; tous les projets sont proposés par leurs auteurs mais soumis au conseil de classe qui indique pour chacun d'eux les exigences de base et les attentes ; là il y a de la place pour la part du maître. L'évaluation finale dépend aussi du conseil et se base sur le rapport entre ce qui a été produit et ce qui était attendu, mais on prend aussi en compte l'imprévu, les bonnes surprises, etc.

**Hélène** - Activités ayant un intérêt pour les enfants depuis la rentrée :

1 La tortue d'Amira, elle a amené des livres sur les tortues qui n'ont commencé à avoir de l'intérêt qu'au moment où elle a apporté les vraies tortues, qu'ils ont dessinés et observés avec beaucoup d'intérêt.

2 L'exposé de Rebecca sur son chat, elle a amené des photos de son chat bébé et grand. Elle a mené son projet seule parce qu'il était empreint d'affects forts. Les autres se sont intéressés à son projet et à la croissance des chats...

3 Redwan n'entre pas dans les activités purement scolaire, il dessine très bien, il doit faire un panneau style de botanique avec des fleurs imaginaires.

4 Un enfant amène un livre d'anglais, un autre un lexique, un autre un dictionnaire, nous parlons de la lune et dans le livre d'anglais il y a un exposé en anglais sur la lune, deux enfants essaient de traduire. Intérêt particulier pour l'observation à la loupe d'insectes morts...

5 Atelier écoute, les enfants y vont beaucoup.

6 Livres de rosace.

7 Recueil de poèmes d'autres enfants, livres fabriqué par Vaux en Velin.

8 Axelle propose un jeu de société avec les marrons qu'on a trouvé, elle le fabrique avec Yoann.

9 Une autre grande activité qu'ils aiment : l'outil informatique

Deux types d'activités ressortent de mes dires :

- Les activités émanant des enfants eux mêmes sont source d'énormément de motivation.

- Les activités ludiques où le savoir est présenté autrement et, les activités sur l'ordinateur.

**BC** – Dans tous ces échanges il me semble qu'il y a ce que j'ai déjà souligné la nécessité de clarifier des termes qui interfèrent tous, qui sont fortement liés : activité, choix, intérêt, projets.

- On considère généralement que l'activité c'est lorsqu'un enfant fait quelque chose. On la désigne souvent ainsi : l'enfant est au travail. Dans une précédente conversation, l'un d'entre vous se désespérait, « *je n'arrive pas à les mettre au travail* ». Un enfant qui rêve, qui joue dans la cour, voire qui peint, n'est généralement pas considéré comme en activité. On peut entendre ou lire beaucoup d'exclamations du genre « *Je ne vais quand même pas le laisser dessiner toute la journée !* ». Il est normal que vous soyez rassurés lorsque les enfants sont le plus souvent dans une activité dont vous pouvez cerner l'intérêt (le vôtre !) pour tel ou tel apprentissage. Mais du coup vos structures sont souvent fortement organisées pour être remplies à l'avance... d'activités, disons pédagogiquement (ou freinétiquement !) correctes. Parfois elles laissent peu de place à l'initiative, à l'incongru. Posez-vous par exemple la question : pourquoi la plupart des recherches doivent déboucher sur un exposé (dans toutes les classes Freinet, il y a l'exposé) ? La curiosité n'est alors acceptable que si elle est liée à cette... activité. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas mille raisons qui justifient que les enfants soient souvent sollicités pour faire un exposé présentable (en particulier l'intérêt des autres), mais cette activité se situe alors en aval, et éventuellement, à celle de recherche ou d'expérimentation provoquée par la curiosité. Et vous libérez l'activité ! Ludo rappelle très justement que des enfants jouant dans la cour (en activité dans la cour !) peuvent devenir la source de ce que l'on appelle alors activité... imprévisible. Quelle est la source de toute activité ? On peut se poser la question pour soi-même.

- Le choix. Comme vous en parlez, le choix est celui parmi des activités proposées (certaines étant plus ou moins obligatoires comme les fiches), souvent dans des ateliers, et de leur moment d'exécution. Je ne critique pas cela. Le non choix comme en parle encore Ludo est alors embarrassant. Mais est-ce que l'on peut appeler ce choix un projet personnel ?

- Les projets. Hélène liste très justement les sources des projets personnels qui débouchent sur des activités qui vont s'inscrire dans l'organisation de la classe et éventuellement la modifier. Ce sont des activités qui n'ont pas été proposées par Hélène, donc pas de problème de choix.

Les projets qui ont leur source dans l'affect comme Rebecca et son chat (cela aurait pu être un texte, une peinture, une musique, un mime...). Bien sûr la structure et la culture de la classe, peut-être

l'intérêt des autres et aussi l'envie de se faire reconnaître comme aimant les chats a induit l'exposé.

Très intéressant aussi la tortue d'Amira qui ne déclenche intérêt et projet puis activité que lorsque la tortue pénètre dans la classe. Et la curiosité se développe alors naturellement mais, encore de par la structure et la culture de la classe cette curiosité va pouvoir se prolonger et solliciter des langages (par exemple le langage scientifique dans la capacité d'observer, de représenter dans des croquis...).

Il y a ce qui part dans tous les sens à partir de livres apportés et les relations imprévisibles avec d'autres projets en cours ou réalisés comme la lune.

Et il y a tout ce qui vient d'ailleurs (livre de Vaulx en Velin), les ateliers et ce qu'ils contiennent (écoute, informatique...), qui provoquent des intentions qui se traduiront en projets qui se réalisent immédiatement sans avoir besoin qu'ils soient proposés ou... projetés.

C'est pour ma part seulement ce que j'appelle projets personnels.

- Et là il n'y a pas à se poser la question de l'intérêt. Il est intrinsèque aux personnes quand elles peuvent se réaliser... et réaliser. Et le système classe doit s'auto-organiser pour cela.

Lorsque le système vivant de la classe n'est plus alimenté que par les projets personnels, quels qu'ils soient, il n'y a plus les problèmes évoqués. Le « quels qu'ils soient » est important parce qu'alors s'ouvre l'infini des possibles... et des intérêts.

Je sais ce que vous allez me dire : est-on certain ainsi que les enfants vont bien construire et faire évoluer tous leurs langages ? Oui lorsque l'aménagement de l'espace, que vous avez malignement fait, va induire naturellement leur utilisation et leur évolution dans la réalisation des projets. C'est le rôle des ateliers permanents. Des outils à la disposition des projets.

Il y a une bascule à faire progressivement vers les projets personnels pour arriver à une cohérence de la structure dans laquelle se reconnaissent et s'épanouissent tous les enfants. On ne se trouve plus alors face à des refus de certains enfants qui troublent et perturbent fortement la classe comme cela a été évoqué dans de nombreux messages. C'est cette bascule qui est la plus difficile à

effectuer en restant dans la sécurité. J'ai mis personnellement beaucoup de temps !

**Frédéric** - Il y a quelques semaines, un de mes élèves a lancé l'idée de fabriquer des marottes.

J'étais un peu réticent au début en me disant que mes CM2 ne se prendraient peut-être pas au jeu d'animer et de prêter leur voix à une marionnette mais bon...

Ils étaient tous d'accord alors nous nous sommes lancés dans la fabrication (tête en papier mâché au bout d'un manche à balai).

Les marottes sont presque terminées (quelques mamans nous préparent des costumes, d'autres ressortent leurs habits de bébés).

Nous avons tendu aujourd'hui un drap à travers la classe. Par petits groupes de 2 ou 3, tous les enfants sont passés derrière celui-ci et ont commencé les manipulations. C'était extra ! On a improvisé quelques petits jeux et situations sans les faire parler puis en ajoutant petit à petit des dialogues.

Et maintenant ?

Ils veulent aller plus loin et préparer des saynètes. Certains ont commencé à aller chercher des idées dans nos livres de pièces de théâtre et d'autres comment à inventer leurs pièces.

Auriez-vous des docs, idées ou conseils pour nous aider (je n'ai aucune expérience en ce domaine...). Je cherche une ou deux saynètes très très simples pour mes deux ou trois qui risquent d'avoir un peu de mal à adapter des pièces de théâtre ou à écrire les leurs.

Je ne sais pas bien où l'on va mais ce qui est clair c'est qu'ils sont motivés !

**BC** – On peut se rendre compte d'un phénomène qui bloque la motivation dans l'exercice imposé d'écriture automatique que je vous ai souvent signalé. Lors de la première séance que l'on théâtralise fortement (on peut même prendre un air sévère !) la plupart des enfants sont très embarrassés, voire visiblement très inquiets, d'avoir à écrire n'importe quoi sans lever le crayon. L'inquiétude devient manifeste lorsque vous arrêtez le jeu et que vous demandez

à chacun de regarder ce qu'il a écrit. Et cette inquiétude se transforme en stupéfaction lorsque vous passez alors imperturbablement avec la corbeille à papier en leur disant qu'ils peuvent déchirer leur feuille et la jeter à la poubelle. Cette première séance est toujours inoubliable. *« Comment ? Ce n'était pas pour le maître ? Je pouvais vraiment écrire n'importe quoi ? Personne n'allait me demander de le lire, personne n'allait critiquer, juger... me demander de le corriger, de le refaire ? Le maître ne l'a même pas regardée ! »*

Et les séances suivantes sont complètement différentes. Toutes les feuilles ne sont pas jetées, Il arrive même que certains veulent lire leur production, certains viennent la montrer au prof, d'autres veulent même travailler pour l'améliorer, voire la publier...

Inconsciemment et le plus souvent à juste raison, les enfants se doutent que l'activité dans laquelle ils se lancent doit correspondre à une attente du prof, va être utilisée par le prof, va être soumise à appréciation des autres... ce qui incite à une certaine prudence ou inaction. La motivation intrinsèque est fortement inhibée par le poids du contexte, extrinsèque lui !

L'objectif de ces séances d'écriture automatique est surtout de créer le choc qui libère l'enfant du poids du regard du prof et des autres dans ce qu'il projette de réaliser. D'où l'importance de la poubelle théâtralisée de la première séance. Le prof et les autres sont alors ceux qui vont éventuellement aider, Ils deviennent bienveillants, acceptables, jusqu'à indispensables.

Et tout change alors dans tous les domaines.

**Jean** – Cet après-midi, je viens de faire faire la première séance d'écriture automatique : tout s'est passé comme tu l'as décrit ! Spectaculaire ! J'ai même eu du mal à conserver un air sérieux tout au long de la séance, il faut être un bon comédien ! Je voyais bien que les mômes se demandaient ce qui allait leur arriver, quelle mouche me piquait. Le coup de la poubelle, génial ! Il y en a même eu un qui n'osait pas déchirer sa feuille (*« On peut vraiment maître ? »*), comme s'il commettait un crime de lèse-majesté !

Je vais continuer pour voir comment cela évolue. Pour ma part, je donnerais un conseil : plutôt avant une récréation ! Cela a chez moi

*Intérêt, activités, choix, projets, ... pas facile !*

créé une telle euphorie que l'on a eu du mal à retrouver un cours normal après (mon cours, maintenant je m'en rends compte !)

Au fait, c'est encore du « forçage à la liberté » !



# L'école n'est pas faite que de pédagogie

## **Ou l'anodin peut être vraiment pédagogique !**

*Ce fil se trouve dans la suite d'un stage à Belley du groupe Freinet de l'Ain qui avait été très intense et passionné. Tous les enseignants du groupe portent une immense attention et dépensent aussi une immense énergie sur l'aménagement de l'espace, du temps, sur ce qui paraît insignifiant à d'autres. J'avais aussi interpellé les stagiaires sur ce qu'ils entendaient par « outils », ceux-ci pouvant être aussi bien un plan de travail, un fichier, qu'une balance ou un marteau ou un atelier. Dans d'autres fils le groupe revient sur les ateliers qui constituent un élément d'une structure de 3<sup>ème</sup> type.*

**Hélène** - Parmi les petites victoires gagnées dans l'école, en voilà une, anodine certes, mais bien utile :

J'ai une classe particulièrement agitée, bruyante et peu autonome cette année. Et les gamins avaient du mal le matin à se mettre en activité ; ça brassait pendant un bon quart d'heure avant que quoi que ce soit ne se passe... Alors autant parfois ce « brassage » peut être bon et nécessaire, autant cette année, c'est vraiment un brassage gênant et pas très utile.

L'année dernière j'avais émis l'idée d'une arrivée échelonnée dans les classes, parce que ça m'arrangeait moi, mais aussi parce que je nous trouvais idiot, pour nous adultes, de poiroter dans la cour pour accueillir les gamins alors qu'on avait plein de choses à commencer en classe...

Bref, je suis repartie à l'attaque cette année, et, cette fois on m'a permis de rester en classe à l'ouverture du portail. Du coup, les élèves qui le veulent peuvent me rejoindre en classe dès qu'ils arrivent, et nous nous retrouvons un tout petit nombre à se mettre à faire tout plein de choses.

Les gamins qui viennent au début sont ravis, et ceux qui arrivent à 8h30 quand tout le monde rentre arrivent dans une classe où ça foisonne déjà, où les activités sont lancées, les discussions entamées, et... ils n'osent plus faire leur petit brassage ! Ils se mettent mieux en activité, et dans plus de calme.

Voilà, je suis contente !

**BC** – « *Un petit pas pour l'homme, un grand pas pour l'humanité* » !  
Tu viens de mettre un pas sur la lune !

Le message d'Hélène ouvre une piste en général peu abordée que j'appellerais, faute de vocabulaire plus adapté, l'approche physique... de la pédagogie.

Hélène décrit fort bien un point de départ, non pas anodin, mais tout simple : *c'est idiot de poireauter et de se geler les glaouis dans la cour en attendant qu'une sonnerie daigne se déclencher*. C'était la même raison simple qui a déclenché l'idée du lever individuel en colonie de vacances : *pourquoi être obligé de gigoter dans son lit alors qu'on est réveillé depuis quelque temps et qu'en plus on risque de réveiller ceux qui eux ont besoin de dormir ?*

Mais ce problème bêtement physique (même chose pour le besoin et le droit de faire pipi) suppose, pour être réglé, qu'en amont comme en aval la vie (ce qu'on fait et peut faire) et son organisation (comment on peut le faire) soient totalement différentes. Autrement dit l'entrée simultanée en rang par deux par exemple (aménagement physique du collectif) n'est créée que par rapport à ce qui se passe ou va se passer en aval (dans les classes) et non pas pour des raisons sécuritaires.

Inversement, la modification physique soit de l'espace, soit de l'organisation spatio-temporelle, provoque des transformations en aval : *les enfants sont ravis* dit Hélène, ça on peut dire que c'est de l'ordre du physique, du corps. *Des activités sont commencées*, là on sent bien que cela risque d'avoir des conséquences qui sont d'un autre ordre.

Lorsque avec les CEMEA nous avons développé l'idée du réveil individuel, (j'étais jeune directeur de colonie, je revenais du service militaire - fin de la guerre d'Algérie - et je n'avais aucune idée pédagogique !) nous ne pensions que « physique », respect du corps individuel (sommeil, besoin d'activité matinale...) et nous avons

été même surpris de ce que cela provoquait, en ce qui concerne le corps collectif (calme, tranquillité) comme en ce qui concerne les possibles qui s'ouvraient dans l'organisation pédagogique. Et il en a découlé une transformation radicale dans les approches et les regards sur l'enfant, le collectif, et l'éducation...

Autre exemple tiré également de la petite histoire : cette fois passons aux restaurants d'enfants, nés dans la foulée du réveil individuel (1963 en Beaujolais). Lorsqu'on s'est penché sur la bouffe en milieu rural, on était dans le système des cantines de la sortie de la guerre de 40-45. Telles qu'elles étaient conçues c'était identique aux repas des camps carcéraux. En s'attaquant au problème du corps (santé), on a tiré sur bien d'autres ficelles, dont aussi celle de l'entrée et de la sortie individuelle de table. Par exemple on a découpé la salle en divers petits espaces, comme au restaurant (enfin dans certains restaurants avec des étoiles) ceci par des murets, plantes vertes etc. Pourquoi ? Essentiellement pour limiter le bruit ! D'une part on réduisait la résonnance, d'autre part en coupant le champ visuel on limitait les interpellations en diagonale ! Encore le corps. Mais alors les problèmes de la « surveillance », de l'aide aux petits, du service à table... se posaient d'une façon tellement différente que l'on basculait dans un autre monde... pédagogique (ou pouvait avoir d'autres objectifs !). L'éducation devenait complètement différente, à cause des oreilles ! De même qu'il devenait idiot de maintenir tout le monde à table pour sortir collectivement : énervement, bruit, coups de gueule... mauvaise digestion. Du coup il fallait envisager ce que chacun allait pouvoir faire sorti du restaurant... etc. Et après cela devenait difficile de reprendre la classe comme si de rien n'était ou, au contraire, cela devenait plus facile de la reprendre différemment.

Des transformations profondes partent souvent d'un « désordre » gênant mais non voulu ou introduit. On reste toujours dans la théorie des systèmes.

*Un des colistiers se demandait si à chaque rentrée il ne fallait pas vider complètement la classe pour la réinstaller avec les enfants.*

**Frédéric G** - Je ne pense pas que ce soit le must pédagogique que de proposer une classe vide à la rentrée. Il me semble au contraire que l'aménagement de la classe dit beaucoup de choses aux enfants, sur ce qu'ils auront le droit de faire, sur les circuits de

déplacements possibles... Enfin, pour avoir essayé, l'aménagement réalisé par les enfants est d'abord et inéluctablement frontal et pauvre, sauf à les aiguiller ! Par contre, si la classe est d'abord riche et que la loi est dite (« on peut changer à tout moment »), là, ça peut être fabuleux...

Pendant que j'y suis, je réagis aussi à la définition de milieu et d'environnement. Pour moi, le milieu est plus proche que l'environnement, c'est en quelque sorte, le cercle le plus immédiat. Mais il est aussi et surtout un environnement rendu conscient, sur lequel on a prise, dans lequel on peut agir. S'éduquer, c'est élargir son milieu, c'est à dire d'élargir son cercle de conscience de l'environnement. Voilà pourquoi il me semble important que nous soyons de bons médiateurs et de bons « enrichisseurs » de milieux...

**Jean-Claude** - Comme Frédéric, je pense que notre travail est de rendre l'environnement sans cesse plus riche et surtout plus stimulant. Les ateliers font partis de cet environnement, ils doivent créer l'intention chez l'enfant, c'est à dire lui poser question et cela sans que l'adulte ait à intervenir. L'intervention ayant eu lieu au moment de la mise en place de l'atelier. Toute la problématique réside dans le fait qu'un enfant en tant que système vivant ne répondra pas à une question qu'il ne s'est pas posé. Il faut donc mettre en place des OUTILS qui déclenchent l'intention chez l'enfant. Intention de faire, de questionner, de développer des langages (ça il n'en a pas forcément conscience mais l'activité l'amène à cela) mais aussi de s'exprimer.

Dans cette optique le rôle de l'enseignant tel que je le perçois est de permettre la plus grande liberté pour le plus grand nombre. Cela se traduit dans la classe à travers la plus grande permanence possible des ateliers.

**Pascale** - Extrait choisi d'un texte de Bernard jouant le témoin au stage de Belley : « Vos classes ressemblent à une usine pétrochimique ou d'agroalimentaire ! Vous avez peut-être raison (?). Alors on recommence tout à zéro : à quoi ressemble votre propre classe ? »

C'est rigolo, à vous lire (je n'ai pas pu m'empêcher...) je me disais « Usine à gaz ! » et je cherchais désespérément en quoi j'allais pouvoir raccrocher les wagons tant ma classe me paraissait soudain tellement « ordinaire », un truc aussi vieillot que le pot-au-feu qui mijote doucement sur la cuisinière à bois sans se poser de questions mais où on se sent au chaud, où les enfants semblent venir avec le sourire, peut-être parce qu'on y prend le temps qu'on n'a pas, que je les bouscule peu.

J'ai viré plein « d'outils ». J'ai gardé les craies, les ardoises, les cahiers, du papier de récup, mes cages à fils, des jeux tout ce qu'il y a d'ordinaires aussi : dés, dominos, cartes, l'Oie, les petits chevaux, les mosaïques, les tangrams, des règles plates ou carrées de 20, 30, 40 centimètres, un mètre jaune, des vieux calendriers pour ne pas faire de bruit sur les tables avec les pièces de bois ou chercher je ne sais quoi, des rapporteurs qui ne caftent pas, des gommés, des éponges qu'on ne passe pas que sur les tableaux mais aussi sur les graphes, des boîtes à œufs (bio!) de dix, de six, de douze, etc.

Pas « d'ateliers permanents », on fait au feeling, selon l'humeur du jour. Je sens venir la question : de qui ? ...ben oui, le feeling c'est le mien, inutile de se la raconter, la lucidité face à ça permet au moins d'assumer que souvent l'ambiance dépend tout de même de notre réceptivité du jour.)

Quelques fils rouges quand même et sans se prendre la tête. Je travaille plus en grand groupe qu'avant parce que j'avais le sentiment que du « seul face à un écran ou à l'absence de dialogue » les mêmes ils en avaient leur dose et ce qui les éclate parfois c'est justement de faire ENSEMBLE ! J'explique souvent des choses « évidentes » parce que, c'est bizarre mais pour eux, elles ne semblent pas l'être : personne n'a pris le temps de les leur expliquer, ils devaient « construire leurs savoirs » à coup de ruses savantes et ultra pédagogiques avec des anti-recettes hallucinantes.

Du coup on peut passer un quart d'heure à expliquer comment se servir d'une feuille de classeur, c'est con, mais ça peut aider... Ils écrivent, beaucoup. Ils rigolent assez.

Il faut se méfier des « blouses grises intérieures<sup>10</sup> », ce sont les plus surnoises, à tout prendre, les autres étaient sans ambiguïté. En les

---

10 Allusion à une émission « vive les instits » où un instituteur traditionnel était encore en blouse grise.

virant (nos blouses grises) on s'est cru libres mais je ne sais pas si nous sommes vraiment tenus de « *créer l'environnement le plus riche possible* », j'ai des souvenirs de « pas grand chose » qui valaient tous les placards et classes dégueulant d'outils que je fréquente depuis quinze ans et la surabondance de stimulations qui rend les gosses ou bien amorphes ou bien plutôt nerveux et parfois dépressifs avant l'âge.

A la maison, les miens de mêmes, je leur fous une paix royale et ils vivent leur vie, sécurisés je pense par notre présence d'adultes et un endroit assez bordélique pour qu'on y trouve encore des bidouillages à bricoler, des vieux trucs à recycler, des bestioles qui parfois partagent leurs puces. A heures variables selon les jours, on se retrouve autour d'une assiette ou d'une tartine et parfois même devant une télé puis chacun retourne à ses occupations, vit sa vie.

Alors en classe, même si je suis obligée de m'impliquer plus, je fais avec ce que je suis, comme à Arçais<sup>11</sup>. Ce n'est que ma façon d'être et de faire et surtout pas une méthode ou une pédagogie du Xème type mais les gamins n'ont pas l'air « trop mathisés » alors je continue sans chercher à tout prix à comprendre la structure ou le reste parce que je suis fainéante assez et qu'à vrai dire je m'en fous de comprendre, ce qui m'importe, c'est que ce soit vivant et qu'on ne se fasse pas trop de mal les uns aux autres. Mais avec ça, je ne ferai jamais avancer la science, c'est sûr, tout juste la conversation au comptoir peut-être ;o)... Bises à tous.

**BC** - Cela a bouillonné pendant ces vacances ! De ce qui arrive par bribes porté par la brise internet, je ne résiste pas à l'envie (et à la perversité !) d'en saisir quelques feuilles qui tombent justement dans mes essais d'écriture actuels. J'en avais fait une longue réponse... indigeste. Je vous la livre par morceaux.

- Usine à gaz et complexité : en physique, en informatique ou en mathématique, la complexité est une mesure. Grosso-modo, il y a des formules pour calculer le nombre d'interactions programmables ou déterminables nécessaires entre les éléments d'un système pour que l'objectif du système soit atteint. En sciences humaines, c'est justement quand il est impossible de toutes les déterminer, que leur

---

11 Une partie des CREPSC s'étaient retrouvés en vacances et en camping en y formant une sorte de village.

quantité tend vers l'infini, qu'on parle de complexité ! Quand elle devient immesurable, inprogrammable. L'usine à gaz, c'est lorsque l'on tente d'instaurer au préalable un système sensé produire la complexité, prévoyant le maximum d'interactions, où elles devraient avoir lieu, plus simplement qui doit aboutir à des apprentissages bien définis. Ce n'est plus la complexité, c'est la complication. C'est la caractéristique des classes des pédagogies modernes qui fait prendre la tête et qui finalement rebutent beaucoup, à juste raison ! Pour ne pas être dans une usine à gaz, il faut peut-être se contenter de mettre en place quelques éléments très simples et peu nombreux... et faire confiance en la complexité qui fera le reste !

- Système : problème de vocabulaire. Il n'y a pas de système « de la mouche » Pascale ! Quand pour ma part j'emploie ce terme, il s'agit toujours de « système vivant ». Chacun de nous est un système vivant, une mouche, une fleur, une cellule aussi. Une classe, un village, un quartier, aussi, peut-être, pas toujours. Ils ont, entre autres, la caractéristique essentielle de s'autoproduire, de s'auto-crée. Avec la particularité qu'ils évoluent nécessairement : tout apprentissage est une modification et une évolution d'un système vivant, évolution dont il a besoin pour perdurer, s'adapter à un environnement interne et externe. Et tout système vivant est inclus dans d'autres systèmes vivants qui constituent aussi son environnement et qui sont en interdépendance. D'où la conséquence : le « système enfant » évoluera d'autant mieux qu'il le fera dans un système dont il fait partie, lui aussi vivant !

Qu'est-ce qu'on peut en voir ? Après coup ou au fur et à mesure, de façon sommaire, seulement l'architecture de sa structure. Même pas sa structure qui, elle, est complexe. Et la structure c'est quoi ? l'ensemble des mécanismes que le système met en place pour lui permettre d'être réactif à ce qui le trouble (feedback) , d'utiliser ce dont il a besoin pour perdurer, évoluer...

Alors, qu'est-ce qu'on peut faire pour que se constitue un système vivant ou évoluent et se construisent, de par ce fait, d'autres systèmes vivants ? C'est sûr qu'on ne peut pas l'instituer et l'offrir à s'y intégrer. Le système enfant et le système classe (on s'arrête là !), voilà le problème ! Retour à l'usine à gaz ?

Marie disait « *x refuse de rentrer dans mon système de fonctionnement* ». Elle a tout dit ! On ne parle plus de la même chose, plus du même « système ». Au fait Pascale, tout le monde est comme toi ou beaucoup sont comme toi : même si on ne

numérote pas un type qui continue de donner des boutons !  
Pourquoi se prendre le chou quand tout baigne ?

**Ludo** - Dans une problématique du multi-âge, l'enseignant ne peut être tout le temps sur le dos des enfants ou avec tous les enfants. L'enfant a nécessairement des temps sans l'adulte. Dans ces temps peuvent naître des activités que l'adulte ne contrôle pas. D'où le besoin d'outils pour rassurer l'adulte, pour lui permettre de faire en sorte que les activités de l'enfant partent soient bien inscrites dans les programmes.

Ces outils sont peut-être nécessaires, à un moment donné, pour permettre à l'adulte de se rassurer. Cela ne veut pas dire que ces outils doivent durer.

L'aménagement de la classe, de lieu de vie du groupe, ce n'est pas toujours seulement utiliser des outils ! C'est aussi faire en sorte qu'on puisse se retrouver tous ensemble ! C'est aussi faire en sorte que chacun puisse se retrouver avec lui-même si besoin, faire en sorte qu'on impulse des choses, certes, mais aussi faire en sorte que le lieu de vie soit agréable et permette le plus de choses possibles. Cela nécessite de partir de l'enfant, des observations que l'on fait.

Ça devient une usine à gaz, peut-être, parce que cela paraît complexe de l'extérieur mais... en fait, un groupe, plus il existe, plus il est complexe, non ? Plus les relations tissées entre les uns et les autres sont fines et variées, non ?

Et comme je te disais dans un autre message, en fait, la recherche sur le fonctionnement de la classe m'intéresse afin d'avoir des moyens d'observer l'impact que je peux avoir dans cette structure<sup>12</sup>... J'ai lu l'an passé un bouquin sur l'évaluation informelle (celle qui ne se dit pas officiellement...) et le fait d'avoir un regard sur ma pratique me fait du bien. J'espère que ça me fournira notamment un outil d'évaluation de ma pratique meilleur que la notation ou la mesure quantitative des compétences acquises ou...

---

12 Une des pistes de travail des CREPSC était de schématiser le fonctionnement de leur classe. L'objectif était de cerner quelle était sa cohérence et éventuellement d'en percevoir ce qui le rendait difficile.

**Pascale** - Bonjour Ludo et merci de cette réponse qui m'oblige à décentrer ma réaction « épidermique » d'hier soir. Elle confirme indirectement un de mes ressentis : enfant ou adulte on apprend beaucoup par l'exemple, d'où l'importance de la cohérence et de la constance de l'autre. Ces deux qualités me font souvent défaut et c'est peut-être pour ça que j'ai tant de mal avec la pédagogie active, même si elle me séduit, parce que, moi, elle m'éparpille... et l'éparpillement c'est justement mon système de base avec l'émotionnel qui est mon carburant principal.

Je dois donc tenir compte de tout ça et poser mes « garde folle ». En cogitant ce que tu écris j'ai compris ainsi pourquoi le système de Paul me convient mieux que celui « de la mouche » parce qu'il me cadre moi ! Par ailleurs, c'est vrai, je n'évolue pas dans une structure multi-âge mais seulement dans un cours double ce qui est très différent. Le multi-âge, en fait, je l'appréhende autrement : par la durée. Cette année, j'ai le grand bonheur de bénéficier d'un parcours qui m'a permis de suivre déjà deux ans un petit groupe d'enfants avec lesquels j'entame une troisième année sereine parce que nous nous sommes déjà « régulés » entre nous. Cet « entre nous » n'est possible que dans la durée et un relatif enfermement, c'est bien ce qui casse tant de projets pédagogiques dans les structures les plus courantes de l'école ou du collège.

**Ludo** - J'ai parlé de multi-âge parce que dans ce milieu, c'est une évidence que l'adulte ne peut tout cadrer, sauf à trouver des outils qui vont guider ou favoriser l'activité des enfants. Cependant, comme tu le dis, ces outils, cette problématique, l'aménagement du milieu etc., peut sûrement s'appliquer à tout groupe, même non multi-âge. Mais si on touche à l'environnement de chaque enfant et c'est celui de l'école où il est bien obligé de vivre, alors, quand on le peut, on va chercher à l'enrichir (en tenant compte, évidemment, des contraintes d'espace, d'équipe etc.) et notamment en diversifiant les ressources dans le groupe, ce que permet le multi-âge...

**Ninon** - Je crois que Pascale pourrait réussir à me faire aimer le pot-au-feu... Moi qui n'ai pas avalé un bout de viande depuis 20 ans. :-)

Dans ma classe non plus il n'y a pas affluence d'outils. Planche à clous et cage à fils, blocs sténo, cahiers d'écrivain, papier récup de l'imprimeur, colle-ciseaux, les tableaux de la classe, une tortue. Les

pots de peinture ne sont toujours pas à dispo permanente (pourtant j'aimerais...), les feutres oui, les compas, les équerres aussi. Une bibliothèque, des ordis qui ne fonctionnent pas. Il y a les fichiers problème, ceux de lecture, opérations. Je vais ressortir ceux d'ortho peut-être demain... Les num-op ne sont pas sortis des boîtes, tout comme le système leçon-exo-brevet qui n'a pas pointé le bout de son nez cette année.

On est court sur tout ce qui est sciences, techno, histoire et géo. Là, on fonctionne en grand groupe (mais souvent subdivisé...), par projet. Faire un jardin, sauver la planète...

Je crois que je n'ai 1) pas la place 2) pas le matériel 3) ni le temps ni l'énergie de mettre en place des ateliers permanents.

Et ça va comme ça, certes, tout n'est pas satisfaisant. Et je vois mes grands cycle 3 faire des bricolages avec un bout de carton, deux papiers colorés, eux qui ne lèvent pas le nez de la Wii à la maison... Et je trouve déjà que c'est quelque chose de formidable...

Bien à vous, et merci Pascale.

**Ludo** - Et où trouvent-ils ce bout de carton, ces papiers colorés ? Sont-ils disponibles ou faut-il suivre le parcours du combattant pour y accéder ?

**Ninon** - Ils sont super accessibles ;- ) et accédés (?), non en permanence mais sur le temps expression-crédation, ou en détournement de « consigne » : je m'entraîne à tracer des formes sur le papier coloré cartonné... et ça fait un mobile. Mais j'ai fait TI<sup>13</sup> !

Je viens de faire un emploi du temps (l'EN doit arriver un de ces quatre, voir s'il entrera, ou pas...) et avant le TI (+ ciblé entraînement que recherche, cette année) j'ai placé un temps de projet personnel. Libre, donc, un temps pour les chefs d'œuvre, en quelques sorte. Cela devrait nous obliger à mettre en place de façon plus permanente quelques ateliers. Au moins la peinture !

**Philippe L** - A la lecture de pas mal de messages de la liste, ma crainte depuis quelque temps, c'est de voir les outils devenir d'une

---

13 Temps du travail individuel à faire.

telle technicité qu'il faille des outils pour les analyser, voir leurs effets ou pour comprendre comment les mettre en place. J'avoue que je me sens un peu largué avec tous ces schémas<sup>14</sup>. Je crains aussi qu'à force d'analyser ce qui se passe dans la classe, nous oublions qu'il existe aussi des choses en dehors, que se vide la communication extérieure, à l'image du peu de messages qu'il y a sur la liste marelle enfants.

**BC** - J'ai répondu à Pascale que pour une bonne soupe il faut de tout ! Dans notre soupe il y a beaucoup d'émotion, de quotidien, de chaleur,... un peu de poivre ça permet aussi de mieux percevoir et apprécier le goût du reste ! S'il n'y avait que du poivre, faudrait alors rajouter beaucoup, beaucoup de sucre ! Et des patates !

Cela s'appelle de la tambouille ! Mais mine de rien, toute bonne tambouille ne s'est pas faite n'importe comment, même à notre insu ! C'est parfois utile de savoir comment elle s'est faite.

**Philippe L** - Je partage l'avis de Fred et de Jean-Claude. J'ai souvent raconté que suite à la diffusion dans « envoyé spécial » de l'émission où l'on voyait entre autre, la classe de Bernard à Moussac, j'ai passé mon temps à créer les conditions, en milieu urbain, pour que ce qui se passait à Moussac puisse éventuellement se faire à Montfermeil ou à Gagny.

Cela à été mon travail de créer une architecture de classe, d'ouvrir les accès du couloir, de l'escalier, de la cour, de la salle des maîtres, d'autoriser la libre circulation, etc. ...pour que se développe la liberté nécessaire, selon moi, à ce que cela « fonctionne ».

**Philippe R** - Un p'tit truc au passage pour ceux qui, comme moi, ne comprenaient pas pourquoi les enfants ne regardaient pas plus souvent la messagerie qui était pourtant ouverte en permanence ! L'ordinateur sur lequel il était installé était à côté de 4 autres ; ce p'tit coin d'ordinateur constituait notre p'tite salle informatique à nous ;-)  
A cette petite pièce, il faut ajouter un ordi au CDI, juxtaposant la classe et l'ordi avec le vidéo projecteur au coin regroupement (je sais ! j'en fais baver ... :-)) ... il faut du temps mais on y arrive ...).

---

14 Note 10.

Ça ne marchait donc pas terrible du tout !, malgré le bip émis à chaque fois qu'un message arrivait ou une réception sur le tchat.

Le premier truc qu'on a constaté, c'est que le bip n'était pas audible de partout. En gros, il fallait être sur les autres ordi pour l'entendre. Et, donc, ceux qui l'entendaient étaient ceux qui étaient sur ordi, super occupés, et donc peu enclin à venir voir ce qui arrive sur la messagerie.

Le 2ème événement qui m'a conduit à changer quelque chose, c'est une discussion par tchat avec Marielle au sujet de sa classe, de sa première journée. Le quelque chose ? Cela a été de déplacer l'ordi, de le sortir de ce coin et de le mettre au milieu de la classe, du moins au milieu de la longueur de la classe contre le mur. Cet ordi devient central, facile d'accès, très visible. Trois jours de classe comme ça... euh, non deux jours 1/2 ... car je suis passé par la réunion via une proposition pour réaliser avec les mêmes ce changement. Et, cette messagerie devient beaucoup plus attrayante ... :-)

## Ah ! Le bordel !

*Les nombreux visiteurs qui passaient dans mon école de Moussac étaient tous surpris par la quiétude qui y régnait. Pourtant, il y avait à tout moment des enfants un peu partout, y compris dans la cour ou au jardin, parfois sur la route allant à la poste ou à la fontaine. Il leur était impossible de saisir les lois, les règles permettant de régir tout cela d'autant plus qu'aucune n'était affichée. Y en avait-il seulement ? On retrouvait la même quiétude dans des organisations complexes et insaisissables dans les classes uniques de Marie-Chantal D'Affroux, Frédéric Gautreau, Jean-Michel Calvi et quelques autres.*

*Ou cela faisait envie, ou cela inquiétait fortement.*

*Mais ce système vivant harmonieux ne s'était pas auto-créé du jour au lendemain, n'avait pas été décrété. Il était l'aboutissement d'un long processus.*

*C'est à ce processus que se heurtent les participants à cette conversation.*

**Philippe R** -(...) Bon, à part ça, j'ai bien galéré cet après-midi : beaucoup de bruit, des enfants qui pensaient plus à faire les cons qu'à être en activité. Grrrr, cette hétérogénéité en âges qui manque ! Car il me semble que s'ils n'étaient pas tous du même âge, ils feraient moins les cons entre eux.

Ce n'est le cas que de six à sept enfants, mais ça m'énerve et donc je m'énerve et donc ça casse l'ambiance saine et reposante nécessaire à ce type de fonctionnement.

**Jean-Claude M** - Comme je te comprends et que ça me rassure que tu le dises.

Ceci dit, je pense encore une fois que c'est sur l'environnement qu'il faut agir et je me demande si je ne vais pas créer l'atelier « faire des conneries » qui serait en quelque sorte un défouloir. Reste à déterminer ce que je pourrais mettre dedans, peut-être des

annuaires à déchirer et un marteau avec des clous à enfoncer dans un bout de bois.

**Sophie B** - Peut être mettre un putching ball dans l'atelier « faire des conneries ou se défouler », je pense réellement que certains y verraient du bon !

**Emmanuelle C** - J'avais vu une école à la télé, mais il y a longtemps donc renseignement pas du tout précis, mais où les enfants avaient une salle défouloir où ils pouvaient crier, hurler sans gêner bien sûr et ça avait l'air de bien fonctionner.

**Mireille R** - L'an dernier avec les CE1 j'avais institué pendant la réunion le dessin libre avec stylo noir imposé -;))...(format A5, avec support chemise car notre budget ne permettait pas l'achat de 20 bloc notes à 1,50 E) et cela (en plus du fait que le dessin en noir et blanc est très intéressant et que les enfants aiment beaucoup cette activité) créait le calme et n'empêchait pas la plupart des enfants de participer lorsqu'ils le voulaient. Pour les présentations rares étaient ceux qui ne participaient pas.

Cette année, avec les CP pour l'instant je supporte qu'ils triturent leurs chaussures (un peu) mais je verrai où replacer l'activité dessin stylo, je ne suis pas sûre de le refaire pendant la réunion ...

**Philippe R** – Aujourd'hui, j'ai fermé l'atelier dessin (mais pas le coin peinture). Et oui ! Je n'ai pas supporté le bruit.

Du coup, j'en profiterai pour le réintroduire lorsqu'il y aura une information à transformer ; ça risque d'être sous peu car ils ont trouvé des bestioles dans le terreau qu'ils ont apporté pour planter des graines d'haricots.

L'atelier punching-ball a été véritablement mis en place au même titre que les autres suite à une demande d'un enfant qui rentrait de récréation ; je n'ai pas craqué, l'ai laissé aller avec un camarade pour tenir le sac et ... j'ai bien fait :-). Yaouh ! Ils sont revenus bien fatigués, juste cinq minutes après, et prêts à travailler !

**Laurent B** – Tu parles Jean-Claude de « *marteau avec des clous* ». Si cet atelier voit le jour, pour les enfants tu pourras aussi l'appeler bricolage, menuiserie, activités manuelles, fabrication de jouets... et c'est là dedans que j'ai vu en colo les enfants les plus perturbateurs faire le meilleur boulot ! Je mets les filles « hors catégorie » dans ce constat parce que ce sont de très loin les plus appliquées et propres dans les découpes et les assemblages.

Ceci dit, s'ils peuvent avec ces bouts de bois et ces pointes (et colle ! :)) se construire des bateaux, des cerfs volants, des avions, des voitures, des instruments de musique, ou des boomerangs, ce n'est pas sûr qu'ils soient trop pénibles. Par contre, ils feront du bruit ! Donc faut pouvoir que ça se passe loin, et pour ça il faut de la place.

Je rêverais aussi d'avoir un truc comme ça à l'école, pour que je puisse moi aussi de temps en temps y passer mes nerfs et y laisser reposer quelques angoisses sans qu'aucun enfant n'en pâtisse, ce qui n'est sûrement pas toujours le cas... Après, pouvoir là dedans y crier, y sauter partout, y frapper... Je me demande si cet atelier ne pourrait pas susciter des comportements d'enfants qui n'auraient pas forcément existés sans lui, comme un atelier « inventions mathématiques » qui va donner envie de créer et d'inventer des trucs en s'inspirant de ce que font les autres à l'atelier ?

**Philippe R** - Nous avons un atelier « Observation de la langue/codage de la langue » qui est assez éloigné de la salle principale de la classe ; il est en haut d'escaliers entre ma classe et celle d'Annick. Les enfants qui sont là-bas sont loin de moi, je ne peux même pas les entendre. Là, certains en profitent à un moment donné et Annick n'hésite pas alors à me les renvoyer s'ils ne travaillent pas. Elle m'a demandé si elle faisait bien. Je lui ai dit que oui. Qu'en pensez-vous ?

Je ne suis pas sûr de moi ; pourtant, je m'aperçois d'une évolution, et que, même aujourd'hui, certains enfants ont été en activité là-bas ; vu les questions qu'ils m'ont posées sur cet atelier et vu ce que certains ont voulu me montrer. Mais bon, ce n'était pas mes zigotos de service. Dois-je leur laisser du temps ou être strict ? Je pense qu'on arrivera au même résultat (indépendant de notre action car résultat davantage fonction de l'environnement) mais je ne sais pas si le temps pour y arriver sera plus court si je suis strict ou si je laisse

faire. J'opte pour l'instant pour la première hypothèse. Mais ce soir, le multi-âge me hante la tête ...<sup>15</sup>

**Ludo** - Dans la classe, ça fait deux semaines que c'était n'importe quoi à mon sens : on se tape, on se crie dessus, on court, on se parle comme des chiens, on ne supporte plus de bosser avec l'un ou l'autre, etc.

En fait, ça débloquent totalement et j'étais malheureux et je sentais que les enfants aussi. La psychologue scolaire est passée parce que des enfants ont quelques problèmes et m'a conseillé d'être d'une fermeté bienveillante avec une enfant qui n'a aucun repère à la maison.

Oui...

D'autre part, Chrystelle, l'aide maternelle, avait des problèmes à la cantine et à l'école, enfants qui lui répondaient méchamment par exemple.

Alors, plein de problèmes en même temps : deux familles en cours de divorce, un enfant qui se pense en échec, nul donc incapable. Il est lui aussi en suivi psychologique. Autres enfants qui fonctionnent par vagues, jumeaux qui pètent les plombs parce qu'une petite sœur est attendue, etc.

Bref, rien de grave, mais des enfants qui se mettent à pleurer sans raison apparente vu de l'extérieur mais qui ont toutes les raisons de craquer.

Ambiance malsaine.

Une fille de six ans passe son temps à déranger les autres. Elle cherche la confrontation. Alors, on a essayé de ne pas répondre, de ne pas rentrer dans le jeu mais elle a gagné : ma patience était à bout... Résultat, en conseil, on a décidé de reprendre momentanément le tableau des croix qui était en vigueur dans la classe quand je suis arrivé. J'ai honte mais je ne savais pas comment faire.

Alors, aujourd'hui, nickel. Quasiment pas de croix (sauf pour la fille de six ans qui cherche la provoc et qui a perdu ses droits de déplacements libres pour lundi matin...)

---

15 Philippe RUELEN a trouvé sa classe unique en 2012.

Sauf que le problème, c'est que JE suis le contrôleur... L'idée, c'est de le faire pendant un temps, jusqu'à ce qu'il n'y en ait plus besoin.

Comment faire pour qu'un enfant respecte une règle qu'il a décidée quand il ne se rappelle plus ce qu'on a dit deux minutes après l'avoir dit ? Comment faire pour qu'un enfant soit dans la classe quand dans sa tête, il y a suffisamment à faire ?

Alors, pour répondre à Philippe, le multi-âge, ça peut tourner super, comme ça peut déconner fort...

Concernant la réunion, on a essayé qu'elle ne soit pas obligatoire, mais dans ce cas, il n'y avait plus de réunion... Je n'y comprends plus rien. Surtout que quand on la fait, je ne leur sors pas les vers du nez : ils s'expriment volontiers, ont des tas d'idées, de projets, etc. Mais en fait, il suffit qu'il y ait une contradiction pour que l'enfant s'en aille (genre de proposition : on va aller tester nos bateaux sur l'étang cette après-midi ; contre-proposition : plutôt demain parce que je n'aurai pas fini le mien... le premier s'en va de la réunion...)

Bon, et puis il y a beaucoup d'enfants de moins de six ans (dix sur quatorze). Alors cela joue peut-être... Et puis, il y en a trois sur quatorze qui sont suivis en extérieur par des psys... Alors, ça joue peut-être aussi...

Concernant l'histoire du défouloir, ils savent que s'ils ont besoin, ils peuvent aller sur le canapé pour se reposer, pour penser, qu'ils peuvent aller dehors courir, se défouler, qu'ils peuvent causer s'ils ne se mettent pas à crier, à se pousser, à gêner... Car c'est ça que JE ne supporte pas : qu'ils se croient seuls dans la classe au point de ne pas respecter ceux qui sont autour d'eux.

Alors, le tableau des croix, on a décidé que ce n'était pas pour que l'on fasse ce que JE demande mais ce que NOUS avons décidé ensemble pour pouvoir vivre ensemble sans nous faire la guerre et que ces décisions restent modifiables et amendables en conseil... Alors, ça me dédouane un peu mais est-ce suffisant, est-ce justifiable ? J'avoue que la honte (oui, ça doit être ça) me tenaille.

Voilà, C'est en vrac, mais ça fait du bien.

**Catherine** - Tu n'as pas à avoir honte de ton choix. Certains de tes élèves ont besoin à cet instant T de limites, qu'ils ne trouvent peut être pas chez eux. Un enfant ne peut se construire sans limites, car

ces limites sont sécurisantes, contenantes. Te connaissant, tu as expliqué pourquoi on met ses limites, et tu leur apportes suffisamment d'écoute, de chaleur, pour qu'ils sentent que c'est pour leur bien. Ils ne t'en porteront pas rigueur. Au contraire.

Dans ma classe, où beaucoup de mes élèves ont un rapport aux lois soit difficile, inexistant ou instable, nous avons instauré un règlement de classe : au même titre qu'on ne doit pas déranger le fonctionnement du Conseil de Coop, on ne doit pas gêner et chahuter les autres. Au bout de trois remarques, c'est dans le couloir au coin. S'ils recommencent à nouveau, au bout de trois, ils vont dans une autre classe.

Ils acceptent ce règlement, parce qu'ils savent que tout le monde est à la même enseigne. Celui qui perturbe, n'est pas visé lui. Je n'ai plus besoin de dire « trois ! ». Ils s'arrêtent avant. La classe travaille dans la sérénité, du moins je le pense.

**Philippe R** -T'as pas avoir honte Ludo, bien au contraire ! Quand je vois qu'aller courir dehors, se reposer sur le canapé à tout moment est devenu un fait établi, c'est déjà vachement bien. Alors, s'il faut remettre quelques croix pendant un petit moment, il n'y a pas danger me semble-t-il.

Au niveau de la réunion, elle n'est plus obligatoire à présent chez nous mais avec quelques règles définies ensemble :

- lorsque l'on y va, on reste jusqu'à la fin (règle implicite puisque le lieu est différent),
- si on décide de ne pas y aller, c'est parce qu'on a quelque chose à terminer et qu'on a déjà commencé.

Au vue de la semaine écoulée, ça a l'air de fonctionner plutôt bien. Peut-être que la première règle permettrait à celui dont sa proposition n'a pas été acceptée tout de suite de rester en réunion, et au final, de pouvoir aller tester les bateaux sur l'étang, non ?

**Sophie B.** - Je m'épuise un peu à jongler de semaines en semaines avec l'organisation de la classe.

Je n'arrive pas à gérer cette dame hétérogénéité dont tout le monde parle... l'énergie me manque pour essayer de tous les satisfaire.

Les cas particuliers :

Deux CLAD qui sont à plein temps dans la classe, la maîtresse d'adaptation étant en stage. Un CLIN (non francophone) qui vient à Mi-temps en classe. Un CLIN "3" niveau d'âge CM1 qui est à plein temps dans la classe et que Bérangère prend en lecture quand on s'en souvient, quand on n'a pas classe ville à ce moment là... Chen-Si ne comprend pas encore tous les mots de la langue française et ne sait pas encore écrire tous les sons. En numération, elle n'a toujours pas saisi le principe du groupement-échange. Un cm2 suivi psy et orthophoniste. Un petit pakistanais, qui ne marquait pas le féminin et le masculin encore l'an dernier. Un cm2 ultra supra intelligent mais en vrac total dans sa tête, incapacité à aboutir un projet. C'est une dissipation permanente de lui même et des autres. Recadrage permanent. Une cm2 redoublante à prendre avec des pincettes sinon elle explose ! Un cm2 qui s'inscrit partout mais qui ne finit rien. C'est un super même qui à plein d'idée et plein d'envies mais de que l'effort doit pointer le bout de son nez, dommage... stimulation permanente. (...) Etc. etc. Stimulations, recadrages permanents

Questions que je me pose :

Comment gérer vous les enfants qui ne rangent rien, qui bavardent de Playstation à longueur de journée (style affalé sur la table), qui commencent et ne finissent jamais rien, qui répondent de manière insolente, qui ne respectent pas la parole des autres, qui interviennent sans arrêt, qui pourrissent l'ambiance ?????

Mille questions attendent mille et une réponses magiques sorties de vos chapeaux de fées et de magiciens.

Hélène quand est-ce que tu viens dans ma classe pour me remonter le moral ?

Bonne soirée à tous et vive la vie les oiseaux chantent ....

**Sylvain** - Tu poses plusieurs questions auxquelles je ne peux pas répondre... Je peux en revanche t'indiquer comment nous nous y prenons dans nos classes qui ont un fort caractère hétérogène et qui accueillent des enfants de profils identiques aux tiens.

Concernant la prise en compte de cette hétérogénéité et de manière à en faire plus un atout qu'un handicap, nous avons fait le choix d'un

emploi de l'outil « ceinture » tel qu'il a été pensé par OURY dans une école d'ailleurs pas très loin de la tienne mais il y a plusieurs dizaines d'années de ça. J'ai posé à la suite de ce message un document qui explique ce qu'il en est.

Ce qui me semble central au regard de la problématique que tu soulèves est que d'une part chaque enfant sait ce qu'il doit faire tout en connaissant ce que l'école attend de lui.

D'autre part, lors des moments collectifs, la priorité est donnée aux plus « petits », les enfants les moins avancés dans les ceintures<sup>16</sup>. En même temps que la valorisation des réussites, une sorte de responsabilité est donnée aux nouveaux titulaires de ceintures, ce qui les conduit à laisser de la place aux plus petits afin de mieux les aider à grandir.

Concernant les enfants qui « zonent » dans la classe, c'est plus l'outil plan de travail qui est mobilisé. En début de semaine, chaque enfant détermine les activités à réaliser et s'il arrive qu'en fin de semaine le minimum demandé n'ait pas été fait, mon degré de guidance les concernant augmente et donc contraint leurs espaces de libertés dans le travail. L'intention est toujours la même, ce sera par cette frustration que le désir naîtra.

Au sujet des enfants qui ne font pas ce qu'ils ont choisi (les messages Marelle par exemple), c'est une question qu'on se pose actuellement. On vient d'essayer d'inscrire ces projets dans les plans de travail mais on n'a pas d'effets à ce jour.

Le problème des enfants qui gênent et se montrent irrespectueux n'est pas à mon avis du même domaine de préoccupations mais plutôt du statut de la Loi et de la sanction dans la classe.

Mais ceci demande bien plus de développements...

**Bérangère** - Cela fait plus d'un mois que deux fois par semaine, pendant une demi-heure, dix de mes élèves (qui ont la ceinture de comportement adéquate comme dit Sylvain), préparent un spectacle de danse pour le samedi 4 juin, le fameux samedi des parents, et ce, en toute autonomie, dans le préau, sans surveillance de la part d'un adulte ( le préau étant au RDC et moi au premier étage). Les autres

---

16 Pratique de la pédagogie institutionnelle : des ceintures (comme au judo) de comportement donnent des droits aux enfants.

sont avec moi et préparent qui, une saynète, qui un kamishibai. Au bout d'une demi-heure, mon groupe descend et nous regardons le groupe des danseurs en faisant des commentaires et en leur donnant des conseils. La danse s'améliore ; le groupe progresse ; nul doute là-dessus.

Nous faisons un bilan quotidien sur ce groupe de danse : comment ça s'est passé ? Y a-t-il eu des problèmes ? Des conflits, il y en a et nous les réglons.

Oui, mais...

Mes collègues se plaignent, à juste titre, que certains enfants en profitent pour effectuer des glissades, courir dans le préau, parler très fort... Oh !, pas tout le temps, bien sûr, mais quelquefois et pas toujours les mêmes.

Se pose alors le problème de la gestion d'un atelier autogéré : dois-je continuer à l'autoriser ?

Mes collègues me suggèrent de descendre à l'improviste à chaque fois mais j'avoue que prise par l'autre groupe, je n'y songe pas.

Peut-être alors ne suis-je pas assez rigoureuse pour permettre ce genre de liberté ?

En ce moment, l'atmosphère est tendue à l'école ; les gamins sont énervés, un petit nombre de chaque classe est à la limite de l'insolence et une bande de grands frères débarque dans l'école depuis deux jours.

J'ai prévenu les agents de médiation de la mairie mais il faut aussi que nous le gérons nous-mêmes ; (Véro, notre directrice est en classe verte), d'où le sentiment de ne pas assez cadrer et le besoin de resserrer la vis.

Oui, mais...

Si certains élèves répondent ou se plaignent d'injustice, est-ce parce que nous sommes trop laxistes ou parce que nous leur laissons la possibilité de s'exprimer ?

La limite est ténue et nous sommes à cran.

Voilà, j'ai l'impression en ce moment que les élèves ne font que danser, que je ne suis pas assez rigoureuse, que les autres tiennent mieux leur classe... bref j'ai le blues.

Mais heureusement , j'ai de la chance d'avoir des collègues francs qui me font avancer même si c'est dur parfois d'être remise en question. Merci à eux.

**Benjamin** - C'est marrant, j'ai l'impression que tu parles d'enfants que je connais :-)

C'est vrai qu'en ce moment, j'ai aussi l'impression que mes élèves font plus de théâtre, de danse de musique que de « vrai » boulot. Mais je crois de plus en plus que certains décollent vraiment grâce à ça... si tout se passe bien.

C'est vrai qu'il faut trouver la part des choses entre liberté des gamins et bordel. Je crois qu'il faut faire attention à ne pas s'interdire des interventions pour être bien « troisième type ».

A propos, tes collègues qui t'ont rapporté les faits sont-ils intervenus lorsqu'ils les ont vus ? Dans notre école, l'enseignant qui aurait vu cela aurait mis un avertissement aux élèves concernés, et je n'aurais pas renvoyé le groupe la fois suivante. Un groupe sans surveillance d'adulte doit avoir un comportement irréprochable, c'est ma responsabilité qui est en jeu.

**Hélène** – Tu as l'impression en ce moment que tes élèves ne font que danser.

Chez nous, cette semaine, les élèves ne font que de l'art plastique... et c'est tant mieux ! C'est l'époque de l'année, non, qui veut que les enfants se lancent dans des projets artistiques ?! Et alors ? Moi je n'ai pas envie de culpabiliser de ne pas faire ceci ou cela parce que les élèves sont à fond dans autre chose... Ne vaut-il pas mieux faire que danser (un temps parmi tant d'autres sur l'année) et que ce soit un choix des enfants, un projet dans lequel ils s'investissent, que faire coûte que coûte des choses que, nous, et seulement nous, voulons faire ? Bon, c'est mon sentiment spontané, mais je flippe aussi de cette situation que je crée souvent avec mes élèves.

Chez nous c'est le projet fresque que je peux continuer de raconter.

Cette semaine, tous les après midi, les classes deviennent des ateliers d'art. Les élèves sont répartis en groupes, chaque niveau est représenté dans chaque groupe. Nous recevons un groupe par atelier, pour travailler autour d'un artiste, et s'entraîner à réaliser à sa

manière. Pour moi c'était Chaissac et Cragg, et jeudi c'est Miro. Jeudi soir, on va leur demander de choisir leur artiste préféré parmi leurs trois essais, et nous referons des groupes pour la réalisation finale prévue vendredi.

Et voilà des grands qui vont chercher les maternelles par la main pour les aider à grimper les marches, voilà des groupes d'enfants âgés de trois à onze ans qui coopèrent, pinceaux à la main, pour faire une œuvre « qui déchire », voilà des élèves qui discutent art à la récré, genre : « *Et toi, tu fais quoi en ce moment ? Ah !, moi je m'exerce à Mondrian... Ah !, moi c'est avec Pollock que je travaille...* ». Et les parents : « *c'est qui Pollock ?...* »... Et voilà des œuvres de toutes sortes qui commencent à orner les murs, l'école qui s'ouvre et les classes qui se mélangent... ENFIN !!!!! Et ça au prix de nombreuses négociations, je peux vous le dire ! Comme quoi ça sert d'insister... Et les gamins sont ravis, et motivés, de consacrer la semaine à ça, et quelle tranquillité ! Au point qu'on se demande si l'année prochaine, ça ne vaudrait pas la peine de se bloquer deux ou trois semaines à thème... à suivre !

**Philippe L** – Ah ! Le bordel ! La PF n'a pas réponse à tout et c'est bien comme cela. Elle permet d'ouvrir des portes qui ne seraient jamais ouvertes autrement, nous en sommes tous persuadés sinon nous ne serions pas là.

Cependant quand cela dérape, devient difficile, avec l'énervement, la fatigue par dessus, personnellement je n'ai jamais hésité à me coltiner les quelques enfants qui nous empêchent, par leur attitude et leur comportement, d'avancer.

Même si cela ne m'a jamais satisfait, sur le coup cela me semblait nécessaire. Je dis bien sur le coup, car dans le même temps je laissais toujours la porte ouverte à d'autres relations, récupérant l'enfant après que l'énervement soit passé.

Je n'ai jamais hésité à arrêter une réunion, prendre la présidence d'un conseil, retirer un permis, comme il m'est arrivé une fois ou deux cette année de sortir un gosse par le col, pour marquer le coup...

Cependant, au-delà de ces moments de crispation, la structure de la classe reste la même. Je n'ai jamais pris prétexte de ces moments pour refermer les portes que nous avions ouvertes.

**Sylvain** - Enseignant à l'école Balard avec des enfants de profils semblables aux vôtres, ce sont des situations que nous rencontrons bien évidemment.

Je n'y porte toutefois pas un regard coloré de regrets. Il ne me semble pas non plus que tout cela soit a-éducatif bien que cela revêt un caractère fortement a-didactique (cf. un précédent message).

En d'autres termes, avec le 3ème type, on recherche la dissipation comme déclencheur de constructions de langages constitutifs des apprentissages. Or, par définition, la dissipation c'est justement ce qui échappe à l'enseignant et pas seulement parce qu'il ne peut la contrôler mais aussi parce qu'avec elle les enfants vont entrer dans des stratégies de spontanéité et d'authenticité, avec tout ce que cela peut avoir d'humain : la force obscure est aussi en nous !

Face à de telles situations d'utilisation abusive des droits que possèdent des enfants dans le cadre de leurs activités, c'est le rapport à la loi qui est posé. Or, je ne pense pas que celui-ci gagne à être du seul recours de l'enseignant. Certes il a son mot à dire puisque sa responsabilité peut être engagée en cas de souci mais d'un point de vue éducatif, c'est au conseil coopératif de classe de statuer en renvoyant les acteurs à ce que certains nomment des institutions.

Une institution est une organisation symbolique de l'organisation du groupe, qui lui est ontologiquement dépendante et ne peut évoluer qu'en fonction de l'intérêt que les agents y porteront.

Dans la relation pédagogique, les institutions sont une évolution dans le sens où elles créent peu de dépendance, et donc une moindre inhibition, entre l'enfant (ou le groupe d'enfants) et l'adulte. Cette situation permet donc aux désirs d'être exprimés sans que ceux-ci n'aient un impact trop fort sur l'émancipation des copains et copines.

Donc pour résumer, je dirais qu'il ne s'agit pas d'entrer dans des procédures de non-intervention. Ce que j'envisagerais face à la difficulté que tu nous proposes serait d'en référer au conseil coopératif de classe dans la mesure où celui-ci est connu pour être une institution instituante garante d'un partage équitable de la parole et des sécurités de chacun. A lui de créer, supprimer ou adapter le cadre des conditions d'exercice de ses libertés et par là-même d'associer les enfants à un rapport à la loi à la fois utile, contextualisé et source d'apprentissages.

**Marc le canadien** - Je suis d'accord avec le point de vue de Sylvain. Je pense aussi que c'est là le meilleur moyen de solutionner la situation difficile pour le maître. Parce que ce qui pose problème ici, c'est bien que c'est pour nous, l'adulte, qu'il y a problème, un problème lié à l'institution, au contexte : je veux dire que quand on est seul avec nos enfants, il n'y a pas sérieusement problème ; on est capable de « supporter le chaos », certain qu'il finit par produire quelque chose. Bon, il y a des limites bien sûr, à ce que chacun peut supporter, limites qui sont différentes pour chacun.

Mais la tentation qu'on a, dans une situation telle que Bérangère la décrite, c'est de faire un retour en arrière, surtout pour éviter la critique de collègues, et ne pas être empêcheur de danser en rond... C'est là qu'on a tendance facilement à mettre un tour de vis sur les enfants, ce qui constitue effectivement à mon avis un recul, parce qu'on risque de faire comprendre aux enfants qu'ils sont participants égaux... jusqu'à ce qu'ils dérangent et que là « l'autorité du maître » remplace la participation coopérative ! Autrement dit, le « jeu » a ses limites ! C'est risqué : vont-ils croire après qu'on est tous dans le même bateau ?

La solution du conseil est la bonne, effectivement. Ou à tout le moins, une bonne séance d'intimité avec le groupe à qui on fait part du problème qui se pose à nous, en tant qu'enseignant, et à qui on demande de nous aider à trouver la solution.

**BC** – Au fait, quelles sont les perturbations (« conneries ») qui vous dérangent ?

**Sophie B.** - Types de « conneries » qui m'énervent :

Parler de foot, de voiture, de moto, de posters, de carte pokémon... La parole est tellement libérée qu'ils tapent la discute quasiment publiquement. Ce ne serait pas gênant, sauf que des fois ça dure longtemps, très longtemps.

Finalement en y réfléchissant bien ce ne sont pas de grosses conneries, mais plutôt des attitudes dans la classe qui « me » déplaisent. Rentre dans « connerie qui m'énervent » le « bordel » que certains d'entre eux arrivent à mettre en une minute dans un atelier.

D'autres « conneries » comme le démontage d'un stylo ou la réparation d'un casque en classe, sont considérées comme conneries par moi-même car je suis certaine fois énervée de ne pas avoir réussi à prendre cela en compte pour leur permettre de se créer un langage.

Tout cela pour dire que « conneries » il n'y a que les journées ou je me stresse parce que j'ai un gros flip : savoir et pouvoir dire exactement où ils en sont scolairement. Dans ce cas comme ce fût le cas aujourd'hui, la maitresse est plus que stricte et « exige » un silence quasi bibliothèque dans la classe : tout débordement de comportement est non autorisé. Quelle journée ils ont du passer ! Mais bon à la clef il y a eu l'anniversaire et le gros gâteau d'Amhed et quelques présentations géniales ce matin en réunion : ouf ! L'honneur est presque sauf....

**Frédéric M** : Des exemples de conneries ou de comportements qui agacent ?

Alors voilà :

- Concours de haricots auquel nous participons : on chahute autour des pots et deux ou trois tombent : reste plus qu'à replanter !
- Un de nos jardiniers annonce que les premiers radis sont prêts : une bande d'allumés arrache en quelques secondes des dizaines de radis à l'état filaire et sans aucun état d'âme : j'arrache tout et n'importe quoi, l'essentiel étant que j'ai MON radis.
- Je rencontre quelques difficultés pour faire mon travail et si au lieu de demander de l'aide à un copain ou au maître... j'en profitais pour discuter de tout autre chose avec les copains : de préférence on échange sur des trucs qui font rire histoire de bien perturber la classe...
- Je rends un travail bâclé, non relu : le contrat est rempli, le travail est fait, n'importe comment mais il est fait !!!

Et oui, il y a des jours plus ou moins faciles. Que l'on soit du 2ème ou 3ème type, ce genre de conneries et de réactions de l'adulte semble un incontournable... ;))

**Jean-Claude** - Nordine (CM2) met un pain à Audrey (CE2) devant l'ordinateur. Iman est le souffre-douleur de Meryem, Kamélya et

Hafida depuis deux semaines. Vivien et Bryan se lancent du papier mouillé dans les toilettes. Des brevets sont régulièrement supprimés dans bingo. Vivien est une véritable puce sauteuse et il perturbe assez souvent ses voisins. Renaud et Abdel nicassent beaucoup et ça m'agace un peu même s'ils sont plutôt actifs sur l'ensemble de la journée. L'attention n'est pas toujours très soutenue au moment de la réunion...

**Philippe R** - Bah, je dirais que c'est lorsqu'ils font quelque chose que je ne supporte pas genre courir, zapper, se balader/errer (ne rien faire). Evidemment, l'enfant est peut-être en train de prendre des repères mais pas sûr ou plutôt je n'en sais rien.

En fait, je crois que la plupart du temps, c'est de la relation que chaque perturbateur engendre lorsqu'il me dérange et c'est sans doute fondamental pour lui ; le problème, c'est que je n'arrive pas à supporter car je n'arrive pas à me dire que c'est positif.

**Vivian H** - Pour ma part, je ne peux pas me permettre un fonctionnement trop libre dans ma classe sous peine de révolution dans le village (déjà que là tout le monde croit que j'anime une colonie de vacances...)

D'un autre côté, ça m'arrange bien par moments parce que moi, le coup de Machin qui met un gnon à Bidule devant l'ordi, je ne peux pas ! Idem pour celui qui fait le con aux toilettes, ma tolérance est assez faible...

L'atelier défouloir, par contre, me plaît. Même lorsque nous sommes en activité scolaires, je coupe volontiers avec des pauses café, des pauses étirements qui les aident à supporter la contrainte à mon sens nécessaire de rester assis et concentrés un moment sur une activité.

Je suis même assez chiant avec leur position assise, parce que leur dos est assez souvent soumis à des contraintes incroyables (on dirait des contorsionnistes par moments !)

Pour moi le temps de classe est un temps de travail, (qui ne doit pas être synonyme d'ennui), c'est d'ailleurs marqué en gros dans la classe « ici, c'est un lieu de travail ». C'est pour moi l'occasion de rappeler simplement d'un geste à Anaïs qui papote de ses

conquêtes que le lieu n'est pas très bien choisi pour parler de sa love story, certes très importante.

Par contre, dès que possible, j'achète un sac de frappe pour que se défoulent tous ceux qui en ont besoin (moi y compris). Pour pratiquer régulièrement, je peux vous garantir que ça chasse les mauvaises ondes et qu'on se sent plus zen...

J'imagine que si les gosses pouvaient décharger leur violence sur ce type d'objets dès qu'ils sentent que la moutarde monte à leur petits nez, il y aurait moins d'agressivité... seule contrainte à mon sens : le mettre dans un endroit caché : on n'est pas là pour se donner en spectacle et faire voir ses zolis biscottos...

**BC** – A Moussac, nous avons transformé le couloir entre les deux salles en salon de discussion ! Il suffit parfois d'introduire dans l'espace et le fonctionnement ce qui permet que se réalisent les pulsions nécessaires à chacun sans qu'elles gênent les autres. Ce salon était très fréquenté ! Je sais, vous n'avez pas pour la plupart l'espace qui le permet. C'est la revendication qui devrait être avant toutes les autres. Mais elle n'est pas très syndicaliste !

**Laurent L** - Je suis insatisfait par rapport au fonctionnement de mon grand conseil. Je le décris. Tout au long de la semaine les élèves déposent dans les boîtes « je présente », « je propose », « Quand tu m'as fait ça, ça m'a fait ça », des petits papiers. Ces papiers sont alors recopiés le jeudi par les deux coprésidents sur le cahier du grand conseil. Le grand conseil à lieu le vendredi et est animé par les deux co-présidents.

Maintenant ce qui ne me satisfait pas ! Certains élèves de la classe ne se sentent pas du tout concernés par les remarques qui leur sont faites. Ainsi j'ai plusieurs élèves qui discutent pas mal dans la classe. Le reste du groupe leur explique que « *quand tu parles tu m'empêches de travailler* ». Seulement les élèves en question n'assument pas du tout leur responsabilité et passent leur temps à renvoyer la remarque sur les autres « *Toi aussi tu parles !* ». Résultat les élèves se renvoient le problème comme une patate chaude et le problème n'est pas réglé ! Ils ne reconnaissent pas leur tort. « *Non c'est pas vrai c'est pas moi !* ». Bref ça devient un peu le pugilat.

**Laurent B** - Je trouve ça aussi assez déconcertant. Nous avons convenu cette année qu'il est interdit de ne parler que des autres lorsque la parole est donnée sur un sujet précis (« *t'as pas le droit de dire oui mais toi aussi* ») On répond d'abord si on comprend ce qui est exprimé (actes, sentiments, émotions) et on discute) partir de ça. J'ai proposé cette règle, qui comme beaucoup de chose que je propose, a été acceptée. Mais ils s'en servent plus que la plupart des trucs qu'ils ont pu accepter ainsi. Bref, y'a au une règle chez nous pour éviter ça. On s'en sert encore mais de moins en moins. Je peux imaginer qu'elle sera oubliée lorsque nous n'en aurons plus besoin.

**Laurent L** - Autre situation. Nous avons un problème dans les WC. Certains garçons inondent les cuvettes. Nous en avons parlé depuis le début de l'année. Comment faire pour résoudre ce problème. Les solutions trouvées par la classe : « *les garçons s'assoient pour faire pipi.* » Résultat : le problème revient chaque semaine....

Idem dans la cour avec le foot. Il y a sans cesse des problèmes. Certains élèves ont proposé de mettre en place des arbitres pour réguler les problèmes. Seulement l'arbitre n'est pas respecté.

De plus durant le grand conseil, les élèves ne s'écoutent pas et s'expriment à tout va ! Ce n'est pas forcément évident pour les coprésidents et je suis obligé de les aider. J'interviens pas mal du coup et ce n'est pas terrible.

Certains élèves ont énormément de mal à rester dans les propos de l'échange. Il y a une présentation sur un fossile par exemple et au moment de poser des questions patatras : "Moi aussi j'ai vu des fossiles à la télé !" une remarque qui coupe court et qui tombe à plat.

Un exposé sur le moteur à explosion et hop au moment des questions : « *Mon tonton il est mécanicien et il adore les voitures !* ».

**BC** – Le tonton qui est mécanicien et qui adore les voitures était pourtant bien en plein dans le sujet... et aurait pu être invité à y participer ! 😊

**Laurent B** – Faut peut être voir. Cela tombe à plat pour quoi ? Pour qui ? Au moins, il y'en a un autre (celui qui a la télé !) pour qui cela ne tombe pas ! Le propre d'un propos (je n'ai pas fait exprès) n'est il pas aussi de dériver un peu ? Le « propos de l'échange » est peut être plus large qu'on ne l'avait vu au départ et il va peut être déboucher sur quelque chose d'encore plus intéressant... ou pas. J'ai les mêmes questions. Leurs échanges sont souvent surprenants et quand c'est vraiment la leur, de réunion, ils se disent des trucs qui les intéressent vraiment. Que se passe-t-il si on laisse faire ça ? Cela fait un peu de peine au début pour celui qui était arrivé avec son fossile et qui se voit privé de la vedette. Au début, et même après bien sûr (c'est bête ce que je dis !) ce qui est important c'est qu'ils (les enfants) soient valorisés. Ils ont envie d'être au centre comme s'ils étaient plus importants que les fossiles. Et puis peut être que quand ça sera fait, qu'ils auront tous pu briller une fois ou deux et qu'ils se (re)connaîtront mieux, ils verront mieux le propos ?

**Laurent L** - Ils ont beaucoup de mal pour rebondir et poser des questions. Lors des présentations au cours du grand conseil il y a souvent peu de questions et souvent elles sont assez pauvres. Ils ne se sentent pas vraiment concerné et sont passifs...

Comment faites-vous dans votre grand conseil ? Êtes-vous passés également par ces travers ?

Avez-vous des élèves qui ne se sentent pas concerné par la vie de la classe ? Si oui comment faire pour les gérer ?

**Laurent B** - Chez nous, on ne présente pas des choses au grand conseil qui s'appelle la vie de classe et où on ne cause que des relations entre nous et de l'évolution de nos règles de fonctionnement. C'est obligatoire d'y être, contrairement à d'autres moments. J'en ai qui se faisaient « chier » (et qui faisaient « chier » !). Mais ça va mieux depuis qu'ils ont pu négocier leur non participation, justement, à d'autres réunions (présentations notamment)... justement pendant la vie de classe, qui du coup, leur paraît quand même un truc important. De toute façon, dans la mesure où la question des relations regarde tout le monde, les autres n'auraient sûrement pas accepté qu'ils ne soient pas dans la réunion.

**Claire** - Peut-être que tes élèves ne posent pas de questions à la fin des exposés parce qu'ils n'ont pas été habitués à le faire (mais je me trompe peut-être...).

Ta situation me fait penser à celle d'un IMF, d'une classe de CM2, où un système de présentation de livre est mis en place. Présentation du titre, auteur, résumé de l'histoire, lecture d'un passage... pour donner envie de le lire. A la fin de l'exposé, les autres sont sensés poser des questions. Sur les deux présentations, pas une seule question sur les livres, mais que des remarques : « Ca donne envie de le lire », « T'as pas donné le nom de l'illustrateur. », « T'as pas bien lu le passage. »... bref que des trucs comme ça, alors que le système est installé depuis novembre, je crois, et que l'enseignant insiste bien sur le mot « question », et fait remarqué aux élèves que justement, on n'a pas à faire de remarques, mais on demande des précisions. (L'enseignant est tout de même un IMF assez porté sur la littérature, ce n'est pas la première année qu'il utilise ce système, mais les élèves, si !)

**Laurent L-** C'est évident qu'ils n'ont pas l'habitude. Je suis bien d'accord avec toi. Rester dans les propos de l'échange et aller plus loin dans les débats sont des compétences qu'ils n'ont pas travaillées et qui leur font cruellement défaut. Avec le temps, petit à petit, nous avançons.

Je me pose plusieurs questions :

Comment les faire avancer ?

Comment me positionner par rapport au groupe ?

J'ai parfois l'impression d'être pris dans une marée noire... Ils viennent continuellement me voir pour des petits problèmes qui ne sont jamais résolus. Je pense au problème des WC par exemple. Je leur explique que le problème a été abordé en grand conseil depuis le début de l'année, une décision a été prise mais elle n'est pas appliquée. Je leur explique que pour ce problème je ne détiens pas la solution. Y a-t-il une solution ?

Je gère le tout venant et c'est parfois difficile d'avoir sur le moment l'approche adaptée. Je n'arrive pas à trouver la ligne de conduite à adopter par rapport à tous ces problèmes.

**Sylvain** - Bien sûr que je suis passé par cette étape (et je n'en suis jamais réellement sorti), je trouverais même suspect d'un point de vue humain de ne pas l'avoir vécue. On peut difficilement attendre des enfants ce que des adultes n'arrivent pas encore à faire et le propre de l'école est justement de proposer aux enfants du temps qui va leur permettre de développer une famille d'attitudes que nous souhaitons développer.

Tu soulèves différentes résistances et je ne pourrai pas les étudier toutes.

Au sujet des petits différends que les enfants font remonter au conseil, nous faisons référence à un élément de la culture de classe qu'est le « message clair<sup>17</sup>. » Avant d'avoir le droit d'en parler devant tout le monde (et de demander implicitement l'attention et l'intérêt de tous quitte à prendre du temps sur d'autres questions motivant un panel d'enfants plus large), chacun d'entre nous doit d'abord avoir essayé le message clair.

Celui qui ressent une souffrance (ou un problème) demande à celui qu'il désigne comme en étant la source d'accepter un message clair. Les deux personnes s'isolent et se regardent. Le demandeur exprime alors deux éléments :

- ce qui s'est passé (d'un point de vue factuel)
- ce que cela a provoqué en terme d'émotion ou de sentiment (« *ce que ça t'a fait dans le cœur* » comme expliquent les enfants)

La personne à qui s'adresse le message clair prend alors la parole et dit s'il a compris, peut éventuellement proposer une réparation (ce qui n'est pas obligatoire). Si le demandeur ne s'estime pas apaisé, il a alors la possibilité d'en parler au conseil.

---

17 Le message clair est une petite technique verbale et non-violente développée au Québec par une enseignante qui s'appelle Danielle Jasmin. Il s'appuie sur une triple formulation

- 1 - l'énoncé des faits qui permet de situer et clarifier le moment du différend
- 2 - l'expression des émotions et des sentiments qui ont été induits par la situation
- 3 - une demande de feed-back

"Je vais te faire un message clair. Quand tout à l'heure tu m'as fait trois grimaces de suite, ça me met beaucoup en colère et aussi ça me fait un peu de la peine. As-tu compris ?"

Sinon, le différend ne va pas plus loin. Des étudiants qui se sont intéressés à l'impact de cet outil sur les conflits ont pu mesurer qu'environ 3/4 d'entre eux trouvaient réponse équitable. Ils ont aussi montré que celui qui s'identifiait comme la victime profitait de ce moment comme un soulagement et que celui qui était désigné comme persécuteur prenait réellement conscience de l'impact émotionnel d'une action que très souvent il jugeait bénigne.

Quand un problème concernant tout le monde est abordé lors du conseil, la discussion tend à se terminer par une prise de décision. Celle-ci est alors relue en entame du conseil suivant et l'on s'interroge sur sa pertinence. Elle peut alors être validée, modifiée ou abrogée. S'il s'avère qu'elle n'a pas été respectée, le conseil a pouvoir de poser une sanction qui se traduit toujours par la privation de l'exercice d'un droit. En occurrence, pour les histoires de foot (fréquentes dans notre quartier de La Paillade), il est arrivé bien souvent que cela donne lieu à des interdictions de jouer au foot pendant une semaine ou plusieurs, pour un, plusieurs, ou tous les membres de la classe.

Je crois que le fait de poser une loi n'est que le début de notre travail autour de l'apprentissage de la limite sociale. Cet apprentissage est d'autant plus important que c'est souvent à partir de lui que tout le reste va pouvoir se construire et que des langages vont réellement pouvoir se construire. C'est en tout cas une option salutaire avec les enfants que nous accueillons.

**Laurent L** - Je leur propose diverses situations qui donnent lieu à des jeux de rôles dans lesquels les enfants s'entraînent à formuler le message clair.

Pourrais-tu présenter plus précisément ces diverses solutions ? Je te pose pas mal de questions parce que je voudrais vraiment être au clair dans ma tête sur les messages clairs.

De plus, je pense qu'il va falloir que j'accompagne mes élèves dans cette démarche. En effet, le fonctionnement des messages clairs demande de la part des élèves des "compétences" pour différer les problèmes. Ils sont amenés à prendre de la distance par rapport à "l'événement" source du message clair.

Or je ne suis pas certain que mes élèves soient, à l'heure actuelle, armés pour différer. D'où mes interrogations sur le protocole qui peut

être mis en place par moi, pour les accompagner vers cette démarche des messages clairs.

De même, mes élèves ne sont pas forcément habitués à se retrouver en tête à tête pour parler d'un problème les concernant. Je ne voudrais pas les envoyer dans le mur. Je pense que le message clair peut résoudre les problèmes que ma classe rencontre seulement il faut la préparer.

Comment fais tu concrètement dans ta classe en début d'année pour préparer tes élèves aux messages clairs ? Que mets-tu en place ?

**Sylvain** - Il se trouve que la vie coopérative de la classe s'appuie sur une série d'éléments du contrat de vie de classe qui garantissent la sécurité, le respect et la mise en confiance de chacun. Ces lois, règles de vie et codes de conduite font régulièrement l'objet d'études de la part du conseil de classe et tout un chacun sait s'y référer quand il en éprouve le besoin.

Or ce n'est pas parce qu'une règle est écrite, même si elle a été proposée, discutée, votée et parfois comprise et signée, qu'elle va automatiquement être respectée par tous les membres de la communauté pour qui elle existe. Je crois même que le réel travail d'apprentissage de la loi sociale, de sa portée et des limites qu'elle pose, commence à partir du moment où elle a été écrite<sup>18</sup>.

Il est tout à fait judicieux de penser que c'est à l'adulte de la classe qu'incombe cette fonction de rappel de la règle. Le plus souvent, cela évite contestations, interprétations et indulgences pour les copains mais pas pour les mal-aimés.

Et pourtant, ...

L'enseignant de la classe est une personne tout aussi faillible que n'importe quel enfant et l'on sait combien les erreurs d'interprétation de l'adulte peuvent engendrer des sentiments d'injustices chez les enfants.

Les plus souvent, tout du moins pour les enfants les plus dégourdis dans la classe, l'enseignant est le principal référent pour les problèmes rencontrés. On imagine mal comment un enfant ne reconnaissant pas les phrases minimales ou se trouvant devant un

---

18 Sylvain s'appuie beaucoup de la pédagogie institutionnelle basée sur l'élaboration de la loi.

problème informatique insoluble pour lui va bien pouvoir poursuivre son activité sans l'aide de l'adulte.

Pendant les moments de travaux personnels, il est donc utile que l'enseignant soit disponible pour aider à l'évolution des activités dans lesquelles les enfants se sont engagés. Du fait que le don d'ubiquité ne fait pas encore partie de la formation IUFM, nous nous trouvons souvent en train de gérer deux types de demandes : celle concernant le respect des petites règles de fonctionnement coopératif et celles autour des activités et apprentissages en cours.

La solution pourrait être de réduire la part de liberté des enfants dans la classe mais on voit bien combien celle-ci contribue pleinement à l'exercice de la coopération et à l'aboutissement des projets de chacun.

C'est avec toutes ces interrogations que je me suis présenté il y a environ deux ans au sein du conseil de la classe unique dans laquelle je travaille. Je demandais que l'on trouve une solution pour me permettre d'être plus disponible auprès des enfants qui en ont le besoin pour leurs activités.

Et c'est ainsi que progressivement, la fonction de « président du jour » s'est construite pour en arriver aujourd'hui au fonctionnement que je vais détailler.

A la fin du bilan météo de journée, le président du jour choisit parmi les enfants volontaires ayant le moins dérangé celui qui va lui succéder. Le lendemain, son prénom est écrit sur une affichette prévue à cet effet. Il préside tous les moments de réunion de la journée : Quoi de neuf, réunion, conseil, choix de textes, présentations, bilan météo. Quand il le juge nécessaire, il s'occupe aussi de modifier le « code du bruit dans la classe », celui qui permet de travailler dans un calme relatif permettant les concentrations. Il peut éventuellement noter sur une feuille les gênes provoquées par certains.

Le soir, après le bilan de journée et avant le choix du prochain président, les enfants de la classe sont amenés à donner leur avis sur la manière dont le président du jour a fait vivre cette fonction : a-t-il rappelé les règles quand il le fallait ou s'est-il contenté de vaquer à ses activités ? A-t-il pu aider les enfants qui en avaient besoin ou ne s'est-il intéressé qu'à ses copains ? A-t-il crié pour se faire respecter ou s'est-il référé aux institutions de la classe ? ... C'est souvent lors de cette discussion qu'une sorte de déontologie du

président du jour apparaît et se construit. Les quelques enfants qui, à plusieurs reprises, n'ont pas tenu compte de ce qui se disait lors de ces moments peuvent se retrouver mal à l'aise lorsqu'il est question de s'en expliquer et ne se proposent pas ou ne sont pas forcément choisis immédiatement pour reprendre cette fonction.

Il va de pair avec cette fonction que parfois rien ne tourne comme il le faudrait. Mais qu'importe ? Dans ces cas, en tant qu'enseignant, je peux demander à reprendre l'animation de la classe au détriment de ma disponibilité. Mais ce n'est que temporaire.

Certains enfants ne souhaitent plus être président parce qu'ils se sont aperçus que cela entravait la portée de leur travail. D'autres ne se donnent plus le droit de le devenir parce qu'ils ne sont pas arrivés plusieurs fois à rappeler certaines règles auprès de leurs copains ou ont beaucoup de mal à s'interdire de faire le petit chef dans la classe.

Certains en revanche ont pu disposer d'une place qui a montré une facette positive de leur personne, qui a pu contribuer à les faire sortir d'une réserve personnelle nocive à leur engagement dans diverses activités ou divers lieux de parole et de décision. D'autres enfin arrivent très bien à concilier la présidence de la classe et la gestion des projets qu'ils souhaitent mener.

En ce qui me concerne, j'ai adopté le réflexe de ne plus m'occuper de ce qui est du ressort du fonctionnement de la classe et de renvoyer au président ou au conseil toutes les demandes m'étant faites à ce sujet. Les enfants président du jour savent toutefois que je peux à tout moment les aider ou répondre à leurs demandes. Je peux donc accorder toute mon attention aux groupes que je suis ou aux enfants qui viennent me trouver pour les aider à débloquer certains nœuds de problèmes.

Voici donc une nouvelle institution coopérative dans la classe, au service du développement des activités, qui se trouve être le terrain d'une foule d'apprentissages, dont la principale caractéristique est son humanité, avec toutes les surprises et aventures que cela génère...

## MATHEMATIQUES – Délires ?

*Si dans les pédagogies modernes et dans une école du 3<sup>ème</sup> type les constructions des langages écrits, scientifiques, artistiques peuvent se faire selon les grandes notions de création, expression, tâtonnement expérimental que j'ai réunies sous celle de communication, la construction du langage mathématique a toujours posé problème. D'une façon générale, l'école produit en grand nombre des machines à calculer en même temps que des illettrés mathématiques.*

*Pendant la courte période dite des « maths modernes », c'est bien ce qui avait conduit des mathématiciens à envisager une autre façon de conduire des enfants à s'approprier un langage, mais cela avait été pris comme apprendre une « nouvelle » théorie mathématique.*

*Créer son langage mathématique semble totalement incongru. Pourtant, c'est bien en commençant par des « are-are » que les enfants sont rentrés dans le langage le plus difficile à construire, le langage verbal.*

*Tous les interlocuteurs de nos conversations essaient d'introduire dans leurs pratiques ce que Paul Le Bohec appelait « créations mathématiques ». Mais il n'est pas facile de les définir, de les situer dans l'ensemble du dispositif qui concerne le langage mathématique que chacun met en place, de les relier à ce qui sécurise... les enseignants.*

**BC** - Samedi soir. On rentre de l'AG des collectifs enfants, parents professionnels du Berry. Super réunion. On arrose ça en en discutant, la maman de Martin et moi... Nous sommes un peu euphoriques, un peu, juste, mais tu abordes alors plus facilement la 3ème dimension. Celle que Martin du haut de ces cinq ans et quatre mois vit, lui, très facilement. Et je ne sais pas pourquoi, il s'est pointé sur mes genoux avec une feuille de papier et un feutre, rouge ! Et je ne sais pas pourquoi, le sujet en est venu sur sa dent qui venait de tomber. Et comme autrefois en classe j'ai été particulièrement interpellé par les dents qui tombent, je suis rentré sans hésitation dans son jeu. Et sur son papier sont apparus des tas de signes, d'équations, d'histogrammes incroyables, de flèches indiquant simultanément trois directions différentes, ou opposées, ou parallèles... bref, un délire. Et l'explication imparable : « Il y a des dents et des dents qui tombent et qui n'y sont plus mais il y a aussi

*les dents qui bougent, alors les dents qui bougent, moi je veux qu'elles comptent ! Tiens, je fais un signe pour les dents qui bougent et qu'on va bientôt enlever ».* Martin me rappelait que dans le monde mathématique que l'on apprend ou que l'on fait apprendre, on ne compte que ce qui est ou qui n'est pas (les manques) dans l'instant T, mais jamais ce qui pourrait être, ne pourrait plus être ou ce qui bientôt ne va plus être ! Les maths, ce n'est pas grand-chose d'autre que d'inventer des signes, des relations... magiques entre ces signes qui créent un monde inexistant auparavant ! Ce monde ne dépend que de notre imagination. Si tu dis qu'un mathématicien ce n'est qu'un magicien, tu ouvres tout grand les portes mathématiques à tous les enfants. Dans la physique quantique par exemple c'est le même délire. Autrement dit, les génies mathématiciens ou scientifiques ne seraient que des mômes qui se laissent aller à un âge un peu plus avancé !

Bien sûr ma mémoire m'a ramené à Moussac. Et je me suis aperçu que ce que je n'avais jamais bien perçu, c'est que toutes nos grandes aventures, qu'elles soient mathématiques ou littéraires ou scientifiques ou autres, avaient toutes débuté par un délire !

La clef, la porte d'entrée dans tous les langages, c'est, avant le texte libre, texte libre mathématique, scientifique... c'est le délire. Ce sont les techniques du délire (autres qu'un pastis ou un pétard !) qu'il faut inventer ou répertorier ! Et je crois bien que c'était ce en quoi j'ai été le plus fort... sans le savoir mais surtout sans oser l'admettre ou le dire !

**Frédéric G** - Drôle de coïncidence ! Je comprends de plus en plus ou de mieux en mieux que l'imaginaire n'a pas la place qu'il devrait avoir... Plus il y a dans la classe et dans l'école de moments ou de lieux où on peut l'exercer et plus les gosses apprennent (même les conjugaisons, les tables de multi, etc.)... Comment dire ? C'est comme si les connaissances se libéraient, se fixaient, se baladaient quand on libère l'imaginaire... C'est comme si l'imaginaire en attirait d'autres, en découvrait d'autres, en fabriquait d'autres... Pour parler sans nuance, on apprend mieux si on peut délirer. Dans le même temps, j'observe que les enfants que j'ai aujourd'hui, ont ce sens bien bridé... C'est donc en ce moment, une vraie interrogation pour moi et pour notre école : comment faire et ne pas faire ? Qu'est-ce qui empêche ça dans la classe, dans l'école ?

De retour du salon de l'éducation (lieu d'ailleurs sans intérêt), j'ai ramené des bouquins qui devraient donner des pistes pour débloquer cette capacité à l'imagination avant de pouvoir la laisser courir toute seule... Il ne s'agit pas d'ouvrages qui proposent des pistes d'organisation de classe ou de relations, il s'agit d'ouvrages proposant des trucs pour libérer, disons dans la même veine que l'écriture automatique, ou que la pratique de jeux dramatiques. Voici leurs références : Grammaire de l'imagination (Gianni Rodari Rue du Monde) et Le grand livre des petits spectacles (Casterman).

Dans le dernier Sciences Humaines, il y avait un article qui voulait démontrer la dépendance extrême entre connaissances et imaginaire... Là encore en raccourci, on y disait qu'on ne pouvait développer l'un sans l'autre ; une liste d'exemples d'artistes et de scientifiques suivait.

Pendant que j'y suis, j'ai aussi trouvé un bouquin qui s'appelle « *les philofables* » (Albin-Michel).

**BC** - Je pense qu'il y a deux sortes d'imaginaires :

- celui qui utilise partie des codes langagiers déjà intégrés et dont l'assemblage projette dans des univers recréés. Par exemple lorsqu'on utilise des mots pour exprimer à sa façon l'inexprimable (c'est la poésie !), lorsque l'on utilise les nombres dans d'autres agencements (c'est la recherche de maths, déjà du 3ème type).

- celui qui crée des codes langagiers qui créent de nouveaux univers non partagés (propres à chacun). Ce sont les gazouillis par exemple du bébé, tout ce que les enfants vont dessiner... quand on se demande bien ce qu'ils dessinent. Il me semble encore que cette création personnelle de multiples mondes (appelons ça l'imaginaire primitif) précède nécessairement l'imaginaire plus conscient qui lui aussi crée des mondes encore personnels mais qui commencent à se rapprocher des représentations communément admises.

Pour le monde mathématique, sa construction reste encore assez mystérieuse. Il est certain (pour moi !) qu'il s'agit de créer un monde de l'espace, un monde du temps, un monde des ensembles... et faire fusionner les trois. Pas de doute, pour que l'humanité délire à ce point il a certainement fallu... que le jus de raisin fermente et que les feuilles de cannabis fument !

En redevenant sérieux, je vais voir comment je pourrais rajouter dans la grille de recherches les pistes de Frédéric, Stéphane et autres : déclencher le délire.

**Stéphane D** - Un jour à la réunion j'ai présenté le recueil de fiches-bricolage du professeur Choron. Eh bien ça n'a pas raté : Clarisse a écrit le scénario de huit fiches bricolages qu'elle réalise de temps en temps avec sa copine Louissette.

Les deux premières c'est « Le magnétophone : en classe j'ai toujours ma place » et « Les entonnoirs : je ne perds jamais mon matériel », je vous laisse imaginer le dispositif !

En ce moment la machine délirante c'est le PC sur lequel j'ai installé un mini studio virtuel gratuit (AUDACITY) avec lequel les enfants composent des musiques que d'autres qualifieraient de débiles partir de samples de leurs CD ou de Frank Zappa mixés avec des bruits animaliers déformés !

Je pourrais parler aussi du parfum inventé par Yasmine et Florine à base de plantes concassées et de savon bouilli...

J'adhère complètement à ce constat, le plus important c'est le délire ou plutôt les délires !

Un autre délire musical : Il y a un mois j'ai remis en état ma vieille basse électrique du temps où j'étais bassiste dans un groupe punk et je l'ai installé en classe avec un ampli.

Depuis c'est la réinvention du punk et de la musique industrielle et expérimentale tous les jours ou presque :

- Quentin et Younes (basse et batterie fabriquée avec des boîtes de conserve diverses, ordinateur et séquence de sons distordus juxtaposés en boucle) : Joy Division, PIL, FAUST tout y est passé ! C'était simple après les créations du duo je présentais à chaque fois un morceau de la même facture ou presque et c'était vraiment trop bonnard de voir la tête des deux zouaves tout étonnés de continuer la grande histoire du rock dissident !

**Philippe R** - S'il y a bien une liste où on peut écrire n'importe quoi, c'est bien celle-ci car l'apprentissage du délire est une pratique d'école du 3ème type, n'est-ce pas Bernard ?

Je ne l'ai pas encore vécu dans ma classe, mais ai pu constater avec mes propres enfants que le délire nous faisait faire des sacrés liens ! Et c'est bien les liens qui créent et qui stimulent les connexions neuronales, non ?

**BC** - Le délire stimule sûrement aussi bien les connections neuronales que des électrodes dans le crâne ou ailleurs. Par exemple, pour ceux qui connaissent Michel Barrios autrement dénommé l'ours des Pyrénées, je peux dire que peut-être se sont des mini-cracras et des fourmis impertinentes qui l'ont fait devenir autre chose qu'un vieil instit du genre du film « être et avoir » : les mômes de Moussac envoyaient leur journal hebdomadaire à un petit groupe de classes uniques, pêchées le diable seul sait comment. Dans cet hebdo, des fourmis commentaient les divers textes. C'est géniale une fourmi parce que absolument n'importe qui te la dessine en 3 coups de crayons + 6 pattes (je tenais beaucoup au nombre de pattes !) et te lui fait dire n'importe quoi dans une bulle. Tu penses si cela a fait rigoler les mômes de Michel et certains autres. Et dans les Pyrénées ce furent des mini-cracras (extrapolation des cradocs, célèbres à l'époque) qui vinrent commenter les pages d'un journal qui se mit à changer de fonction, mais aussi à l'Aubépin, dans le Rhône, c'étaient des plantes bizarres, des Lupins (Les Lupins de l'Aupébin), qui rentraient dans le jeu, en Bretagne c'était une mouette (La mouette bavarde) qui faisait de l'esprit à chaque recoin de page ou de texte, ailleurs je ne me souviens plus quelle bestiole était invitée. Mais rapidement toute cette ménagerie ne s'est plus contentée de commenter des textes, elles ont commenté les textes des autres, puis les commentaires des autres bestioles pour rentrer directement en communication par journaux interposés et grimaces bien senties. A tel point que la lecture des hebdos était parfois difficile pour les non-initiés qui n'avaient pas suivi le périple des numéros. Quel plaisir et quelle rigolade... qui a bien plus intrigué notre Michel que la plus belle des théories... et il est venu passer 8 jours à l'école de Moussac ! Je prétends donc scientifiquement que le délire stimule les connexions neuronales ! Amen !

Et les délires absolus (cadavres exquis) faits pendant des semaines en chatant avec les excelvisions de la dotation Fabius (c'étaient des ordinateurs qui avaient comme seul intérêt que l'on pouvait se connecter entre ordinateurs via le téléphone). Je me souviens d'un Zorro rentré dans un tunnel, en ressortant sur le dos d'une chèvre

pour aller expliquer à un policier qu'il allait vomir sa choucroute mangée à midi !

Evidemment, il y a eu aussi ensuite les délires devant une mousse ou un ballon de rouge dans les tripots rennais, bordelais, ardéchois, lyonnais et autres bonnes provinces, bien sûr sans les mômes ! Mais là, je n'oserais plus prétendre que cela a pu améliorer nos neurones !

**Laurent B** - Trop fort ! Bernard il arrive même à analyser le délire d'une manière assez sérieuse et scientifique ! (Je me dis que ça doit quand même venir aussi un peu de tes recherches sans les mômes et de tes pratiques avec des potes autour d'un verre, ou deux ...)

J'ai une petite anecdote comme ça : Nous venions de produire notre 1er journal et l'avions envoyé à une dizaine d'écoles. Comme je le veux avant tout outil de communication, je me m'étais débrouillé pour qu'il y ait plein de possibilités pour les lecteurs de réagir et de nous retourner des infos susceptibles de bouleverser un peu notre tranquillité : L'enquête du mois, la photo mystère, nos recherches, nos questions, une expérience à faire, une recette de cuisine d'un gamin (« difficile à faire à mon avis mais avec écrivez moi si vous n'y arrivez pas ») etc. J'attendais donc des retours en masse et dans tous les sens et je commençais même à me demander si nous allions pouvoir répondre à tout ça... mais finalement, il n'y a vraiment pas eu grand chose ! Déception de tout le monde !

Par contre, sur la dernière page du journal, il y avait un jeu d'écriture (que j'avais rendu... obligatoire) : « Si j'étais ». Et bien il nous a valu beaucoup de retours et de commentaires sur notre journal (enfants et parents), surtout grâce à cette phrase de deux gamins (qui nous avait déjà valu une belle crise de fou rire en classe) : « *Si j'étais président de la république, je ferais la vaisselle et le ménage. Je tuerais le président de l'Amérique parce qu'il met les pieds sur la table et ne répond pas au téléphone* ». (Nicolas et "Loïc")

Tiens une autre : l'autre jour le maire est venu à l'école pour une interview avec les enfants (il est aussi président de la communauté de commune mais ça ne l'a pas beaucoup aidé sur ce coup...). Il a dû répondre à des questions du genre : « *Est ce qu'on se croit le roi quand on est maire ?* » (Moi aussi, je trouve qu'il crâne un peu trop...). Il était venu avec un journaliste qui s'est bien marré toute l'interview et qui a décidé d'en faire un papier dans l'hebdomadaire

régional où il parle de notre journal et des gamins. Mais... il a eu le malheur d'y écrire « Mitch » ou lieu de « Micky » (ça nous a quand même bien fait marrer ça aussi !), de faire une faute d'orthographe sur un mot invariable et de placer une virgule entre le verbe et le COD. Rendez-vous a été pris avec lui à la rentrée, je sens que ça ne va pas être triste et je ne suis pas sûr que l'adulte va y avoir le plus beau rôle...

Comme quoi, les gamins se fichent parfois pas mal de ce qu'on a prévu et imaginé pour eux. Par contre, j'ai l'impression qu'ils ont, eux aussi, bien envie de déconner. Et comme je viens de me rendre compte qu'en déconnant comme ça, on pouvait parfois tranquillement rejoindre... le programme... dans ce qu'il peut avoir de vraiment plus ennuyeux (je hais les COD !) avec pas mal de plaisir chez tout le monde. Je me dis donc pourquoi alors se priver de déconner un peu en classe ?

Bon, j'espère que ça vous a quand même fait un peu marrer...



## **De la création mathématique aux intelligences multiples.**

**Paul Le Bohec** - Quand j'ai lancé, cette histoire de méthode naturelle de maths, je voulais surtout vérifier si elle était possible et utile. L'enthousiasme des enfants m'avait vite rassuré. Et puis, je me suis dit : « Voilà pour la première fois, à ma connaissance, des enfants en situation de se créer une culture mathématique. Est-ce que l'on s'est jamais soucié de savoir quelles étaient leur capacité ; quels domaines leur sont accessibles ? Et parfois, ils me semblaient si près d'une notion que, sans nulle vergogne, j'osais les pousser un peu pour qu'ils tombent dedans. Ce n'était pas très pur. Cependant, j'ai pu savoir avec ce CE2-là qu'ils étaient capables de résoudre une équation du premier degré, d'additionner des vecteurs, d'additionner dans le binaire, de comprendre les puissances négatives de 2... Mais par la suite, j'ai acquis beaucoup de sagesse parce que j'ai très vite compris que le maître ne saurait apporter que de l'information et que les enfants n'étaient pas obligatoirement enclins à la traiter, alors que celles qui venaient des pairs les mobilisaient.

*Paul Le Bohec défendait pour l'apprentissage des mathématiques la méthode naturelle qui fait une part importante à la création mathématique. Paul propose alors au questionnement de la liste de diffusion un dessin d'Oscar qui serait une création mathématique.*

**Paul** - Je vous propose de réagir à la création d'Oscar.

**Laurent L** - Comment est ce que l'on procède Paul ? Tu lances l'animation et on essaye de se laisser porter par tes questions ? On part comment ? Vas-y titille-nous !

**Paul Le Bohec** - C'est vrai que plusieurs d'entre vous n'ont pas assisté à mes ateliers maths.

Je le savais mais je pensais que ceux qui y ont participé indiqueraient la marche à suivre en réagissant de leur côté.

Comment on fait ? On dit simplement ce que l'on remarque, ce que l'on perçoit, ce que l'on conçoit. Et le groupe réagit souvent.

Je donne des exemples : « *Il n'y a que des parallèles* » ; « *Il y a beaucoup d'angles droits* » ; « *Il n'y a pas que des lignes droites* » ; « *Il n'y a pas de parallèles équidistantes* » ; « *A chaque fois qu'une ligne verticale rencontre une des parallèles, on met un petit trait sur le carrefour. - Non, ce n'est pas vrai, en bas, la ligne verticale des traits ne coïncide pas avec la ligne.- Moi, la ligne verticale des traits me plaît mieux parce qu'ils sont en ligne presque droite* »

Ce n'est que le début. Souvent, cela va plus loin. Il y a des hypothèses, des contestations... bref ! Ça marche !

**Cécile P.** – (*à propos du dessin d'Oscar*) C'est comme si à chaque intersection ou unité, un point est marqué. Cela ne se vérifie pas à chaque fois bien sûr.

**Paul** - Tu vois : dans un groupe de personnes présentes corporellement, ta réaction aurait été sans doute plus vive et plus immédiate.

Lorsque quelqu'un aurait dit : « *Il y a un point à chaque carrefour de lignes* », tu serais sans doute intervenue : « *Non, ce n'est pas toujours vrai.* » Aussitôt l'animateur aurait perçu un changement dans le groupe qui n'aurait plus été qu'un bloc homogène de gens figés dans l'immobilité, tendus, concentrés sur la vérification de ce qui venait d'être annoncé.

De tels moments sont saisissants. A ce moment le groupe n'est plus qu'une seule personne.

**Nino** - Bon, mes enfants veulent jouer aussi, ils n'ont jamais pratiqué et ont cinq, huit et douze ans...

« *Ça fait un dessin, je vois un lapin, un loup. - Il y a des segments, des droites, des points. - Il y a des traits à chaque endroit où ça change. - Il faut relier les points et compter le nombre de segments obtenus : 28 sur la première figure. - Est-ce que tu as tracé les lignes horizontales avant ou après la ligne brisée ? - À chaque fois qu'une ligne horizontale coupe une ligne de la figure on met un trait...* »

**BC** - J'ai aussi fait voir à Martin (six ans et demi) : « *On dirait un télégramme ! - Tiens ? Pourquoi ? - Bof, c'est comme dans Lucky Luke, mais comment tu veux que je te dise ce que ça veut dire, je ne suis pas dans la tête d'Oscar !* »

Martin n'est pas bête, normal, c'est mon fiston ! En général quand une expression, une création revient dans un creuset commun, c'est celui qui l'a produit qui lance les autres dans son monde.

J'ai cherché dans Lucky Luke ce qui pouvait représenter un télégramme : évidemment c'est comme un graphique en dents de scie. A partir de cela on pouvait continuer de délirer... comme Laurent plus loin qui mathématise la musique. Mais il avait faim et n'avait pas envie de rentrer dans mes affaires ! Ce d'autant qu'il est dans la phase du pirate des caraïbes ! À quoi ça tient la recherche mathématique !

**Laurent L** - Avant d'analyser plus minutieusement la création d'Oscar, je ne peux m'empêcher de parler du ressenti que j'éprouve. Cette création me fait penser à une parotoche de musique. Les gammes et tout et tout. Et puis en bas à gauche, je pense aux tableaux d'Hundertwasser. C'est marrant car je me heurte aux mêmes problèmes que mes gosses. Moi, l'enseignant, j'ai mon idée derrière la tête avec les maths et les notions cachées à l'intérieur de la création alors que les gosses eux se construisent des mondes incompréhensibles pour nous à travers leurs différentes créations. Ils s'inventent des histoires. D'où un certain grand écart entre les attentes de chacun. En prenant, cette création en dehors de la classe, je suis encore plus frappé par ce constat. La création nous parle à tous mais de façon différente. Il m'est difficile de me détacher de l'image mentale et des liens initiaux qui se sont tissés en moi...

**Paul** - Il me semble qu'on rentre dans une deuxième phase : le dessin d'Oscar fait tilt à la culture de Laurent. Comment va-t-il pouvoir transmettre sa culture à ses élèves ? Impossible parce que la parole du maître ne peut dépasser le stade de l'information. Pour qu'elle provoque de la connaissance, il faut que celle-ci soit traitée. Et ce n'est pas couru d'avance. Mais Laurent peut au moins provoquer un tilt dans les cerveaux enfantins qui les mettrait en marche pour la construction de leur propre culture. Il a le choix des pistes qu'il aimerait leur ouvrir. Personnellement, moi j'en vois une

bonne demi-douzaine. Par exemple, pour aller dans le sens partition de Laurent, j'aurais repéré dans le bas du dessin une série de quatre lignes presque parallèles équidistantes qui pourraient constituer une portée. Je n'aurais pas parlé. Cela ne sert à rien. De l'index, en partant du bas, j'aurais pointé successivement les quatre lignes. Et puis, j'aurais joué mi sol si ré sur une flûte. Et qu'est-ce que cela aurait produit ? Sans doute rien ; aucune importance. C'est que ce n'était pas en phase avec le groupe pas mûr pour ça. Alors, j'aurais aussi pointé, en partant du bas, la ligne verticale de gauche en essayant de figurer son irrégularité pour susciter un désir de régularité nécessaire à l'avancement de mon projet secret. Et comme ce que je vois au bout de ma « pensée » l'exige, j'aurais également pointé les quatre points de la ligne verticale de gauche du bas comme si je les comptais. Et qu'est-ce que cela aurait donné dans les créations des jours suivants ? Sans doute rien. J'aurais tranquillement accepté : c'est que ça aussi, ce n'était pas mûr. A moins que huit jours ou un mois après, l'idée serait réapparue parce qu'elle aurait cheminé souterrainement pendant tout ce temps dans quelque inconscient. Et puis dans la classe, il y avait tellement d'autres propositions. C'est clair, tout est à apprendre. Commençons d'abord par ce qui est quasiment mûr et prêt à tomber dans les escarcelles. Et vous, quel secret projet a déclenché en vous le dessin d'Oscar ?

**BC** - Il me semble Laurent que tu es en plein dans le problème : la propriété et la difficulté des langages c'est de créer des mondes. Le langage mathématique c'est, pour moi, un langage où les êtres et les objets n'apparaissent plus en tant que tels. Les are-are mathématiques sont d'autant plus difficiles qu'on a déjà mémorisé des mots mathématiques. Par exemple j'ai remarqué que dès que Martin est arrivé au CP, il arrivait de moins en moins à délirer sur ses papiers et était enfermé dans le nombre (ses jeux constituaient alors à chercher tout ce qu'il pouvait faire avec les nombres, les signes + et x mais ses inventions étaient limitées par ses connaissances.). Si les premières briques d'une langue ne sont pas la symbolisation codée de représentations créées auparavant, c'est cuit : il continuera à construire (mémorisation, calcul vivant...) mais pratiquement à côté du monde mathématique, sans vraiment y être jamais rentré.

D'où une autre remarque : beaucoup de créations mathématiques ne sont pas en réalité des créations mais plutôt des recherches où l'on

utilise des briques (nombres, parallèles, égalité...) qui sont en quelque sorte données mais qu'on n'a pas construites. Dans toutes vos tentatives d'interprétation de la création d'Oscar, vous vous êtes tous attachés, y compris Paul, à y trouver des représentations mathématiques, des notions communément admises et reflétées par des mots : nombres, lignes, parallèles... Là, cela vous parlait et vous pouviez discuter. Lorsque je vous en ai proposée une où aucun de ces mots n'apparaissait, qui n'avait apparemment rien à voir avec le monde mathématique, vous avez pensé à une blague. Or, comme Martin, je ne sais pas ce qu'il y avait dans la tête d'Oscar, mais ce qui apparaît mathématique et qui l'est (langage qui projette en symboles) peut transformer n'importe quelle vision qui n'a rien à voir avec la nôtre. J'ai repris dans « l'école de la simplicité » les propos de mathématiciens célèbres qui affirment eux-mêmes que des mondes mathématiques qui n'ont rien à voir avec le nôtre (sans nombres, sans parallèles...) ont été créés par d'autres sociétés et que se sont bien aussi des mondes mathématiques tout aussi cohérents que le nôtre.

Dans l'époque bénie des maths modernes, même d'une façon classique, l'attention était portée sur la **construction** par **tâtonnement** de représentations. Ce n'était même pas encore des notions.

Mais je comprends aussi que vous devez aider à la construction du monde mathématique qui est le nôtre. C'est alors seulement la deuxième phase de Paul. Mais j'ai constaté que cette deuxième phase, sans la première, ne fonctionne qu'avec les enfants qui, par ailleurs, ont pu créer, imaginer, d'autres représentations non conformes avec les nôtres (exemples dans « l'école de la simplicité »)

**Bruno J** - Je ne crois pas que les « mots mathématiques » nous enferment forcément. Évidemment, quand un concept est fort comme celui de nombre, c'est logique de vouloir s'en servir pour l'éprouver. Qui ne l'utilise pas ? Mais l'intérêt c'est d'être capable de s'ouvrir à autre chose sans effectivement tout ramener à ce qu'on connaît déjà... (ce que tout le monde fait en permanence finalement). Là où je suis d'accord, c'est de dire que le contexte doit être très riche d'emblée pour donner à penser qu'il y a énormément de « mots » possibles (pas que les nombres...). Les échanges sur les créations en font partie.

**Bruno J** - D'après toi Bernard, hors-mis le passage à la pratique, l'idée des intelligences multiples est-elle très différente de l'approche des langages à laquelle tu nous ramènes avec les maths ? En quoi ?

**BC** - En cela :

Gardner dit par exemple sur l'intelligence mathématique :

*« Si cette capacité n'est pas suffisamment développée, on a du mal à organiser des tâches complexes, à donner un ordre de priorité à une succession d'actes ; à comprendre le sens d'une démarche scientifique, à comprendre la signification d'un phénomène ; à démonter un appareil ou un processus pour en comprendre les parties ; à utiliser le raisonnement déductif ; à se servir d'appareils fonctionnant avec une grande logique (comme un ordinateur). »*

J'avais été intrigué, au temps où je travaillais avec Michel AUTHIER sur les Arbres de Connaissances, par la cartographie des compétences et interpelé par le problème encore non solutionné des compétences transversales sur lequel travaillait le CEREQ (maintenant je pense qu'il n'est pas solutionné parce qu'il ne peut pas se poser comme cela).

Je prenais cet exemple :

Un brevet qui aurait pu s'appeler « cuisine spontanée » qui serait décerné à celles et ceux qui ont la capacité, à peine rentrés à la maison, d'ouvrir le frigo, les placards, de voir ce qui traîne et en quelques minutes de te fabriquer et te faire mijoter un plat dont tu te demandes de derrière quel fagot il sort ! (Evidemment, à cette heure où j'écris, j'attends ma compagne et je n'ai rien préparé ! les boules !). Un tel brevet dans un Arbre des connaissances génialement indexé aurait révélé des compétences telles : capacité de distinguer dans un fatras d'informations (le frigo, les boîtes Tupperware, les placards, le jardin....) celles intéressantes pour résoudre un problème (qu'est-ce qu'on va bouffer ?), les transformer (ça, cela se fait griller, ça, c'est un condiment, etc.) établir des relations possibles entre ces informations rendant possible la création d'une nouvelle information (une casserole qui va mijoter et faire déglutir d'envie tout le monde), utiliser un ensemble d'opérateurs qui vont justement modifier les informations initiales (broyer, mixer, mélanger, touiller, chauffer....)... pour qu'à la fin tout

le monde se régale avec l'information créée de toute pièce : une assiette délicieuse.

On a là toutes les compétences également nécessaires en math ! (voir ce que dit Gardner). Je me disais que si on savait que quelqu'un possède cela (le brevet de cuisinier spontané !), on savait qu'on avait un mathématicien ! Et qu'on n'avait aussi plus qu'à rentrer dans son mode de fonctionnement ainsi révélé qui, entre autres, est à l'opposé de l'ingurgitation de recettes (apprentissage classique). Ma compagne, qui avait été le modèle de ma réflexion profonde (si j'avais été peintre elle aurait pu être ma muse et figurer sur des toiles célèbres ! La malheureuse ! Elle n'a été que découpée dans un Arbre des Connaissances !), n'a quand même pas de compétences mathématiques exceptionnelles, tout au moins du même niveau que ces compétences de cuisinière bricoleuse forcée.

J'avais pourtant trouvé chez Michel AUTHIER, remarquable mathématicien lui, des compétences tout aussi étonnantes dans la création de repas sur le tas. Je croyais bien tenir quelque chose ! Mais il y a eu sans arrêt des exemples contraires qui démolissaient ma belle théorie qui aurait conforté celle de Gardner.

C'est un peu de cela qu'est sortie la théorie des langages. Je continue à penser que les compétences transversales peuvent être mobilisées (interprétation de la théorie de Gardner). Mais c'est inutile si on n'a pas la capacité de changer de monde : avec un certain nombre de compétences, je peux créer des informations gustatives dans le monde des sens, des objets, de la transformation des objets... si je veux utiliser ces compétences dans le monde des mathématiques, il faut qu'un langage me permette de créer et/ou de pénétrer dans ce nouveau monde.

Du coup la différence entre langage et intelligence est évidente, quand cette dernière est constituée par l'adduction et/ou l'interférence de compétences. Le secret de la transversalité des compétences est alors dans ce qui doit être réalisé en amont : pénétrer dans les mondes des langages. Tu ne te serviras jamais de tes compétences qui te permettent d'associer des informations, pour réparer ta bagnole si tu ne pénètres pas dans le monde qui se situe sous le capot... avec un peu de cambouis et le risque de ne plus savoir où sont les boulons que tu as dévissés ! Et ces compétences ne te serviront pas mieux si tu ne pénètres dans le monde virtuel des maths ! Il y a toujours un capot à soulever. Pour ma part, je pense que c'est ce à quoi vous convie Paul : soulever un autre capot ! Il ne

s'agit pas alors de construire des compétences mais de créer et/ou de pénétrer dans un autre monde. L'acquisition de notions est secondaire dans cette première phase, même si les notions acquises par ailleurs limitent la création.

**Bruno J** - Merci Bernard, j'essaie de résumer, tu me diras si c'est ça :

Une intelligence (ex : mathématique) c'est être potentiellement capable d'utiliser conjointement un certain nombre de compétences (ex : de type mathématiques)

Un langage (ex : mathématique) c'est pratiquer, donc connaître des mots et une syntaxe (ex : mathématique)

Pratiquer un langage construit une intelligence, mais une intelligence n'est que potentielle vis à vis d'un langage qui ne serait pas pratiqué.

**BC** - A vrai dire je ne sais pas trop, et même pas du tout, ce qu'est une intelligence ! Même si tout le monde sait ou est à peu près sûr que ce sont des neurones connectés et même s'il y a, en plus, d'autres ingrédients qui interagissent aussi, mais après tout, on s'en fout. La certitude presque absolue, c'est qu'il y a bien une construction biochimique qui se réalise sous diverses influences et/ou dans certaines conditions. Ce sont ces dernières, les influences et les conditions, qui sont intéressantes.

Mais Gardner et bien d'autres définissent grosso-modo l'intelligence par un ensemble de « compétences », « capacité à » etc.

C'est là dessus qu'il y a interrogation : par exemple la capacité à utiliser des opérateurs qui transforment une information (que l'on a déjà eu la capacité d'interpréter d'une façon... culinaire ou mathématique ou musicale ou... si l'on s'est construit les langages correspondants) permet de créer un met succulent ou pas (information nouvelle) ou une autre information mathématique ou une autre information.... Mais, ce n'est pas parce que tu as par exemple cette capacité qui te permet de nager dans le monde mathématique, que la même capacité te permettra de nager dans le monde culinaire (et même dans la piscine !). Ou vice-versa. Tu es dans deux mondes différents (la cuisine de Maité ou celle de Johann Carl Friedrich Gauss !)

Si on peut rentrer dans un de ces mondes, on peut utiliser un certain nombre de compétences ou capacités et s'en créer d'autres. Les mots et les syntaxes dont tu parles ne sont que les éléments d'une langue produite par le social-historique d'une société. Ils ne sont que les environnements dans lesquels nous sommes. Ils ne sont que ce qui a fixé des représentations devenues et devant devenir communes mais que l'on prend comme naturellement universelles. En ce sens, ils enferment ou brident aussi la création.

**Bruno J** - Je ne sais pas trop non plus ce que ça peut être une intelligence. Peut-être que ça renvoie non pas aux compétences et capacités dans un monde donné, mais à la facilité de les utiliser conjointement quand on les a (ex : je sais faire la vinaigrette, je n'ai pas de vinaigre, mais je sais aussi que c'est un acide et qu'il y en a d'autres, j'ai du citron...). Mettre en lien. Pas sûr évidemment qu'une intelligence opérante dans un monde donné le soit automatiquement dans d'autres. Il y a en plus la question de l'expérience qui joue (pas seulement la pratique, tu as raison, voir plus loin). Néanmoins, plus les mondes sont proches dans leur logique propre, plus une intelligence semble transférable (ex : entre cuisine et chimie, plus qu'entre cuisine et maths).

**BC** - Il y a donc un problème antérieur ou en amont ou parallèle ou convergent. Il y a à créer et/ou interpréter, et/ou pénétrer et/ou... les différents mondes qui n'existent que par ce que l'on nomme langages. Dans chaque cas, avant de « pratiquer », de connaître et d'utiliser des signes (mots), c'est à dire cette fois une langue, il s'agit de construire une représentation dans laquelle ces signes et leur relation pourront prendre un sens ou plutôt avoir une existence. Autrement dit connaître et utiliser n'est pas forcément suffisant. En suivant les enfants, en suivant mes élèves jusque plus loin que le lycée, ceci m'a semblé flagrant. Ce qui m'a paru aussi flagrant, c'est qu'on ne demande même pas aux enfants ou adolescents de naviguer dans le monde mathématique mais uniquement à reproduire des mécanismes appris.

La construction d'une représentation, cela devient quasi mystérieux, surtout en ce qui concerne le monde mathématique ou le monde scientifique. Cela semble plus naturelle et plus facilement

compréhensible ou visible, pour nous apprentis éducateurs, quand il s'agit d'autres langages (musicaux, corporels, graphiques...)

Si tu prends les mondes dits ésotériques, ceux des sorciers et de la sorcellerie (j'habite juste en dessous d'un carroi célèbre : le carroi de Marlou où on été pendus et brûlés les derniers condamnés berrichons pour sorcellerie dans un procès célèbre), ce sont bien des mondes issus du langage oral qui donnent une représentation cohérente du monde pour ceux qui y sont rentrés. Et c'est dans cette représentation qu'on a même inventé les tisanes qui guérissent ou celles qui tuent ! Tout langage peut donc être productif d'informations utilisables.

Je reviens à ton interprétation : c'est le mot « pratiquer » qui me gêne : on ne peut pratiquer que lorsque l'on a déjà les outils en main. Au point de départ on ne les a pas. Ni le nouveau-né pour parler, ni le fer à repasser pour nager et ni le pingouin pour mathématiser.

Et ces outils, ce ne sont finalement que ce qui fabrique des ensembles de symboles avec lesquels se fabriquent des cohérences qui elles-mêmes représentent et construisent des mondes.

Pense comment le bébé construit son monde de l'oral puis pénètre dans le monde de l'oral des autres. Il y a toujours, au départ « je décide que ». Le bébé décide que « dada » signifie « papa » ou « papa viens vite » s'il rajoute une intonation etc. Il a pu d'abord créer la représentation d'un personnage qui n'est pas là, puis la symboliser pour l'utiliser dans un son. C'est à partir de choses comme ça qu'il construit un monde propre au petit d'homme puis accède à un des mondes de l'homme, celui créé par l'oral.

« Je décide que », je décide que ce signe veut dire que Pierre est gentil comme Paul. Et c'est parti ! Le signe en entraîne d'autres qui interférant, s'ajoutant, s'incluant, s'excluant en entraînent un autre etc. Se crée un monde de signes qui sont des informations, qui permettent, induisent la création d'un ensemble de relations qui créent une cohérence, produisant elles-mêmes d'autres signes etc. Lorsque « dada » devient « papa », la représentation n'a pas changée, c'est son symbole qui s'est normalisé dans une langue.

**Bruno J** - Très intéressant ton « *je décide que* ». Par quoi ça commence ? Je crois sincèrement (ce n'est que mon avis) que signes et cohérence se construisent ensemble : un bébé cherche à

appeler ses parents, c'est un besoin naturel, mais il voit aussi les personnes s'interpeller. Il a même sans doute conscience de ça avant de pouvoir le faire, ou plutôt il doit le faire mentalement avant d'y arriver physiquement. La poule et l'œuf, mais, comme tu dis, les mouches...

Beaucoup plus important : que l'adulte arrive à comprendre ce qui est en train de se construire chez l'enfant à ce moment-là et le lui montre en l'encourageant. On en revient à comment favoriser ce premier « je décide que », à commencer par ne pas le casser quand il arrive (avec des « faut pas dire comme ça »). Construire un contexte qui soit favorable à son apparition donc, puis à de multiples essais. Mais c'est d'autant moins facile en classe que les élèves seront passés par des phases très transmissives. Comment entrer par exemple dans le monde des maths quand on croit que le seul but est de faire « juste » à un exercice d'évaluation ?

**BC** - Il faut proscrire le « juste » et le « faux » et les transformer en « je comprends, je ne comprends pas, explique-moi ».

Il y a quelque chose qui me semble gêner beaucoup dans ce que propose Paul. Il demande de rentrer dans un monde créé par un autre. Chacun, y compris lui-même, cherche à rattacher ce monde à son propre connu (parallèles, points, intersections, angle droit...). Or, Oscar lui, a « décidé que... », consciemment ou inconsciemment, en se moquant complètement des parallèles. S'il n'y avait pas eu de droites, de parallèles... tout le monde aurait bien été embarrassé pour attribuer le qualificatif de mathématique à sa création comme tout le monde a cru à une blague quand je plaquais sur une création dite mathématique une interprétation qui ne semblait pas, elle mathématique. Je pense qu'Oscar est bien dans la création mathématique. Pas ceux qui essaient d'interpréter, qui essaient seulement de l'ajuster et de la faire ajuster à des représentations communes. Seul lui pourrait donner les clefs qui nous propulseraient dans son monde magique (les maths, c'est la magie par excellence). Rentrer dans les représentations de l'enfant avant de les faire s'ajuster aux nôtres. Ce n'est pas la production d'Oscar qui est féconde, c'est Oscar.

Dans les démonstrations que Paul a fait (voir les vidéos) vous remarquerez l'importance de ce que l'on retrouve presque tout le temps : « *d'accord, tu décides que ça, ça veut dire ça !* » et à partir

de cela, on construit quelque chose. C'est cette construction délirante qui est vraiment l'entrée dans un langage. Ensuite il y a le rapprochement avec les codes connus et déjà utilisés (nombre, opérateurs, etc.). Les mondes mathématiques personnels se rapprochent du monde mathématique commun.

Je reprends l'exemple que j'ai vu se répéter tant de fois qu'il doit bien y avoir quelque chose de solide dessous. Quand le tout petit dessine, il est déjà et peut-être plus qu'il ne le sera jamais, dans la création d'un monde : les signes qu'il couche sur le papier ne sont déjà plus une représentation de la réalité tangible et constituent déjà une cohérence complexe, sa propre cohérence d'un de ces propres mondes (pour ma part je ne la voyais... qu'en regardant leur tête lorsqu'ils me racontaient leur dessin !). Et c'est dans la façon dont ces signes se transforment que l'on voit le mieux se construire un monde qui, pour moi, est très souvent mathématique. Le plus facile c'est l'histoire des maisons et des fenêtres, je l'ai racontée dans mes bouquins, l'ai vue et revue avec les mêmes de l'école, puis avec Martin où là, je ne pouvais plus soupçonner une quelconque influence. Tout est dans les représentations (*bon, je t'ai dit que c'était une fenêtre, maintenant on le sait... et il n'y a pas besoin de tout dessiner*) et dans l'agencement de leurs symboles : suivant comment on agence, apparaissent des tas d'informations et aussi des moyens de moins se fatiguer, jusqu'aux moments où les fenêtres sortent des maisons (*il n'y a plus besoin de dire qu'il y a une maison*), prennent des aspects de plus en plus simples (croix, ronds...)... et qu'on oublie que ce sont des fenêtres pour jouer avec ce que des agencements révèlent ou rendent possible. Les enfants quittent les mondes qui se rattachent aux objets et/ou aux personnes pour naviguer dans celui que l'on qualifie de mathématique.

A la limite, c'est le même problème que la plongée dans les imaginaires littéraires. Pour certains enfants, cela n'a rien d'évident et la lecture d'un conte ne leur signifie rien... même s'ils « savent lire » et connaissent les mots et leur syntaxe. Souvent ces mêmes mêmes baignent avec délices dans les encyclopédies, les coupes qui montrent les squelettes, voire déjà les cartes, plans... Autres mondes, autres signes...

**Bruno J** - Je crois aussi que l'important c'est Oscar, mais pour la raison que j'ai donnée plus haut : il essaie peut-être d'entrer dans un nouveau monde mathématique qu'il pressent ; ce serait bien de

pouvoir lui montrer qu'on l'a compris et qu'on l'encourage à poursuivre. Comprendre ce qu'il a vu est sûrement très important pour lui, plus que de se perdre dans toutes les interprétations possibles, même si elles entrouvrent du coup de nouvelles portes pour tous les élèves.

**BC** - Alors je vais peut-être pouvoir donner une réponse (qui n'est que MA réponse) à ta question initiale :

Non, un langage ce n'est pas pratiquer donc connaître des mots et la syntaxe dans laquelle ils constituent une cohérence. C'est pouvoir à la fois créer un monde et/ou rentrer dans un monde qui n'existe que par des signes (qui ne sont pas forcément des mots) et leurs relations (syntaxe). Ce n'est pas parce que l'on « connaît » qu'on a la capacité de se représenter et d'évoluer dans un monde.

La représentation précède-t-elle la connaissance ? Ou la connaissance fixée dans une langue n'est-elle possible que si un langage préalablement construit peut l'interpréter ? C'est pour moi cette construction et ses conditions, ce qui l'inhibe (nous le plus souvent) qui est fondamental.

**Pierre** – C'est passionnant cette réflexion. Mais je ne vois pas comment on peut en tirer des pratiques, une méthode ?

**BC** – Tu as raison. Vouloir en tirer une méthode que l'on pourrait « appliquer » dans un système éducatif ou tout est programmé, cloisonné, évalué, surveillé et dont la finalité humaniste n'est même pas clairement affirmée, dans les représentations duquel tout le monde est enfermé et doit se conformer, il ne faut même pas y penser. Mais même dans un système éducatif de troisième type où la finalité serait uniquement le développement et l'épanouissement de l'enfant en adulte autonome, dans des groupes sociaux autonomes, il ne faudrait pas songer en termes de méthodes. Il s'agit surtout d'être imprégné d'une autre réalité sur la construction des personnes, tout au moins d'une réalité dont on commence à saisir d'autres contours et qui est loin d'être définitive. Cela relativise la valeur des pratiques et permet de les modifier peu à peu.

*Et plus tard, la conversation revient sur Oscar, l'exploration mathématique, ...l'écriture, l'inconscient.*

**Paul Le Bohec** - Un jour Monique Quertier avait magnifiquement traité une question à partir d'une création d'enfant. Elle avait l'impression d'avoir vraiment fait du bon boulot. Mais un mois et demi après, elle avait été suffoquée de voir la classe s'emballer à fond pour travailler sur la même question à partir d'une production d'élève semblable à la première.

Alors, elle avait eu l'impression d'avoir travailler pour rien. Et cette seconde fois, la notion avait été parfaitement assimilée par la plus grande partie de la classe.

Comme quoi, ça marche mieux quand la classe traite l'information d'un membre du groupe au lieu de subir celle que pratique le maître. Cependant, même inadéquate en la circonstance, l'action de Monique n'avait pas été totalement inutile puisque cela avait créé un déclic dans un inconscient. C'est rassurant : même si on ne joue pas juste, il peut en rester quelque chose.

Quand en regardant la création d'Oscar, j'ai vu la série horizontale des points, j'ai eu immédiatement l'idée d'un possible développement. Mais quand j'ai aperçu, immédiatement après, la présence de séries verticales, je me suis dit : « *Mais quoi ? Oscar n'aurait-il pas là l'intuition des coordonnées cartésiennes ?* » Mais comment s'y prendre assez adroitement pour que les enfants fonctionnent au mieux de leurs possibilités, sans qu'ils sentent l'intention du maître qui aurait été ici de tenter de savoir si des enfants de CE étaient « capables » de cette notion de coordonnées ? Par des gestes de la main, j'aurais suggéré les deux idées de régularité et de comptage. Et les jours suivants, des créations auraient pu montrer que cela avait fait tilt dans certains cerveaux (surtout si, les carnets de création étant quadrillés, la régularité s'imposait d'elle-même.)

**Francine** - C'est justement le déclic que Monique Quertier a créé dans un inconscient qui constitue le trait de génie ! A sa place, au lieu d'avoir eu l'impression d'avoir travaillé pour rien un mois et demi après, il me semble que j'aurais ressenti une intense satisfaction... Comme dit Paul, peu importe l'intention du Maître, l'essentiel est ce

qui se passe réellement au niveau de chaque enfant et entre eux... La création est là à mon sens. Et si la Maître n'était qu'un provocateur, un déclencheur de ce que les enfants portent en eux ? C'est déjà un rôle immense aux perspectives passionnantes....

**Paul** - Evidemment, les coordonnées cartésiennes se seraient installées dans la classe. Et quelle fête cela aurait été pour les enfants. J'en suis certain parce que nous l'avions vécue dans mon CP-Ce1. C'est dommage que mon bouquin : « Le texte libre mathématique » soit épuisé ; Il faudra bien qu'on réussisse à le mettre sur mon site.

(...)

**Paul** - Bon, abordons la question du rôle de l'inconscient dans l'apprentissage. Appuyons-nous pour cela sur la discussion entre Konrad Lorenz et Karl Popper reproduite dans leur livre : « L'avenir est ouvert. » (Flammarion) si enrichissante et si rassurante pour nous. *L'induction - apprentissage par éléments isolés* - (Kreutzer)- n'existe pas selon Popper

- *Si, répond Lorenz, mais je dirais qu'elle n'existe que dans l'inconscient. Le cerveau réunit des informations et accumule un nombre incroyable de données sur un fond de bruit indifférencié. Jusqu'à ce que la structure se dégage brusquement du fond et cela se produit tout à fait inconsciemment.*

- *Popper : Ce que tu es en train de décrire me paraîtrait plutôt un travail du subconscient, quelque chose qui vient de l'intérieur, non pas de la répétition et donc pas de l'induction. L'idée de l'induction que je tiens pour fausse du commencement à la fin est en définitive la suivante : « Tout savoir nous vient de nos organes des sens. »*

C'est ce qui se produit souvent sur les carnets de création : on voit souvent surgir brusquement (en apparence ab nihilo) des créations qui viennent on ne sait d'où comme celle d'Oscar. A la suite de quels événements, de quelles séries de réflexions intérieures en était-il venu à cette production ? Donc l'inconscient travaille utilement. Mais je me pose une question : est-ce que l'organisation de notre enseignement lui permet d'être à son maximum d'efficacité ?

**Francine** - Qu'est-ce qui, à ton avis, dans l'enseignement, permettrait à l'inconscient de travailler au maximum de son efficacité ?

J'ai eu l'occasion tout récemment de constater, à la lecture de « cahiers d'écrivains », à quel point l'écriture permettait à l'inconscient de faire son boulot, le facteur « inscription dans la durée » étant tout à fait essentiel. Les résultats sont étonnants... En fait, je ne trouve même pas de qualificatif pour nommer l'impression que cela a suscité chez l'instit, mais également chez les parents, sans parler des enfants, premiers intéressés... Il y a un réel engouement de tous les protagonistes. Partis récemment en classe de découverte, les enfants ont réclamé à leur instit d'écrire, alors que ce temps n'était pas prévu au programme. C'est ce que j'appelle, en jargon travailleur social, un indicateur d'évaluation à retenir pour les suites à donner.

On sait tous que la partie consciente de chaque individu est très restreinte par rapport à la partie immergée de ce qui l'habite...

**Jean-Claude B** - *« L'inconscient, qui possède ses propres lois et des mécanismes autonomes, exerce sur nous une influence importante, que l'on pourrait comparer à une perturbation cosmique. L'inconscient a le pouvoir de nous transporter ou de nous blesser de la même façon qu'une catastrophe cosmique ou météorologique. »*  
C.G. Jung

Il me semble bien téméraire de parler de l'inconscient et de son influence, puisque justement, c'est l'inconscient et que par définition, c'est cela même que l'on ne sait pas et qui, donc, ne peut être ni défini, ni nommé... mais combien agissant...

*Dans le même fil, Laurent L change apparemment de sujet, apparemment !*

**Laurent L** - Je vous transmets la papotte d'Izenave n°40. Pourriez-vous jeter un œil sur les chansons d'Elodie... J'y vois une redondance dans la forme, est-ce un hasard ? Je n'y crois pas. A-t-elle conscience de la redondance de ses écrits ? Je ne pense pas. Elodie est écorchée par le divorce de ses parents qui vient d'avoir lieu. Pour elle le texte libre est vital. Elle se soigne par l'écrit. Elle

écrit tout le temps. Dessine beaucoup. Je ne peux m'empêcher de vous renvoyer ses anciens textes. Ils sont à mon goût tellement criant de réalité sur l'explosion de sa cellule familiale et complètement en accord avec les errances de l'inconscient. Ce que je vois dans les textes d'Elodie.

- Ses histoires gravitent autour de sa famille (le terrier prend feu, son père va mourir, sa mère va mourir)

- Elodie avance masqué. Elle prend la forme d'un renard avec des pouvoirs magiques ou d'une petite fille au nom de Mélanie. Les histoires sont classées chronologiquement. Or avec ses deux histoires, on voit clairement que le cercle entoure de plus en plus Elodie. Dans l'histoire 1, Elodie est un renard (Sexe masculin/ animal), dans l'histoire 2, Elodie est une petite fille nommée Mélanie (Mélanie... est-ce un hasard ?).

- Dans l'histoire 1, Rox (le renard= Elodie) a des pouvoirs magiques inconnus de lui. Ils sauvent sa famille lors de nombreuses aventures à rebondissements. Le sort s'acharne contre le clan. Rox a un petit frère nommé Skip. Elodie a un petit frère nommé Thomas.... Tiens Thomas est le garçon rencontré dans l'histoire 2. Cette fois c'est lui qui a les supers pouvoirs (c'est un sorcier conscient de sa force). Dans l'histoire 2, les épreuves sont moins importantes pour sauver la mère de Mélanie. Thomas et Mélanie forment un duo de choc.

- Est-ce qu'Elodie se soigne par l'écriture libre, je le pense. Dans l'histoire 1, Elodie était seule face à de nombreuses épreuves. Dans l'histoire 2, elle n'est plus seule, elle est avec son frère et les épreuves sont moins nombreuses. La résolution de l'histoire 2 est plus courte. L'écriture aurait-elle fait son travail ? Et vous que voyez-vous dans les textes d'Elodie ?

**Mathieu D** - De mon point de vue, il est évident que ton élève traverse une passe difficile et que l'écriture l'aide à sublimer comme on dit. Mais pour ce qui me concerne (et beaucoup de mes élèves sont dans des situations personnelles difficiles voire impossibles), je ne m'aventure jamais dans une interprétation des textes. Je trouve que c'est de la perte de temps, puisque de toute façon je n'ai pas les outils ni pour analyser ce qu'ils écrivent, ni pour agir de quelque manière que ce soit sur leur psychique, si ce n'est de leur montrer que dans la classe ils peuvent trouver un endroit/moment pour se retrouver seuls s'ils le souhaitent, mais qu'ils peuvent aussi bien

rencontrer les autres, pour parler de leur problèmes, ou pour raconter les aventures de leurs personnages qui leur ressemblent étrangement, ou pour au contraire s'engouffrer comme des forcenés dans l'apprentissages des tables de multiplication (comme c'est le cas chez moi pour une élève depuis deux jous).

Et puis nous parlons peu de nos vies personnelles, finalement, et c'est très bien comme ça.

**Paul** - Je suis entièrement d'accord avec ce que tu dis. A ce propos, voici un extrait de la postface que Jacques Lévine a écrit à la fin de notre livre : Paul Le Bohec et Michèle Le Guillou, « Les dessins de Patrick », Casterman, 1980 ;

*« Le problème est aujourd'hui de savoir si ce deuxième versant de l'expression libre, où l'enfant se re-glisse dans ce qui l'a barré dans sa construction, a sa place à l'école ou doit être considéré comme anormal, relève de la stricte psychothérapie, donc être renvoyé à des unités de soin de type médical. La réponse de Freinet que reprend Le Bohec est claire : il n'a pas sa place à l'école si le maître s'affuble de façon irresponsable des plumes du psychanalyste. Elle a par contre une place importante s'il sait rester dans ce que j'appelle la zone n°2 qui n'est ni la zone n°3 de la psychanalyse, ni la zone n°1 de la pédagogie techniciste qui préfère condamner l'enfant plutôt que d'accueillir sa parole intime. La zone n°2 consiste seulement à offrir un lieu institutionnalisé de projection, à ne pas intervenir, à s'interdire de comprendre dans le détail, tout en sachant parfaitement que dans ces textes et dessins qui s'accumulent à longueur d'année, l'enfant négocie avec lui-même une autoreprésentation jusqu'alors ratée de sa place dans l'ordre de la famille, de la sexualité, de l'identité. »*

**Laurent L** - C'était sûrement maladroit de ma part de vous avoir proposé cela. Ce que je voulais communiquer sur la liste, c'est le basculement qui c'est opéré en moi cette année avec le texte libre. Avant la production d'écrit n'était que compétences, maîtrise de la langue, savoirs normés... Comment les faire progresser, etc., etc.

Avec le texte libre, j'ai découvert un objectif hautement plus important, l'écrit thérapeutique. Certes tout le monde s'accorde pour dire qu'écrire permet d'avancer sur soi. Oui, et pourquoi pas pour les

enfants au sein de l'école ? C'est cette vision que je veux mettre en avant. Cette approche me semble également plus pertinente du point de vu de l'efficacité. Les enfants entrent en écriture. Cette dernière devient un objet de communication. Les conflits se règlent souvent ainsi maintenant dans la classe. Les enfants écrivent beaucoup plus. Ils portent leurs textes. Ce ne sont plus des écrits anodins.

L'utilisation de la papotte<sup>19</sup> comme catalyseur génère des contagions des créativités. Ils vont beaucoup plus loin que moi ou que tout ce que j'aurai pu leur proposer et cela sans moi. C'était inimaginable pour moi en ce début d'année. Il y a 19 créateurs dans la classe, chacun avec son propre style. Les parents les découvrent eux aussi et se demandent où leurs enfants vont chercher toutes ces idées. Ils se construisent au jour le jour une véritable culture commune, une culture de classe. C'est impressionnant. Une idée peut être posée au mois de janvier et ne susciter aucune reprise et puis deux mois plus tard c'est l'explosion. Elle devient omniprésente. La majorité des enfants vient de terminer leur cahier d'écrivain de 96 pages. Nous sommes à plus de 4 000 productions.

Mon travail est en sous-terrain par la correction orthographique des textes lors de la rédaction de la papotte. Je retouche en faisant très attention. La plus part du temps, il s'agit de concordance de temps et de corrections orthographiques. Parfois sur la syntaxe de la phrase (c'est assez rare). Il n'y a pas d'amélioration des textes produits par les enfants. L'amélioration aura lieu sur les prochains textes. Cette amélioration se fait par l'imprégnation lors de la lecture de la papotte. Je crois beaucoup à la fréquence d'écriture. Comme ils écrivent tous les jours, ils s'améliorent inévitablement sur les prochains textes.

De plus, vu la cadence de production, il nous est impossible de reprendre les textes. C'est ce que je voulais transmettre avec mon précédent message, maladroitement je vous l'accorde.

**Paul** - Pour ma tranquillité d'esprit, je renonce à ma formule : « tâtonnement de l'inconscient » parce que, paraît-il, on ne peut le nommer. Je dis maintenant : « Tâtonnement de l'Xconscient », X recouvrant : in, sub, pré. Dieu saura y retrouver le sien !

---

19 Papotte : nom donné par le québécois Marc AUDET au recueil quotidien de textes qui ne sont publiés tels quels qu'à l'intérieur de la classe. Pratique reprise par beaucoup de membres de la liste de diffusion des CREPSC.

J'ai su très tôt que les productions des enfants allaient plus loin que la forme parce que j'avais dans ma classe des fils de familles longuement absentes et de pères longuement absents (marins au long cours). C'est dire comme ils se trouvaient chargés. Et j'ai bien été obligé de me soucier d'expression-création parce qu'elle s'est imposée à moi. Mais depuis, le nombre des enfants souffrants s'est multiplié à l'infini. Aussi, même si l'on a surtout souci de l'acquisition de connaissances, il faut se préoccuper de la santé psychologique des enfants. Mais on n'est surtout pas des thérapeutes. On n'a pas à agir mais seulement à offrir des moyens d'expression. C'est pour cela que, dans ma classe, les enfants travaillaient chaque jour sur six langages et se laissaient travailler par eux. Cela supposait évidemment une organisation rigoureuse du temps.

**Paul** - Je voudrais souligner tout spécialement un passage de ton message Laurent.

*« Les enfants entrent en écriture. Cette dernière devient objet de communication. Les conflits se règlent souvent ainsi maintenant dans la classe »*

Et quand ils disposent de plusieurs langages<sup>20</sup>, ils peuvent agresser à loisir une multitude d'êtres de fiction. Ils ne sont dans la nécessité de se servir des êtres réels pour éponger leur trop plein de mal-être. Absolument plus besoin de conseil tribunal. Quelle économie !

**Laurent L** - Je suis tout à fait d'accord avec toi malgré mon précédent message. Mon erreur est que j'ai tellement envie de communiquer autour du texte libre et des évolutions inimaginables que j'observe et que je ressens au quotidien dans ma classe que du coup je me laisse submerger par une volonté de convaincre l'autre. Grossière erreur Laurent ! Comme dirait Jean Claude Borne, il n'y a que des vérités... Jean Claude pourra développer mieux que moi.

---

20 Paul Le Bohec distingue six langages : oral, écrit, mathématique, corporel, artistique, chanté. Cependant le sens du terme langage n'est pas tout à fait le même que celui que je lui donne dans mes propos : Paul ne le considère que comme outil d'expression. Pour moi les langages sont au-delà des outils créateurs et interpréteurs de représentations, de mondes, en même temps que créateurs de leur expression. Ils ne sont pas que des outils communicants, même s'ils le sont aussi.

Je me fiche complètement du contenu des créations des élèves. Ça peut paraître je m'enfoutiste écrit comme cela mais c'est pourtant ce que je ressens. Je n'ai aucune attente dans les textes libres des enfants. Et à chaque fois c'est l'étonnement, la surprise de voir les champs inconnus qu'ils défrichent. Ils m'étonnent à chaque nouvelle trouvaille.

J'ai une énorme confiance en eux et en leur pouvoir de création. Ils m'emmènent dans des terrains inconnus de moi. Comment pourrais-je remettre en cause cela et ne pas avoir confiance dans cette pratique tant elle est porteuse de création, d'émancipation, de pouvoir de vie. C'est la vie qui rentre dans la classe à travers le texte libre... et les créations maths. Je note depuis quelques semaines un glissement des créations du texte libre vers les créations maths voire même le dessin. Il n'y a aucune interdiction, ils sont libres.

**BC** - Que ce soit en ce qui concerne l'écrit ou les créations qui font penser aux mathématiques lorsqu'on permet, incite, favorise la création, il faut comme tu le dis se départir de toute attente, de toute intention. Se laisser emmener. Oublier dans ces temps les notions que l'on est chargé d'inculquer, laisser faire un travail que vous appelez du subconscient et que moi j'appelle moins psychanalytiquement le travail complexe de connections neuronales qui, de toutes façons nous échappe. Ce n'est pas seulement psychanalytique, thérapeutique, c'est surtout... neurobiologique !

**Cécile P.** - Est-ce qu'il ne serait pas alors possible d'envisager l'inconscient comme un moteur pour aller plus loin sur nous-mêmes ? Si nous tentions de l'approcher de la sorte, on verrait au combien l'importance de le prendre en compte dans nos classes, dans nos échanges etc... Qu'en pensez-vous ?

**Paul** - Bon d'accord « **Inconscient** » n'est sans doute pas le mot qu'il faut. Bernard dit neurobiologique ! Pour moi, cela n'a pas d'importance. Lorenz emploie le mot « inconscient » et Popper dit « C'est plutôt au niveau du subconscient » Bon, on s'en fout. Contentons-nous de nous mettre d'accord sur l'existence d'un « truc » qui agit souterrainement. Il faut lui permettre de

suffisamment exister. Et, à mon avis, la semaine de quatre jours ne lui est pas très favorable.

Voilà comment je pense que ça fonctionne chez vous : Lundi matin, on commence et dès mardi soir, on arrête tout. On repart jeudi matin et on arrête vendredi soir. Je reprends l'image de la casserole : on la met sur le feu pendant deux jours, et puis on la retire. Ce n'est pas grave parce qu'elle reste tiède. Et on peut la remettre deux jours sur le feu. Mais pendant les deux jours du week-end, elle a tout le temps de refroidir. Si bien que tous les lundis matins, on repart de zéro.

Y a-t-il un moyen de pallier à cet inconvénient ? Comme la semaine de quatre jours semble bien installée, il faut essayer de trouver un remède. Et si, en fin de journée du vendredi, on distribuait des feuilles volantes pour que les enfants y placent quelques lignes écrites et une création maths ? Et on les mettrait sur le bureau ou dans une boîte quelconque. Le maître ne s'en occuperait même pas. Le but de l'opération étant qu'un travail souterrain puisse tout de même s'effectuer pendant les deux jours ? Ainsi, le lundi matin, on ne partirait pas de zéro. Et la précieuse continuité serait préservée tout au long de l'année. On va en reparler.

**BC** - Je rigole ! On en revient inlassablement Paul à l'école du 3<sup>ème</sup> type. L'inconvénient dont tu parles n'existe plus. Avec le multi-âge, avec la suppression des programmes, du découpage des matières ou des langages, des âges, du temps et de son emploi, des activités... c'est chaque enfant lui-même qui inscrit sa continuité dans le terreau d'un collectif et d'un espace/temps qui lui-même n'est pas coupé des autres espaces/temps de l'enfant. C'est toute l'approche de « la pédagogie de la structure et de la communication » qui finalement ne consiste qu'à donner aux enfants les moyens de se construire dans toutes leurs dimensions.

Une anecdote sur la continuité du temps à Moussac : un jour de vacances, passe devant l'école une bagnole, qui s'arrête, fait marche arrière, et il en sort un mec tout excité. Il se trouve que je passais à l'école récupérer je ne sais quoi. « *Ça alors ! Il y a des gosses dans cette école pendant les vacances ? C'est permis ? Mais qu'est-ce qu'ils y font ? Ce qu'ils veulent ?... incroyable !* » C'était un formateur... d'inspecteurs à St Cloud je crois. Il doit avoir de la famille à Moussac. Je ne lui ai pas parlé d'inconscient ! Le problème des quatre jours ou des cinq jours, des vacances, de l'heure de la

rentrée ou de la sortie, de la rupture entre le temps de l'école et le temps hors de l'école n'a plus aucun sens.

**Mathieu** - Bernard, tu me fais rêver... comme d'hab !

*Le problème des mathématiques*

## **Retour au terrain des maths... pour se retrouver sur celui des manuels**

**Emilie** - Je suis en train de réfléchir à comment organiser les maths l'an prochain. J'aurai tous les niveaux sauf les CE1 (sauf si inscription pas prévue). Depuis 2 ans on utilise Picbille qu'on complète avec des défis, des petits jeux, des fiches trouvées à droite à gauche. Et là je commence à ne plus être satisfaite de cela. Je trouve ça rassurant pour moi les manuels mais c'est trop lourd à utiliser, il faut faire le tri tout le temps, les autres exos de maths n'ont pas le même statut et c'est un peu stressant pour les élèves de voir ce manuel qui n'avance pas si vite et « tout ce qui reste à faire... »

J'imaginai faire des photocopies des exos que je trouve bien et compiler tout cela dans un fichier léger cycle 3 (parce que ça gave vraiment les niveaux en C3 !) tout en continuant ma mixture avec les défis, créa maths et compagnie et on mettrait tout dans un même classeur. Mais peut-être que cela existe déjà et que je pourrais éviter de passer des heures à faire ça ?! Pour les fichiers autocorrectifs pemf je ne sais pas trop quoi en penser, j'ai l'impression que c'est un peu comme un manuel avec une batterie d'exos sur un sujet. J'aime bien, dans Picbille, le fait que tout soit mélangé tout le temps, qu'on passe d'une notion à une autre, le fait de ne pas pouvoir dire « *bon, ça c'est fait, on passe à ça* », ce qui a l'air d'être un peu le cas avec les fichiers pemf, non ? Si certains ont trouvé une formule qui les satisfait je suis preneuse !

Ah ! Et en fait j'ai un peu les mêmes questions pour la lecture au CP :-)). Fichiers, textes libres, manuel de base léger ou plus intéressant peut-être avec des vraies histoires de littérature jeunesse ? Ce sera forcément une joyeuse mixture mais comme pour les maths, en partie pour me rassurer, en partie pour les élèves, j'aimerais que le tout soit à peu près cohérent et que ça ne change pas tout le temps, vous comprenez ce que je veux dire ? Du coup je cherche un petit manuel (en fait je ne sens pas du tout un truc à base de bouquins, je préfère faire à ma sauce en littérature), vous avez des propositions ?

**Mathieu** - Je pense que la progression dans le fichier PEMF n'est pas forcément linéaire, ni thématique : cette année mes élèves

passent d'une fiche à l'autre, comme ils veulent. Je leur demande juste de noter sur un planning collectif qui a fait quelle fiche.

**Emilie** - Ok. Et ce n'est pas un casse-tête pour toi ? L'inconvénient du fichier je trouve que c'est que tu n'as pas à penser à qui a fait quoi justement. Parce que là tu es quand même un peu obligé de temps en temps de piloter le truc ou bien à la fin de l'année ça s'équilibre ? Et tu n'as que des CM2 non ? Moi en même temps j'ai très peu d'élèves, cela compense les niveaux...

**Marc** - Je ne suis pas d'accord avec toi Emilie. Le fichier PEMF me semble au contraire très bien. Les enfants découvrent des choses sans passer par la langue verbale. C'est progressif. Et comme l'avait suggéré Laurent, tu peux faire passer les tests et, s'il y a des difficultés, alors ils doivent s'entraîner avec les fiches entraînement. Par contre, il n'y a ni géométrie ni problèmes dedans.

Moi c'est par rapport à PIDAPi que je m'interroge. Fabien a posé la question je crois. Qu'est-ce qu'en pense les gens qui l'utilisent (maths, français).

**Emilie** - Ah ! Donc vous avez l'air satisfaits des fichiers pemf, tant mieux ! Question pratique : il les faut tous pour que ce soit adapté à une classe CP-CM2 ? Ou bien est-ce qu'il y en a qui ne sont pas essentiels (question finances !) ?

Ah oui, encore un truc : est-ce qu'ils ont des traces de ce qu'ils font ? J'imagine qu'on peut faire un cahier de recherches, comme pour les exos de manuels.

**Marc** - En ce qui me concerne c'est juste pour le cycle 3 (il y a 6 fichiers). Pour les traces, c'est un problème. Chez moi, ils font la photocopie du test et ils écrivent dessus. Pour les entraînements, c'est au brouillon. Cela ne plait pas à l'inspection. Oh lala ! Je stresse, ma seconde inspection est vendredi...

**Emilie** - Hey ! Marc ! On est tous avec toi pour vendredi ! Au pire qu'est-ce qui se passe ? Ils te mettent une note pourrie et te font

souffrir quelques heures. Et au mieux ils te diront quelques trucs positifs sur ta façon de faire. Le plus important c'est que toi tu te sentes bien dans ta classe et c'est le cas je crois non ? C'est vraiment une grande chance quand à la fois les gamins, les parents et l'inspection te suivent dans ce que tu essayes de mettre en place dans ta classe, la plupart du temps faut faire avec et s'adapter un peu au contexte (enfants réfractaires qui ne s'enthousiasment de rien, n'ont pas d'envie..., parents super stressants, attentes de l'inspection...). Enfin je dis ça comme si j'avais 20 ans de pratique ! C'est juste mon sentiment!...

**BC** - Peut-être que le truc, c'est de ne pas attacher d'importance au manuel qu'on utilise... jusqu'à ce qu'il soit abandonné !

Quand j'ai débuté en classe unique (les enfants et les parents avaient subi des années de traditionnel), j'ai filé aux petits un manuel fichier dont je ne me souviens plus la marque mais c'était du beau papier ! On a dû faire deux ou trois séances ensemble, et puis vogue la galère chacun a poursuivi à son rythme (nullité pédagogique absolue dans tous les sens !). Je ne me tracassais pas du tout sur les effets, la valeur de ce qu'ils faisaient ! Mais tout le monde était content. Et puis bien sûr, je sautais sur la moindre occasion pour bondir sur tout ce qui pouvait propulser... ailleurs ! Le beau manuel fichier glacé prenait des « retards » impressionnants ! Des fiches étaient sautées ! Personne ne l'a terminé ! Je n'en ai plus jamais acheté.

Avec les grands, même tactique mais avec les fichiers PEMF, qui, malgré tout, avaient l'avantage d'induire des tas de sorties... des fichiers ! Et même chose, je bondissais parallèlement sur tout ce qui pouvait diverger, je lançais des pistes abracabrantesques... et hop !

Ma stratégie était de partir sur le socle rassurant qui, en plus, me permettait... de voir venir sans me préoccuper... de pédagogie (pédagogie hachette ! ou nathan ! ou pemf ! Si tu trouves un pédago plus nul que moi, faudra que tu cherches longtemps !). Une fois que des habitus s'instaurent, qu'une dynamique s'amorce, toutes les lignes bougent et on peut commencer à voir autre chose et à respirer autrement !

J'ai fait la même chose avec les petits concernant la lecture. S'ils n'avaient pas eu un manuel, les parents auraient craqué d'entrée ! Peut-être moi aussi ! Mais ceux-là, ils n'ont pas dû aller au-delà des

premières pages ! Les petits sont rapidement venus à s'amuser à écrire ; que dis-je ? À gribouiller ! Mais au début je me suis quand même cassé la tête à faire « la méthode naturelle » (celle de Danielle de Kaiser où on fait des tas de trucs avec mots, étiquettes et tutti quanti). Là, cela ne m'a pas tellement rassuré ! Au bout d'un an, j'ai laissé tomber. Ecrire, reproduire les textes corrects, les faire voir, essayer de les lire de les faire lire aux autres, de les afficher, et à l'inspiration quand il me semblait qu'il fallait ou qu'on pouvait donner des repères qu'on pouvait penser susceptibles d'aider. Les uns se servant apparemment de ces repères, les autres s'en fichant, la plupart les ayant trouvés ailleurs... peu importe, tout le monde finissait par lire (il n'y avait pas eu de problèmes pédagogiques pour qu'ils écrivent ou gribouillent tous avant !). Il suffit de permettre la complexité et la complexité c'est tout ce qui nous échappe.

D'être nul en pédagogie, ça peut drôlement faciliter les choses ! À moins que ce soit d'être un peu, beaucoup, fumiste ! Bien sûr, pour ma réputation et ma gloire, tu ne le dis à personne !

**Emilie** – Je ne le dirai pas ! Oui ! Oui, moi aussi je sens bien que je vais tout claquer un de ces quatre matins, c'est déjà le cas en français pour les grands. Mais bon, là j'ai encore besoin d'un cadre, même si c'est ça qui empêche que le reste soit bien, je suis d'accord ! Ça engendre du stress, ça prend du temps sur le reste... Et oui, les fichiers pemf ça me paraît être un peu pareil que les manuels, sans le livre (moins de stress de voir « tout ce qu'on n'a pas fait » et les pages sautées !). C'est du travail un peu à la chaîne comme les exos en batterie mais bon, c'est une étape entre les manuels et... ? Quoi au fait ?!

Je vais parler aux parents des futurs CP la semaine prochaine et je vais tenter de leur expliquer ma bidouille... en m'appuyant sur un manuel :-)) Vite un nom de bouquin ! :-))

Tiens, lundi j'ai passé une journée comme j'aimerais en passer tous les jours ! Et mardi, tout le contraire... Je vais essayer de démêler un peu tout ça, toujours dans le cadre des journées type.

**Mathieu** - Je pense me souvenir qu'il y a un fichier de lecture GS-CP qui est bien, chez PEMF. Je l'avais proposé à mes petits GS, il y a... ouh... ! Il y a 8 ans déjà ! Bien sûr à l'époque (ce n'était pas ma

première année) j'avais seulement survolé l'outil. Mais vraiment ça a l'air sympa dans la mesure où ça n'est pas gourmand en temps, donc que ça en laisse beaucoup pour l'écriture, d'autant plus que, si je me rappelle, bien ces petites fiches sont inductrices, et permettent de « s'envoler ailleurs » très vite, comme dit Bernard.

Alors si tu présentes les choses aux parents en disant que tu as un fichier qui permet de placer la production d'écrit très tôt dans la pratique des enfants, et qu'elle sera nécessairement très fortement articulée à des activités bien balisées (contenu du fichier élaboré grâce à la coopération de nombreux enseignants, blabla...), tu tiens un bon argument. Et tu en remets une petite couche avec tes pratiques autour de la littérature, qui ont l'air solides, et hop...

**BC** - « *c'est une étape entre les manuels et... ? Quoi au fait ?!* »

Chut ! C'est la surprise ! Elle vient toute seule ! Elle s'insinue à « l'insu de ton plein gré ! » Elle vient doucement et comme ça elle ne fait peur à personne. Et puis, si tu savais comment c'est sur Mars, tu ne monterais jamais dans la fusée ! Ou si on avait dit aux personnages de Spielberg qu'une soucoupe volante allait leur rendre visite, ils l'auraient bombardée avant la rencontre du 3ème type !

Pour les parents qui me semblent-ils sont très dubitatifs sur la classe unique comme tu nous l'as dit : « *Elle pourra moins s'occuper de nos bouts d'choux* ». Pas du tout ma brave dame ! C'est le contraire : dans un Cp ordinaire, la maîtresse doit distribuer la même chose à vingt-cinq mômes simultanément. Moi, j'ai le temps de suivre chacun des deux ou trois à son propre rythme grâce au super fichier qu'un super-pédagogue m'a conseillé. Et puis ils voient les grands qui... etc. Et puis nous allons peut-être pouvoir faire, en plus des manuels, des activités qui préparent à comprendre les maths, parce que les maths mesdames-messieurs, ce n'est pas évident comme la lecture, et blabla, et blabla... tu prépares le terrain... pour la surprise !

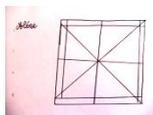
Bon, je plaisante, enfin presque, mais ça va bien se passer.

## Et l'on revient à ce qui est pris pour du délire

*Pascale BORSI utilisait beaucoup la « cage à fil » inventée par Paul Le BOHEC. Les enfants créaient des compositions dans l'espace en tirant des fils ou des élastiques entre les deux plaques opposées d'isorel perforé. Pascale photographiait leurs œuvres. Un jour, panne de l'appareil photo. Pascale demande alors aux enfants de dessiner ce qu'ils avaient fait.*

(...)

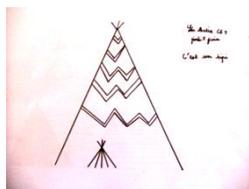
**Pascale B** - D'abord pour Bernard, même si ce n'est pas le tâtonnement brut de pomme de Solène, c'est ce que j'ai de plus près de la création, juste après leur avoir demandé d'essayer de dessiner ce qu'ils avaient vu dans leur cage.



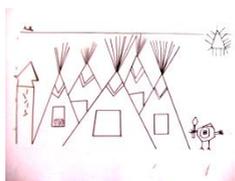
Solène a commencé son dessin toute seule dans son coin puis nous a expliqué qu'elle avait voulu faire le sablier en traçant la croix initiale (les diagonales). Elle s'est alors rendu compte que si elle ajoutait la

croix des médianes, elle allait pouvoir faire une étoile ou « un flocon de neige ».

Nous sommes passés aux tipis proposés par Maëlle et Léa.



Maëlle a dit  
qu'elle avait  
fait un tipi



Maëlle avait perçu plusieurs tipis, elle a donc été sensible à la perspective qu'offrait la création dans le volume de la cage et ça s'est retrouvé dans son

dessin. L'idée de superposer les tipis lui est peut-être venue d'un dessin au feutre noir que Dylan nous avait proposé il y a longtemps avec des arbres formant une forêt dont on pouvait « voir » la profondeur.

En fin d'après-midi j'ai demandé à Manon et Jean-Charles de nous présenter le tipi qu'ils avaient essayé de construire vendredi. Pour les aider, je leur avais apporté une photo de maison en bois (couverture du dernier catalogue CAMIF pour les initiés) qui s'inspirait de ce type de construction. On y voyait les lignes obliques qui soutenaient la verrière.

**Manon :** *On a essayé de faire comme sur la photo, on a fait des croix en diagonales.*

Jean-Charles montre les deux plateaux pour expliquer comment ils ont fixé les élastiques en cercle.

Je remarque alors, sans le dire, que le cercle tracé à la craie n'a pas du tout été utilisé comme je le pensais : Ils ont en fait cherché à enfiler les élastiques les uns après les autres en formant un cercle sur le plateau où rien n'avait été tracé et ont « visé » le centre du cercle de craie correspondant sur le second plateau... un peu comme au tir à l'arc !

**Ophélie** remarque : *Ils ont fait un rond quand ils ont mis les fils.*

**Pernelle :** *Il y a un côté où c'est rassemblé et de l'autre dispersé.*

**Jean-Charles :** *Ben, c'est normal, pour faire un tipi faut faire comme ça !*

**Dylan :** *Ils ont « inversé » le rond.*

**Pascale :** *Vous êtes partis du haut ou du bas ?*

**Manon :** *Les nœuds sont en bas, on est parti du bas.*

**Pascale :** *Vous vous êtes servi du centre du rond ? Pourrait-on partir de ce centre et faire l'inverse, tendre vers le bas ?*

Les enfants réalisent que oui, mais comment trouver le centre du plateau ?

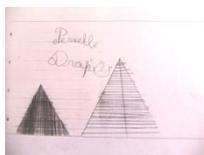
Jean Charles décide alors de compter les trous et Manon part avec Solène dans l'atelier voisin pour essayer de tracer un carré comme celui qu'elle avait fait. En comptant les trous, Jean-Charles constate qu'il n'y en a pas au milieu, qu'il va falloir utiliser plusieurs trous au centre, il reprend le premier dessin de Solène et trace les médianes et les diagonales sur le plateau puis groupe ses élastiques dans le petit carré de trous ainsi délimité au milieu du plateau.

Les filles reviennent de l'atelier, elles ont bien tracé un carré mais Manon qui était resté sur la notion de milieu de droite observée il y a peu de temps dans un exercice de mesures, a mesuré deux cotés opposés et a en fait partagé son carré en deux rectangles, sans penser à reprendre l'idée de « l'étoile » de Solène. Cette dernière a suivi, sans doute impressionnée par l'idée d'une plus grande et n'a pas osé lui proposer ses croix.



Le tipi de Jean-Charles est terminé, aidé par Luigi, il a réussi à réaliser quelque chose de plus proche du cône mais je crains d'avoir poussé un peu trop déjà vers quelque chose de structuré.

Vais-je essayer de faire le lien avec les « pyramides » dessinées par Pernelle ?



Mardi, en essayant de dessiner des tipis, Pernelle a soudain réalisé que la forme rappelait celle des pyramides et elle a donc transformé son dessin en conséquence, les enfants lui avaient alors fait

remarquer que les pyramides « n'étaient pas pareilles » au sol, pas rondes. Elle avait donc tenté d'en construire une avec les Kaplas à la récréation.

Dois-je leur demander maintenant de construire une pyramide dans la cage ou les laisser y venir seuls ?

Dans leur fichier de maths, il y a un patron de tétraèdre. Certains l'avaient remarqué et nous avons donc découpé le patron pour construire le tétraèdre, lu les pages le concernant... je laisse décanter quelques jours avant de proposer une nouvelle recherche libre pour voir s'ils réinvestissent ou pas.

**BC** - C'est passionnant. En particulier tous les rebondissements imprévisibles qui devraient ouvrir les yeux à tous les enseignants sur les capacités extraordinaires des enfants, que l'on s'efforce constamment d'amenuiser. Voilà comme je le vois (c'est juste mon tâtonnement réflexif ! cela n'a aucune valeur) :

- Avec la cage à fil, il se construit une création qui n'est pas la transposition d'un réel sensible (de ce que l'on peut voir, entendre...), qui n'a pas de rapport apparent avec ce que produit un autre langage (par exemple si je crée avec un pinceau). Pas de doutes : la cage à fils te conduit à créer, dans l'espace, avec des droites, ce qui n'existe pas dans la réalité.

Peut-être Solène a-t-elle voulu faire un sablier, alors elle le symbolise dans sa cage. C'est une transposition d'un langage à un autre qui produit une représentation. Peut-être aussi ce n'est qu'après qu'elle se dit, « tiens c'est un sablier ! », c'est une autre

transposition d'un langage à un autre (le mot « sablier » porte une représentation).

- Là où cela se corse, c'est lorsqu'on passe à un autre support de la représentation, la feuille plane ; ce qui, au passage, souligne que le support des représentations d'un langage ouvre d'autres possibilités d'extension ou de puissance de ce langage. On l'avait fort bien perçu en ce qui concerne l'écrit, moins en ce qui concerne le langage mathématique.

La première transposition reste carrément dans ce que l'on peut penser être le langage mathématique. Le sablier devient un carré, des diagonales...

La seconde, les tipis, revient elle carrément aux langages plus figuratifs, plus rattachés au sensible, (les tipis avec les bonshommes). On change à nouveau de langage. On peut imaginer que de la cage à fil on se mette à raconter des histoires d'indiens, à construire des tipis en vrai... pour lesquels il faudra d'ailleurs peut-être revenir au langage mathématique ou scientifique pour qu'ils ne se cassent pas la figure ! Le va et vient entre plusieurs langages me semble souvent présent dans les tâtonnements.

Si on prend la première représentation (carré, diagonales), Solène oublie le sablier : sa représentation constitue en elle-même un monde qui s'étend, peut produire d'autres choses à partir de sa propre logique, les diagonales lui font inventer des médianes, etc. Même si elle va encore se rattacher au vague concret des flocons de neige, elle est dans un langage qui produit lui-même, de par la cohérence que Solène a créé, un monde qui n'existe que par lui-même et que l'on peut étendre à l'infini. J'ai appris qu'il y avait maintenant des mathématiques floues, des mathématiques de l'incertain... et que dire quand des physiciens fous nous disent qu'une particule peut être là et ailleurs, passer à travers sans passer à travers etc. On a de la chance : elle a fait quelque chose qui nous est quand même familier (un carré, des médianes). Mais cela aurait pu être complètement incompréhensible pour nous mais pas pour elle.

Si on prend les tipis, il y a cette fois volonté de représenter du sensible, mais ce sensible est déjà mathématique comme presque tout ce qui nous entoure (si cela avait été une pomme de terre ou un chat ou un caillou ou, pourquoi pas, la tristesse, la joie... cela aurait été moins évident avec des fils, enfin pour moi !). C'est probablement

pour cela que l'on n'a pas à s'inquiéter, créations et recherches ont toutes les chances d'aboutir à la langue mathématique qui nous est familière. Ce d'autant que la cage à fils et ses élastiques induit de composer avec des lignes droites. Si elle n'imposait pas de tendre les fils, il y aurait probablement autant de créations... mais nous aurions bien été embarrassés pour en faire découler une représentation mathématique de l'espace qui se rapproche de ce que l'on pense de seulement mathématique.

Les enfants semblent alors chercher ce qui est mathématique dans un objet (même s'ils ne le savent pas et heureusement sinon ils seraient embarrassés). Il me semble qu'ils cherchent alors la cohérence d'un monde existant de par les effets qu'il a produit (un tipi) pour s'en servir à leur tour. Et d'en découvrir la puissance : Pernelle passe du tipi aux pyramides, et ce que le langage mathématique a produit, lui permet d'en construire une avec les kaplas. Comme si elle venait de boucler une boucle.

Il y a aussi la piste de la « profondeur ». Mais dans l'histoire de la perspective, on apprend que lorsqu'elle n'était pas représentée mathématiquement, c'était pour des raisons métaphysiques. Les cheminements de l'esprit et de ses langages sont insondables !

**Pascale** - « (...) on change à nouveau de langage, on peut imaginer que de la cage à fil on se mette à raconter des histoires d'indiens, à construire des tipis en vrai... pour lesquels il faudra d'ailleurs peut-être revenir au langage mathématique (...) »

Tu ne croyais pas si bien dire Bernard !

Aujourd'hui, j'ai laissé « déposer ». Les cages étaient perchées sur le haut d'une étagère pour être visibles par tous, c'est tout. Le tipi réalisé hier n'est pas encore photographié, je n'avais pas l'appareil, et personne n'a songé à les déloger de toute la matinée. A l'entrée de l'après-midi, je surveillais la cour et un des grands du CM2, un gosse en intégration très perturbateur commençait à faire des siennes et à cogner les petits. Ambiance lourde côté météo... je lui ai gentiment proposé de se mettre à l'ombre en se rendant utile et de me démonter les élastiques des deux cages déjà mises en mémoire. Il adore les légos et tout ce qui construit, il ne s'est pas fait prié et, du coup, a provoqué un attroupement de curieux qui se sont mis à essayer les cages.

Regain d'intérêt chez les miens. Je propose donc à Luigi de nous construire un arbre dans la cage mais sans tressage pour le tronc sous le motif qu'on ne pourrait pas le représenter à la règle puisqu'il y avait des courbes. Il s'attelle à la tâche, pas facile selon lui. Pauline vient à son secours et lui dit :

*- Ben c'est facile ! T'as qu'à tendre des fils droits parallèles au milieu de la cage...*

Revoilà ce fichu milieu à trouver... Luigi n'a pas vraiment écouté hier et commence à le regretter mais Pauline se souvient du flocon de neige de sa copine Solène et le trace sur le plateau. Pour le tronc, c'est gagné. Restent les branches qui sans tresser vont être beaucoup moins pratiques à coincer et qui remontent donc inexorablement vers le dessous du plateau jusqu'à ce qu'on se souvienne d'un autre détail de la première création de Solène : le fil qui dévie l'autre de sa trajectoire.

Hélas, il faut laisser la cage parce qu'on répète avec la chorale.

Il faudra attendre jeudi pour trouver l'astuce. La cerise sur le gâteau « sensible » arrive à la sortie.

La maman de Luigi passe prendre des nouvelles et on évoque le bambou que son fiston nous a rapporté lundi, la possibilité d'en avoir d'autres chez un ami. Je lui dis alors que ça serait super pour construire un vrai tipi sur la pelouse... Bingo. Elle a un copain plasticien qui en construit, en peint même. Il pourrait venir nous raconter comment et nous aider à en monter un la dernière semaine avant les vacances.

On n'est pas sorti du tipi, c'est moi qui vous le dis !

**Joëlle** - La plupart du temps, les présentations des créations « cage à fil » (euh ! Pardon Joseph, c'est vrai, tu as baptisé ça, le géocube... grâce au « géoplan » d'ailleurs ;-)) sont un discours complètement rempli d'imaginaire auquel ils croient dur comme fer et sur lesquels ils savent très sérieusement délirer... (Très difficile lorsqu'il faut y mettre du langage mathématique...)

**BC** - Ce n'est pas qu'ils « y croient », c'est vrai ! Autant que ce que nous on croit vrai. Les langages ne font qu'inventer. Mais tu le dis très bien dans la même phrase : « sérieusement délirer ».

**Joëlle** - Pourtant quand un voit cette création, nous, adultes on n'y voit presque uniquement que de la géométrie !

**BC** : C'est je crois là notre problème ou notre incapacité. Lacan expliquait comment on est enfermé par le langage oral qui nous renvoie une image de nous qui nous empêche de chercher notre propre « nous ». On est aussi enfermé par le langage mathématique usuel qui nous empêche de voir l'infini des possibilités qu'il peut produire. On a besoin de se rattacher à notre connu. Finalement, il n'y a que les enfants qui ont l'envergure des Gauss ou Einstein ! On peut considérer que la vision de l'univers par rapport au yin et yang est une vision de type mathématique qui permet aussi de produire des effets tangibles et utilisables. D'où la différence que je fais entre créer des représentations qui sont du même ordre que les représentations mathématiques (capacité à acquérir, développer), et orienter ces représentations vers le monde mathématique qui est le nôtre ou y faire rentrer les enfants. Il y a très certainement interaction, parfois confusion entre les deux... et pas besoin de se mettre martel en tête. Pourvu qu'on ait l'ivresse !

**Joëlle** - Je nage et je patauge... mais je me régale à découvrir leurs créations et de les écouter les raconter.

**Mathieu** - Ce que tu dis Bernard par rapport au fait de reproduire des tipis me fait penser à des pages que j'ai lues sur un site de maths ([www.mathcurve.com](http://www.mathcurve.com)). Ce site décrit des objets mathématiques, des courbes, qui ont des noms comme « la courbe du danseur de corde ». En fait ces noms sont donnés parce qu'un cas particulier correspond à une réalité sensible. On peut lire dans le site « *la courbe du danseur de corde est le lieu des pieds d'un funambule marchant sur une corde attachée à un point fixe à l'une de ses extrémités, passant par une poulie située à même hauteur que l'extrémité attachée, et tendue par un contrepoids attaché à l'autre extrémité.* » mais on voit bien dans le graphique ci-joint que certains cas ne ressemblent plus du tout à la situation qui donne son nom à la courbe. Là où je veux en venir, c'est qu'avec les tipis, ou les sabliers, on donne un nom à des objets mathématiques.

**BC** - Est-ce que les enfants nomment vraiment un objet mathématique ? Dans la cage on peut admettre qu'ils construisent sans le savoir un objet mathématique. Lorsqu'ils disent, « *tiens, c'est un tipi !* » ce peut être en réalité « *tiens ça me fait penser à un tipi* », il n'est pas évident qu'ils nomment un objet mathématique (ils auraient pu alors l'appeler « trucmachinchose » et il aurait eu une existence propre), on peut supposer que l'utilisation de tipi les fait passer à un autre langage, sensible lui, puisqu'il y a les bonshommes, la décoration... Il se trouve, et pas par hasard, que le tipi, en vrai, a été produit en partie à cause du langage mathématique, peut-être inconscient, de son ou ses inventeurs. Dans la première représentation de Solène, elle crée un autre objet mathématique qui n'a rien à voir avec l'objet sensible. Dans la seconde, ce qui est représenté n'est plus un objet mathématique, le langage a changé.

**Mathieu** - Reste à savoir dans quelle mesure les élèves perçoivent si ce sont des cas particuliers, et s'ils sont capables de « sortir » l'objet évoqué pour s'intéresser à ses caractéristiques mathématiques.

**BC** - De l'objet sensible, le tipi, ils sont bien rentrés dans ses caractéristiques mathématiques lorsqu'ils ont voulu, dans la cage à fil, en faire, **sans le savoir**, une représentation mathématiquement plus conforme à l'objet sensible (tout ce qu'ils pourront faire dans la cage à fil ne sera jamais un tipi !). Dans ce tâtonnement, il y a bien eu la production d'un autre objet purement mathématique lui, la pyramide, représentation à plat... qui aboutit à une autre représentation en volume cette fois. Sensible **et** mathématique ! Il n'y a pas à s'inquiéter sur leurs capacités mathématiques. Mais il me semble que dans le cadre de la création, l'objectif n'est pas de leur faire formaliser, c'est la capacité de représentation et de construction d'autres représentations à partir des premières qui me semble important, et cela peut être très éloigné de nos représentations usuelles. Mais on ne prend pas trop de risques, et c'est presque dommage, puisque notre environnement est en partie la production d'un langage mathématique particulier (pas universel puisqu'il y a encore des tribus amazoniennes qui en ont un autre).

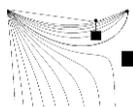
Je n'ai jamais utilisé la cage à fils. Ce que je trouve, à vous lire, c'est que les créations qu'elle permet sont purement mathématiques ! Même les fils ne sont plus des fils ! J'utilisais beaucoup l'idée des tableaux de fils (une plaque de contreplaqué peinte en noir, on plante des pointes et on fait passer un fil de l'une à l'autre suivant ou non un algorithme). On était plus ou moins à plat (comme un bas-relief) mais la position des clous n'était pas déterminée, chacun les plantait comme il voulait. L'inconvénient par rapport à la cage de Paul, c'est qu'on était trop attiré par le seul résultat esthétique (faire un tableau).

Je ne peux m'empêcher de vous faire remarquer ceci : la cage à fils suppose des fils tendus. Mais si les fils ne sont plus tendus ? Il y a toujours la possibilité de créer des formes, des volumes... mais c'est nous qui serions bien ennuyés puisque nous n'aurions plus nos droites... pour nous seulement mathématiques !

**Mathieu** - Les mathématiciens donnent avec plaisir des noms évocateurs à leurs objets mathématiques, mais il n'y a pas de doute pour eux : ils s'y intéressent et les décrivent avec l'œil des math. Est-ce que nommer rapidement les figures abstraites créées par un élève ne risque pas de fourvoyer certains, qui du coup se couperaient de la vision mathématique ? Exemple : permettre à un élève qui dit « *Je ne comprends rien aux fils de la boîte faite par Emilie* » puis « *Ah, ouais, en fait elle a fait un tipi* », est-ce l'emmener vers le langage mathématique ?

**BC** - Mais est-ce qu'il y a à comprendre ce que quelqu'un a fait ? D'autant qu'au départ il me semble bien qu'elle n'a pas fait un tipi mais un sablier... qui n'a, apparemment, pas parlé à beaucoup. Exit le sablier ! Avec la cage à fils, ils sont sans le savoir dans le langage mathématique, pas besoin de les y emmener.

Tu nous dis que le croquis ci-dessous, c'est la courbe du danseur de corde.



Bigre me dis-je, j'ai jamais vu une corde comme ça ! Il est où le danseur ? Allez, je le mets là. Ah ! D'accord, la corde se plie ! Ah ! Mais ce n'est pas parce qu'il y a plusieurs cordes, c'est la même qui se ploie, pas bête ça. Si je mettais plusieurs danseurs qui seraient le

même danseur sur chaque corde rouge mais pas au même endroit ? Ce ne doit pas être ça parce que la corde ne se plierait pas au même endroit. Alors si je le laisse au même endroit mais je le mets plus haut puisqu'il saute ? Mais c'est bizarre, pourquoi les cordes du bas sont détachées ? Etc.

Je ne sais pas où m'emmène ton danseur, mais j'ai quitté le spectacle de cirque et suis rentré dans un autre monde même sans le comprendre !

**Mathieu** - M@tt, pose des questions mais sèche sur les réponses.

**BC** - *Alors pose-toi d'autres questions ! Ouaf !*

## **Et toujours, les doutes mathématiques**

**Mathieu** - Depuis un moment ce qui me travaille, ce sont les créations mathématiques que j'ai essayé de mettre au centre des apprentissages en math cette année. Je lance mes idées un peu en vrac, histoire de les trier si possible, et surtout de vous faire réagir, puisque je trouve que le bilan de cette année de CM2, sans être négatif, reste mitigé.

Les gamins sont à l'aise pour chercher. Ils s'intéressent pour la plupart aux techniques opératoires de la division, de la multiplication à virgule, aux fractions, aux décimaux, aux propriétés des figures,... bref ils sont « dedans », quand ils rencontrent quelque chose de nouveau, et les problèmes des rallyes math ne leur font pas peur. Mais... je trouve qu'ils manquent de rapidité pour faire les connexions entre les situations. Si rien ne leur est étranger, rien ne leur est complètement familier.

Si l'étude des créations mathématiques, telle que je l'ai proposée à mes élèves, semble développer un goût et une certaine habileté à l'analyse, elle ne semble pas permettre de développer tout ce qui est automatisé. J'avais fait l'hypothèse que la répétition des rencontres autour de concepts proches permettraient aux élèves d'identifier peu à peu des procédures plus efficaces, et par là même de devenir plus rapides pour exécuter des tâches élémentaires, de construction, de calcul...

Mais en cette fin d'année, force m'est de constater que les cocos sont plus des penseurs-rêveurs-de-math que des calculettes. Soit la répétition des concepts manipulés lors des études de créa math n'était pas assez forte, soit il manquait un étayage plus fort de ma part, et/ou un entraînement systématique.

J'avais mis à disposition des activités de calcul rapide (fichiers, activités sur ordi), et les brevets proposés dans Bingo sont créés de telle sorte qu'ils nécessitent un entraînement. Les épreuves des brevets comportent d'ailleurs souvent des commentaires du style : « *quelques idées d'entraînement si tu n'as pas réussi ce brevet* ». Mais peu de brevets sont passés. Hypothèse : la plupart du temps

c'est moi qui ajoute un brevet dans Bingo<sup>21</sup> cette année. Les élèves n'en ajoutent jamais. Pourquoi ? Impossible de savoir : certains évoquent un manque de temps, ce qui est faux... mystère ! Mais revenons à nos moutons.

Depuis le début de l'année, j'ai proposé à mes élèves de noter librement sur leur cahier du jour ce qu'ils souhaitent pendant qu'on étudie les créations. Je fais en effet l'hypothèse que la pratique conjointe de l'écriture (prise de note) avec la parole permet une meilleure intégration des concepts (mémoire kinesthésique, bla bla ...). Je conçois qu'il s'agit d'un tour de force pour nombre de gamins d'écrire et d'écouter, mais le passage à l'écrit en même temps pour tout le monde me paraît intéressant.

Voici au pied levé ce que j'observe comme ce que j'estime être des comportements de travail liés au passage à l'écrit :

Certains travaillent sur des feuilles blanches qu'ils collent ensuite dans le cahier, d'autres travaillent directement dans leur cahier. Certains commencent une autre création pendant qu'on parle. Certains se contentent d'écrire un ou deux mots. Certains recopient uniquement la création. Certains recopient intégralement ce qu'il y a au tableau. Certains n'écrivent rien du tout. Certains font autre chose en même temps (gribouillis, dessins de bonshommes...).

Depuis peu, turlupiné par l'allure que finit par avoir le cahier du jour, et par le vide intersidéral régnant dans ce que j'avais pompeusement intitulé « cahier d'outils de math », je termine par « *alors que retient-on de tout ça ?* » pour chaque création étudiée. Ceci permet d'écrire, d'encadrer un truc pour lequel on est « tous d'accord », sachant que je me méfie de l'expression comme de la peste et que je fuis les « résumés collectifs » qui sont généralement la parole d'un ou deux individus validée par l'adulte et pas par chacun. Cela donne des cadres colorés au beau milieu des notes personnelles des enfants, des dictées de groupèmes et des études de phrase du jour. Hasardeux mélange...

Donc, une quasi-certitude : il y aura l'année prochaine un cahier de math, avec des règles encadrées, soit toutes ensembles, soit au milieu des notes issues des études de créations. Question : comment font les plus jeunes ? Ces notes servent-elles

---

21 Outil informatique inventé par Philippe RUELEN qui se rapproche des Arbres de Connaissances et de l'outil informatique Gingo de Michel AUTHIER qui permettait de cartographier des compétences appelées brevets.

effectivement à quelque chose ? Peut-on se contenter d'un fatras au tableau accompagné d'un discours collectif ? Est-ce moi qui résume et rédige tout ? Je suppose que je ne suis pas le premier à cheminer sur la route des créations mathématiques. Si quelqu'un a des pistes, je suis toute ouïe ! Merci d'avance !

**BC** - L'analogie avec le langage écrit est totale. Ce n'est pas parce qu'on pourra déchiffrer de l'écrit qu'on pourra appréhender de l'écrit. La difficulté est d'entrer dans les représentations que crée un langage. Ces représentations créent un monde qui a sa propre cohérence, qui s'auto-crée lui-même. Il y a une immense différence entre le langage et la langue. Le langage utilise la langue (une codification standardisée), mais ce n'est pas cette dernière qui par elle-même crée les représentations et la capacité de les créer.

Ta réflexion apporte de l'eau à mon moulin ! La pratique « création mathématique » n'a probablement pas pour objet de manipuler la langue mathématique mais de créer une nouvelle représentation du monde des objets, de développer un nouveau langage. Des peuplades, qui ont bien de la chance, ignore par exemple le nombre, le temps, l'égalité... non pas parce qu'elles seraient plus stupides que nous mais parce qu'elles ont développé d'autres façons de le regarder, d'autres représentations que l'on a du mal, nous formatés par nos propres représentations, à comprendre. Comme par hasard, ces peuplades ignorent la propriété, n'ont pas à comptabiliser des échanges, ignorent même le partage puisque tout est à tous ! Il ne leur viendrait pas à l'esprit de « diviser » !

Le monde mathématique est donc un autre monde, pure création de nous-mêmes lui aussi (idem pour le verbal, l'écrit... le passé, le futur n'existent que parce qu'on les fait exister par un langage).

Donc, si tes cocos sont des penseurs-rêveurs-de math, tu as gagné ! Ils ont gagné ! Le « calcul », ce n'est aussi qu'un rêve, ce n'est pas une réalité, c'est un monde symbolique, mais il est devenu réalité puisque on a bâti une société sur cette représentation symbolique. Cela permet de se représenter la distance terre-lune et d'y aller, et de s'entretuer pour avoir « plus que », être « plus grand que... ». Le « plus grand que » ou « plus petit que » n'existe pas dans toutes les sociétés !

J'ai deux chats, il a deux chats, les chats deviennent des croix, deux devient 2,... je peux inventer  $2+2=4$  ; tiens, je peux faire  $4/2=2$ , et

3+3=6, et... les chats ont disparu ! Quand on a la capacité de créer des représentations symboliques différentes du monde des objets, que cette représentation échappe aux informations tangibles que l'on a d'abord traduites par ce langage, pour s'auto-crée ensuite lui-même, alors les 2, les 3+3, tout ce que l'on peut faire avec, tout ce que l'humanité avant a fait avec, peuvent être situés dans un monde qu'on appréhende, dans lequel on peut rentrer... et jouir de le manipuler.

C'est le passage entre la création mathématique propre à chacun et la manipulation de la langue mathématique telle notre société l'a instituée qu'il faut arriver à effectuer. Glisser du monde symbolique que chacun crée au monde symbolique standardisé dans lequel on va naviguer avec un langage, c'est à dire une capacité ou un pouvoir de représentation.

Je constate avec une certaine désolation, que mon même, formaté par la stupidité des apprentissages scolaires (be a ba mathématique), a carrément délaissé les maths (il se contente de faire sans aucun intérêt, comme un perroquet, les manip que la maîtresse lui demande) et à la maison il se rue sur la musique où personne ne lui impose rien, surtout ses parents qui ne sont pas musiciens ! Pourtant, il avait bien commencé tout petit, à rentrer dans cette symbolique (par le dessin), mais à l'école, les constituants symboliques du langage mathématique n'étaient que des objets à manipuler comme on lui disait qu'il fallait les manipuler pour avoir la paix. « *Fais ceci, fais cela. Juste ! Faux !* », exit la jouissance d'explorer un monde qui n'existait d'ailleurs même pas pour ses maîtresses ! Alors, il explore la musique ! La sienne et, depuis quelques temps, celle des autres.

Les maths, ce ne sont pas des savoirs, c'est une représentation particulière qu'il faut produire soi-même. Comme l'écrit, comme la musique !

Pour en revenir au point de départ, je ne crois pas que ce sont des concepts prédéterminés auxquels DOIT aboutir la création mathématique (ils sont alors en amont, dans ta tête, quand tu les incites à créer et tu as alors le souci de l'apprentissage), mais à la capacité de créer des concepts, une symbolique particulière, des représentations qui constituent en elles-mêmes un autre monde. Auquel appartient ce qu'on appelle les maths ! En somme, mettre le pied dans ce monde. Et on peut alors utiliser la symbolique que nos sociétés ont construite,... et s'entraîner à la manipuler.

Ce n'est pas bien clair !

**Mathieu** - Merci, Bernard. Je retiens le « glissement subtil vers le monde mathématique standardisé » qu'il s'agit d'opérer... mais quand ? Et comment ? Les gamins de 10 ans, je l'ai déjà remarqué suite aux questionnements issus des messages de Paul Le Bohec, au sujet du langage écrit, sont beaucoup plus ouverts sur les normes et donc plus sensibles à celles-ci, et le risque est bien qu'elles soient perçues non pas comme un consensus à valeur sociale, comme dirait l'autre, mais comme l'explication univoque des choses. C'est ce que l'on déplore quand les gamins nous gavent avec leurs réponses à côtés de la plaque, parce qu'ils bossent dans l'espoir de coller à la parole d'évangile du maître omniscient et omnipotent... Je m'emporte ! Pardon !

Construction de concepts personnels dans les créations et leur étude, socialisation /amélioration / destruction de ces concepts, c'est-à-dire manipulation / trituration, et finalement la distance nécessaire est trouvée. Hypothèse : maintenue (comment ?), cette distance est salutaire lors des rencontres fortuites ou déclenchées par l'adulte (et de plus en plus nombreuses au fur et à mesure que les enfants grandissent) avec les concepts « reconnus » socialement ; on a effectivement gagné si les concepts sont alors pris pour ce qu'ils sont, des outils intellectuels, et non pas des bribes de réalité univoque, qu'il faut s'empresse d'ingurgiter et de régurgiter au maître omniscient ... mais je m'emporte à nouveau, pardon !

Le passage par la création paraît donc nécessaire comme point de départ explicite dans les math explicites, mais quand les enfants se « perméabilisent », vers 9-10 ans, il faut certes maintenir cette pratique, mais enrichir la culture des gamins avec des créations d'élèves sacrément calés : des Thalès, Chasles, Pythagore, et tous leurs copains. Le problème, c'est que si le gamin perd de vue une seconde que ce ne sont que des concepts et qu'il faut rentrer dans la tête de leurs vendeurs, on n'est plus en math, on est en gavage d'oie. Donc : une création mathématique par semaine obligatoire au collège ! Allez, Darcos, au boulot ! ...mais je m'emporte.

Les élèves que j'ai rencontrés jusqu'à aujourd'hui auraient dû être baignés dans la création depuis leur plus tendre enfance, mais... Retard, pour ces grands handicapés de l'expression-création. Que

faut-il faire ? Moi j'ai choisi de rééduquer, mais : 1) l'année prochaine j'en connais qui retomberont dans les vieux réflexes d'oies gavées, 2) ceux qui ont pigé n'ont pas eu beaucoup de temps pour se nourrir ailleurs : ils sont donc « en retard sur le programme » par rapport à leur copains automates. Roseaux pensants bien embêtés...

La solution est peut-être entre les deux pour l'instant, pour ce qui concerne les grandes classes à un niveau (CM) dans un système qui n'est pas en cohérence avec mes élucubrations. Un peu de création pour dégeler quelques trucs, pas assez pour mettre tout à distance, mais suffisamment pour amorcer un questionnement...

Et puis LA solution : tremper les CP CE dans la création jusqu'au cou, et les maintenir au cycle 3 dans des pratiques de création un peu moins fréquentes, complétées par des rencontres un peu plus dirigées avec les concepts « étrangers ». Dosage savant et subtil, qui devrait permettre d'avoir suffisamment de temps pour bâtir des matheux réfléchis ET rapides... dans une école où la logique est imparable... ou plus simplement dans une classe unique !

**BC** – Ce n'est pas facile ! Probablement parce les maths n'ont jamais été prise comme un langage créateur de représentations mais comme des machines à produire des résultats (calculer ses impôts !). Tout le monde par exemple peut être orateur. Tout le monde, tout au moins tous les enfants des classes de type Freinet, peut être poète, écrivain... plus rares sont ceux qui peuvent être mathématiciens !

Nous avons à peu près résolu tous les problèmes de construction des langages... sauf le langage mathématique ! Il est vrai que c'est celui que l'on prend le plus tard, voire jamais : plus ou moins tous les enfants peuvent ou sont incités à parler, écrire, voire expérimenter, jamais à mathématiser, parce que nous-mêmes ne l'avons probablement jamais fait, et que du coup on ne sait pas trop bien ce que cela pourrait être, mathématiser ! Inventer un monde avec d'autres signes que l'écrit et qui n'existe que par ces signes !

**Emilie** - Je ne sais pas si j'ai bien compris mais le passage vers les maths standardisées, c'est bien de savoir poser un calcul ? C'est par exemple passer du dessin à une opération  $4+3=7$  ? Si c'est bien de cela dont il s'agit je ne parlerais pas de standard mais de règles,

comme on en a dans toutes les matières. Quand je vois un calcul du genre :  $4 + 3 = 7 - 2 = 5$  (on ajoute puis on enlève quelque chose) je leur dis que c'est faux, que le signe « égale » c'est le verbe être en français, qu'une opération c'est une phrase mathématique et on passe du temps à traduire en français des phrases mathématiques. Au même titre qu'on apprend l'anglais on apprend aussi à parler maths. (*BC – Le problème c'est qu'à l'école on n'arrive pas à apprendre à parler anglais !*) Et les tables, les calculs automatisés sont un outil pour pouvoir se faire plaisir dans des calculs plus complexes (comme l'orthographe). Après des recherches en maths il me paraît essentiel ensuite de le formuler de façon mathématique, sinon cela reste du langage artistique. Et en maths on ne peut pas tout dire, comme on peut le faire en français, c'est important je trouve cette différence. D'où la présence de langage verbal en maths (un certain type de vocabulaire, le temps du présent comme en sciences...).

Je ne crois pas qu'on cherche un résultat en maths mais que les maths sont guidés par la logique, la recherche d'une vérité (comme en sciences) et que donc tout n'est pas permis. Et bien souvent on en arrive au résultat « vrai » ou « faux ». Après, l'intérêt c'est de voir où ça pêche dans le raisonnement quand c'est faux, qu'est-ce qu'on a dit qui n'avait pas de sens ?

Et faire des calculs imposés, sans contexte, je ne trouve pas ça choquant non plus, c'est de l'abstraction pure, de la manipulation de choses qui n'existent pas, de la gym de la tête, il y a un vrai plaisir. Et du coup il n'y a pas forcément besoin que les maths représentent quelque chose.

Enfin, je n'ai pas bien compris le problème que vous soulevez...?!

Ce qui me gêne c'est « inventer un monde », je pense que ce monde on y accède par les maths, on ne le crée pas, on n'en a pas de représentation... Du coup vouloir que les gamins accèdent directement à cela, ça ne me paraît pas possible. C'est eux qui iront avec les outils mathématiques qu'ils ont.

J'ai l'impression que les maths partent du réel, forcément, c'est d'abord ça : des choses, des formes qu'on agence mais qu'ensuite, grâce à l'écriture mathématique on peut s'en abstraire et aller beaucoup plus loin, en faisant des calculs dont le sens nous échappe ensuite, on ne revient pas au concret, et il n'y a pas besoin de mettre des mots sur ce « monde ». Et on fait des deux tout le

temps, il n'y a pas forcément une continuité. Les maternelles font des additions, soustractions concrètement mais ils sont capables aussi de compter très loin (s'ils ont compris le truc) sans visualiser ce que cela représente et c'est pareil à tous les âges. Par contre plus le monde concret des outils sera riche plus le monde abstrait pourra l'être aussi.

J'ai une certaine réticence pour les créations maths je crois ! En fait je ne vois toujours pas bien ni ce que c'est, ni l'intérêt. Comme ça m'intrigue énormément hier j'ai proposé une création maths pour la première fois ! J'avais lancé il n'y a pas longtemps l'écriture d'énigmes mathématiques (ça je vois bien ce que c'est), vachement intéressant quand elles sont proposées, qu'on cherche ensemble, j'adore ! Et donc la création mathématique, je ne vois pas bien ce que c'est mais ça me titille ! Alors je vous ai fait confiance :) et j'ai dit d'écrire « quelque chose de mathématique ». Il y a eu des problèmes assez classiques, des soustractions posées avec le résultat écrit à l'envers, et une opération :  $20:1.5=$  avec des calculs en dessous pour essayer de trouver le résultat :  $30+30= 60$  et  $60-30= 30...$  Le dernier cas me paraît super intéressant parce que le gamin a envie de voir si on peut mélanger tout les trucs compliqués et voir ce que ça donne (d'ailleurs il adore faire des expériences en sciences !). D'ailleurs j'appellerais bien ça « exploration mathématique » plutôt que « création » !

**BC** - Merci Emilie et en même temps désolé de poser un problème... qui n'était pas un problème ! Alors on peut mettre le problème de côté dans l'immédiat, jusqu'à ce que les circonstances, observations le reposent le cas échéant.

Tout repose sur une notion particulière des langages qui sont pour moi des outils cérébraux en amont des langues et qui permettent d'utiliser les langues. Tous créent des représentations particulières du monde d'abord et créent ensuite des mondes différents suivant les langages utilisés. Autrement dit, il ne suffit pas de mémoriser et d'utiliser les symboles qui ont constitué peu à peu des langues (mathématique par exemple) et d'en apprendre la mécanique, il faut rentrer dans les représentations particulières qu'elles produisent et en produire soi-même.

Pour reprendre le signe "=" qui ne s'écrit pas avec des lettres ! Qui n'est pas le verbe être ! C'est un objet que l'on a nommé « égale »

pour en parler entre soi, c'est tout. Et il n'est pas traduisible en verbal ! Je sais bien, on va dire (je le dis !),  $4+3$ , c'est pareil, c'est équivalent, c'est la même chose... que sept. En verbal, c'est faux ! Cela n'a même pas de sens... et les petits ne se font pas faute de nous le dire ! Mais non, tu vois bien que ce n'est pas pareil ! Dans les représentations produites par le verbal, ils ont tout à fait raison ! Il faut qu'ils soient dans une toute autre représentation et aient acquis la capacité (langage !) de la produire. Comme ils ont acquis la capacité de produire et de rentrer dans le verbal en commençant par des are are are !

Ton exemple est intéressant : admettons que les enfants aient acquis la capacité de se représenter ce monde où les objets en eux mêmes n'ont plus de caractéristiques, plus de singularité, où l'on ne vit qu'avec des ensembles d'objets indifférenciés (sacré saut !) et que c'est avec cela qu'on s'amuse (et qu'après on paye des impôts, c'est le monde mathématique qui produit des impôts !). Je peux me représenter, soit  $4 + 3$ , soit  $7$ , et mettre entre les deux « = » parce qu'ils seront les symboles d'une même représentation, si je l'ai créée (en passant par une feuille de papier, si je l'ai dessinée). Mais quand tu écris  $4+3=7-2=5$ , alors c'est terrible parce que cela devient irréprésentable par rapport à la construction mentale précédente !  $4+3$  et  $7-2$  ne représentent pas la même chose ! Cette fois les symboles représentent des actions : un point de départ,  $4$ , une action  $+3$ , le résultat d'une action,  $7$  ; une nouvelle action  $-2$ , un nouveau résultat de l'action,  $5$  ! Dans le premier cas, on créait la représentation d'une situation que l'on pouvait exprimer sous deux formes (d'où « = »). Dans le second cas, on crée, à partir d'une information,  $4$ , d'autres informations qui n'existaient pas en agissant successivement sur elles,  $+3$ , puis  $-2$  ! Du temps des maths modernes, les actions étaient symbolisées différemment :

$4 + 7 - 2 \rightarrow 5$  !  $4 \dots + 3 \rightarrow 7$  n'avait rien à voir avec  $4+3=7$  ! Bien sûr, tout cela n'est que fabrication de l'esprit, rien d'autre.

Je sais bien que tu as donné ton exemple sans te prendre la tête et que tu le sais. Mais je l'ai pris pour démontrer l'immense difficulté de la langue mathématique parce qu'elle dépend du langage qui crée des représentations, ces dernières constituant un monde cohérent dans lequel on a du pouvoir, mais cette cohérence n'est pas universelle : je plonge actuellement dans les langages mathématiques des sociétés dites primitives, c'est étonnant : elles

ont construit d'autres mondes mathématiques différents et d'autres modèles des relations sociales qui en découlent ou vice-versa.

Alors, pour moi, la création mathématique, c'est essentiellement développer la capacité de créer des représentations de type mathématique (la caractéristique des objets n'y a plus d'intérêt, les personnes n'y existent pas, ni le "je"). Développer la conscience du pouvoir qu'on a de le faire, qu'avec ces représentations il suffit d'inventer des relations qui permettent d'en créer d'autres (UNE logique, pas LA logique), pour pouvoir rentrer (ou re-renter) dans le monde mathématique conventionnel par lequel nos sociétés ont agit et modifié le monde matériel et social... et nous y ont aussi enfermé !

**Philippe R** - *Ce qui me gêne c'est "inventer un monde", je pense que ce monde on y accède par les maths, on ne le crée pas, on n'en a pas de représentation... Du coup vouloir que les gamins accèdent directement à ça, ça ne me paraît pas possible. C'est eux qui iront avec les outils mathématiques qu'ils ont.*

Si, si, Emilie. Il est indispensable d'inventer un monde.

« Comprendre, c'est réinventer » (ça c'est de Piaget, je crois).

**BC** - Le monde, les mondes, sont inventés de toutes pièces par nos esprits. Ils peuvent être complètement différents suivant les inventeurs (sociétés). Pour rentrer dans un monde inventé, il faut avoir des capacités... d'invention pour rentrer dans les inventions des autres... et savoir que ce n'est qu'inventé ! Rien que cela, ça libère l'esprit !

**Mathieu** - Oui, oui c'est ça que j'ai visé toute l'année, d'ailleurs mes petiots sont devenus forts en problèmes parce qu'ils attaquent les situations comme des trucs inventés, des logiques étrangères qu'il faut s'approprier, mais qui ont un auteur, lequel a eu une intention mathématique. Bref, ils « lisent en math » mais ce n'est pas réduit à l'utilisation de compétences de lecture à des math, c'est beaucoup plus global : ils se « mettent en math », et là, ils parlent en math, lisent en math, écrivent en math,... et comme c'est quelque chose qu'ils ne font pas assez, on a souvent des gamins qui bafouillent,

gribouillent, hésitent... c'est épuisant pour tout le monde, en particulier pour l'EN, qui aimerait « un peu de structuration ».

Ceci dit, si « se mettre en mode math » porte ses fruits dans la mesure où le contrat didactique est clair, cela prend beaucoup de temps et d'énergie aux enfants (et au maître !). Du temps, surtout, ce qui est une source que questionnement en CM2, quand on sait que le temps pris pour ouvrir doucement les esprits à ce monde des math est utilisé chez la majorité des collègues pour faire acquérir des automatismes aux élèves, ce qui leur paraît plus valorisant puisque le résultat est quasi immédiat, et relativement durable pour peu que le gamin n'aie pas de difficultés. Avec les créations math, tous les gamins sont à la même enseigne (chez moi ils ont quand même ramé !), mais l'engloutissement dans le monde des math est beaucoup plus profond. Ceci dit, je persiste à dire que les créations mathématiques ne peuvent constituer la majorité des activités de math lorsque qu'on vise une certaine efficacité (rapidité) dans l'exécution de certaines tâches (constructions, calcul automatisé, ...) Et pour l'instant je ne vois pas d'issue idéale, faute de temps, ou peut-être faute d'une approche beaucoup plus radicale permettant aux automatismes de se développer rapidement au sein des activités de mathématique naturelle... mystère, et bouilles de mômes  
...

**BC – « Se mettre en mode math », excellent comme formule !**

Il me semble que si notre discussion ne résout pas le problème (en se mettant en mode pédagogique !) on le cerne un peu. Et on peut le faire en toute sérénité vu que l'école ne s'est jamais posé le problème de l'illettrisme mathématique et la quasi généralité des enseignants et de la population serait bien surprise si on lui parlait de ça !

La vraie difficulté, c'est que les enfants n'ont quasiment jamais été dans un environnement où l'on manipule ce langage, contrairement au langage verbal. Il n'est pas nécessaire à leur survie, à leur vie, à leur existence (sauf dans quelques cas, j'en avais cité dans le premier bouquin). Même s'ils sont entourés du résultat de productions mathématiques (des quadrilatères, des volumes parallélépipédiques dans lesquels ils sont, le temps séquencé qui les rythme, les bandes parallèles des rues, etc.)

Ce qui est étonnant, c'est qu'il y en a quand même une toute petite minorité qui ont acquis ce langage par ailleurs. Le même d'un ami, trois ans, lui dit un jour « *Dis ! Pourquoi dans la maison il n'y a que des carrés ?* » Moi, je n'avais jamais vu dans la maison que du bordel, des couleurs, senti des odeurs !

Et les enfants n'ont jamais eu à produire du langage mathématique, alors qu'ils ont passé des années à produire du verbal, à y effectuer un tâtonnement expérimental constant, à y inventer constamment.

Tes remarques sont parfaitement justifiées, d'autant plus que les enfants que tu as en face de toi ne sont plus de petits enfants. D'où l'ampleur de ce qu'il y a à entreprendre et la « part des choses » qu'on est bien obligé de faire.

C'est déjà quand les petits dessinent qu'on peut voir surgir les possibilités d'entrer dans ce langage. C'est à dire dans une symbolique différente. Quand les fenêtres d'une maison commencent à avoir des carreaux, quand ces carreaux commencent à s'agencer, quand on commence à s'amuser à agencer les carreaux, que l'agencement devient plus important ou échappe à la fenêtre elle-même, quand il peut devenir un objet en lui-même qu'on se met à manipuler... on est bien dans ce langage. Quand les copains de la classe et ceux de la classe voisine se retrouvent dessinés dans deux vagues maisons différentes, même s'ils n'y sont pas tous ou s'il y en a en trop, quand les bonshommes se trouvent réduits à de simples patates parce que leurs têtes et leurs jambes n'ont pas d'intérêt dans ce que l'on veut représenter, c'est presque des maths ! Et quand on remplace n'importe quel objet et indifféremment par des croix ou des points, alors, on est dans les maths supérieures ! C'est même le grand saut, on est mathématicien ! On se fiche complètement qu'il s'agisse de bonshommes ou de bonnes femmes, de carottes ou de billes !

Je crois qu'il y a une foultitude de situations, de productions de l'enfant, qui sont à la frontière du langage mathématique, d'une représentation mathématique (pas forcément avec le nombre), il suffit souvent de pousser un chouïa, le langage verbal ne servant alors qu'à causer... du langage mathématique ! Ce dernier étant indépendant du premier.

Pour ma part, je crois que l'objet des créations mathématiques n'est pas d'apprendre les notions mathématiques. On joue d'abord (aïe ! à l'école on ne joue pas mon bon monsieur !) à inventer. Découverte

d'un pouvoir. Les jeunes enfants le font sans le savoir comme avec les cages à fils de Pascale et elle les pousse à aller plus loin. Elle les pousse aussi à s'emparer et à utiliser des objets mathématiques usuels. Dans la foulée, c'est avec les objets mathématiques usuels (comme le nombre, les droites...) qu'ils feront ce que Emilie appelle très justement « une exploration mathématique », ce que sont le plus souvent les « créations mathématiques » que je vois présentées. Et après ou simultanément il faut manipuler ces objets dans une syntaxe standardisée (langue) qui permet... de calculer, c'est le calcul vivant ! Il y a rétroaction permanente entre tout cela.

Dans ma classe, s'il était besoin de provoquer artificiellement, si je n'avais pas pu sauter sur une occasion, je disais : « *inventez sur une feuille de papier n'importe quoi qui veule dire quelque chose avec n'importe quels signes inventés* », et c'était souvent délirant. Il n'y avait que moi qui savais que cela était ou allait devenir mathématique !

C'est la fonction que vous attribuez à ce que vous appelez la création mathématique qu'il faut cerner, et ce n'est pas parce qu'elle devient une activité qu'elle élimine tout le reste, y compris les fiches, entraînements, etc. En la distinguant, souvent en ne la nommant pas, vous clarifierez peut-être (PEUT-ÊTRE !) les actions à entreprendre pour... l'apprentissage des maths.

# De l'abstraction

**Ludovic** - Autre sujet d'interrogations du moment. Je ne sais plus sur quelle liste, on présentait l'incapacité d'abstraction des jeunes enfants comme étant une croyance idéologique directement issue de Piaget (enfin, c'est ce que j'en ai retenu, en caricaturant).

Aujourd'hui, j'ai vu les enfants de 4 ans manipuler le +, le -, la perspective, manipuler l'équivalence entre lettres et sons... hier, je les ai vus réaliser des courriers pour leurs parents ou autres...

Ils entrent dans des langages en utilisant des principes généraux et communs à tous. N'est-ce pas là de l'abstraction ?

Qu'en pensez-vous ?

Si j'ai bien compris, les tenants de la critique de Piaget disent qu'il faut permettre aux jeunes enfants d'être confrontés à l'abstraction.

Est-ce qu'on peut considérer le dessin d'une maison ou d'un bonhomme comme de l'abstraction ? En réalité, ce n'est pas une maison ou un bonhomme ! Peut-être faudrait-il que je me replonge dans les définitions !

**BC** - L'abstraction n'est peut-être qu'un faux problème : dès l'instant où l'on construit et utilise des langages, on crée des mondes qui n'existent pas : par exemple, le passé pas plus que le futur n'existent, ce ne sont que des représentations. Ce qui fait que les mondes dans lesquels évolue un chat sont notoirement différents des nôtres, ou que l'on est dans l'incapacité de comprendre le monde dans lequel vit une araignée qui sera différent de celui d'une fourmi... même si les objets physiques qui les composent sont rigoureusement identiques.

Autrement dit le propre des langages est de créer des mondes, les langages scientifiques ou mathématiques ne font pas autre chose. Même quand un enfant compte les mouches il abstrait parce qu'il faut alors qu'il crée la quantité. Pas mal de civilisations, dites primitives mais comme par hasard très harmoniques (c'est pour ça qu'on les a gaillardement éliminées !) n'ont pas fait exister la quantité !

Ce qu'on appelle l'abstraction n'est qu'un niveau... de l'abstraction, en particulier quand elle n'a plus besoin d'objets pour poursuivre l'exploration de sa propre création dans la logique induite (le monde créé échappe au monde physique). Ce qui fait aussi que dans le même langage, brutalement peuvent surgir d'autres représentations induisant d'autres logiques, donc d'autres extrapolations et finalement d'autres visions du monde, donc d'autres mondes (on appelle ça progrès, comme par exemple quand on reçoit une bombe atomique sur la figure !). C'est plein de choses comme ça dans l'histoire de la physique et des sciences en général qui changent chaque fois les visions, les mondes et donc les comportements (façon d'agir variant suivant les mondes dans lesquels on évolue).

Nous n'arrêtons pas d'abstraire sans le savoir comme Monsieur Jourdain. Evidemment, tout ça ce n'est pas de l'abstraction mais bien de l'élucubration !

**Christian R** - « *Le monde créé échappe au monde physique* » : il en est cependant un corollaire. Ce qui me fait penser que saint Paul dit une chose essentielle quand il débute son évangile par cette phrase : « Au commencement était le Verbe ».

*« Evidemment, tout ça ce n'est pas de l'abstraction mais bien de l'élucubration ! »*

Une illustration de ce qu'écrit Bernard nous vient du mathématicien Alain Conne, médaille Field (plus haute distinction honorifique chez les mathématiciens) et penseur réactionnaire de l'école, prêt à signer n'importe quoi pour le retour aux valeurs du « c'était mieux avant », et qui affirmait son incapacité à comprendre un collègue s'il ne disposait pas d'une représentation sensible de la démonstration mathématique qui lui était faite. Autrement dit, ce qui fait abstraction c'est quand l'information d'un message contient trop d'incertitudes, n'est plus relié à du sensible. Autrement dit l'abstraction n'est pas une sorte de « métapensée », c'est simplement ce qui nous manque d'expériences disponibles pour accéder à une pensée trop étrangère à la nôtre. Après, je pense que les différences interindividuelles viennent de nos capacités à pouvoir construire un certain nombre d'expériences et pas seulement en fonction du nombre d'occurrences rencontrées dans notre vie mais également des capacités de nos machines à penser.

Quand un môme de ma classe « invente » une pyramide avec des billes en détournant un support pour lequel j'envisageais d'autres destinations, il construit une expérience sensible et non abstraite de la mathématique. En revanche, l'abstraction c'est ma capacité à théoriser sur ce fait... mais seulement à partir de ce que je sais, avec les moyens mécaniques/biologiques dont je dispose.

Le concept d'abstraction ne serait qu'une vanité supplémentaire de l'être humain à vouloir se rapprocher de ses divinités, à croire (et non à penser) qu'il existerait une dimension supplémentaire à la réalité, supérieure à elle et qui serait un moyen indémontrable de catégoriser et hiérarchiser les être humains en fonction de leur aptitude à dire cette abstraction. C'est comme ça qu'on en vient à créer l'idée de « vérité ».

Ce qui sensiblement est rassurant, c'est quand Alain Conne signe des stupidités pour « sauver les lettres », on se dit que la pensée abstraite n'existe pas, et que, aussi Conne soit-on, la recherche de la vérité n'épargne personne.

Pédagogiquement cela veut dire qu'il est nécessaire de permettre à chaque enfant de construire le plus grand nombre d'expériences possibles selon sa disponibilité, tant celle de chaque enfant que celle de l'enseignant.

C'est pourquoi il est inutile de vouloir nourrir d'un menu différent chaque enfant d'une classe, de tenter d'effectuer des choix à la place de ceux que nous ne sommes pas, qui disposent d'autant d'expériences différentes que chacune de leur vie leur a permis de construire.

En voulant choisir à la place de ses élèves, la quantité, la qualité, l'heure et la durée du repas, un enseignant se mettrait dans une situation très embarrassante devant l'impossibilité à réaliser ce tour de force... que l'institution encourage cependant dans son discours sur la gestion de l'hétérogénéité, mais bien incapable de montrer le comment. Et pour cause, la tâche est impossible.

Quand, pour un enseignant bienveillant, il n'est pas possible d'offrir autant de menus qu'il a d'enfants dans sa classe, il dispose d'une autre stratégie chère à Freinet : c'est la méthode naturelle.

Plutôt que de faire à manger, il suffit de laisser à disposition des enfants de quoi se faire à manger.

Mieux, il suffit d'assurer les conditions qui permettront aux enfants de se rencontrer.

Il reste que notre travail d'enseignant ne se réduit pas à mettre à disposition quelque chose, il n'est pas suffisant de proposer cuisine, matériels, produits alimentaires pour permettre à l'enfant de se nourrir selon ses besoins si la sécurité n'est pas assurée.

Sécurité physique s'entend, mais surtout sécurité affective.

Une thématique plus essentielle que toute autre question éducative autour des méthodes et autres marronniers, c'est la question de l'accueil à l'école.

Il n'y a pas de pur esprit.

# Le psy qui nous échappe

*Il est impossible d'agir avec les enfants comme avec des objets que l'on place, déplace, à qui on assigne des fonctions, qui opèrent comme on veut qu'ils opèrent... Ils ont une psyché et l'éducateur a aussi une psyché ! Mais c'est un terrain qui est le propre de chacun. Difficile de le respecter et d'agir en le respectant.. tout en en tenant compte.*

**Cécile P.** - Je voulais vous faire partager deux ressentis que j'ai eu. D'ailleurs, si vous avez des théories là-dessus, cela m'intéresse.

Premier ressenti : désormais je demande aux enfants de me donner une raison à chaque fois que j'observe un décalage dans le comportement. Je me rends compte si l'enfant perçoit ou non ce décalage et je me dis que si je le rends conscient, la fois d'après nous pouvons lui faire remarquer qu'il avait déjà rencontré le même problème.

Ainsi je demande beaucoup de choses à l'enfant c'est-à-dire arriver à exprimer ce qu'il ressent. Sachant que je suis dans une zone d'éducation prioritaire, certains enfants n'ont pas l'habitude de conscientiser leur décalage chez eux, ainsi certains enfants ont des difficultés à exprimer (cas de Diéry). Il est vrai que par ce biais je demande aux enfants de prendre du pouvoir sur eux-mêmes. Ce n'est pas facile mais il me semble que c'est le sens profond de la recherche de soi.

Observations : du coup dans la classe, j'ai de plus en plus d'enfants, je dirais même les plus durs (ils sont quand mêmes sympas ;-)) qui se mettent à pleurer. Auparavant, j'aurais été déstabilisée par leurs pleurs ; maintenant je me rends compte qu'ils en ont besoin pour avancer. En effet, pour moi les souffrances sont sources d'apprentissages.

Deuxième ressenti : je suis encore beaucoup trop présente dans le conseil. J'ai beaucoup de travail pour parvenir à l'autogestion. Pendant le conseil hier, je n'ai pas arrêté de me dire que je faisais fausse route. Ainsi j'ai commencé à laisser un peu plus faire. Les enfants ont commencé à dire « maîtresse il y a trop de bruit » et là j'ai répondu : « je suis d'accord avec, toi tu peux le dire, etc. ». A un

moment donné, un enfant a dit « *j'aime pas les conseils, il y a trop de bruit et nous n'arrivons pas à s'écouter* ». Je lui ai dit qu'il n'avait pas tort. Alors j'ai commencé à réfléchir avec eux, pourquoi ne dirions-nous pas ce que nous ressentons ? Attention là j'ai pris des risques. Mais cela s'est quand même bien passé.

Maintenant, j'aimerais trouver une formulation non agressive pour qu'ils puissent se dire les choses sans agresser pendant le conseil en chuchotant. On pourrait faire les messages clairs mais cela me semble un peu fastidieux quand nous sommes en grand groupe. Le « *tu me déranges* » me semble trop fort. Est-ce que cela pourrait être : « *ce n'est pas pour t'ennuyer mais je n'arrive pas à écouter* » ? En fait j'aimerais trouver une formulation qui accompagnerait les enfants à exprimer leurs ressentis sans agresser.

Peut-être a-t'il été fait un travail sur le positionnement du maître ? Cela m'intéresserait de réfléchir sur comment le maître passe d'une place centrale dans le groupe à une personne ressource référante et garante de la sécurité.

**BC** - Revoir le père Freud et l'installation du surmoi (il commencerait juste à apparaître vers sept ans et c'est bigrement délicat). Et même Reich. Et le surmoi qui bascule ensuite dans les névroses, les blocages, les peurs... ? Et la barrière ténue entre la gestion des comportements et la morale ? Et les pleurs qui sont aussi fait pour déstabiliser l'autre ? Quand tout le monde pleure il faut peut-être se poser des questions, il vaut quand même mieux que tout le monde rit ! Les souffrances sources d'apprentissage ? Cela a mené loin ! Brrrr ! Apprentis sorciers ? Cyrulnick a parlé de résilience... pour compenser les dégâts de la souffrance, pas pour la prôner.

**Cécile P.** - Je crois que je me suis mal fait comprendre ! Bien sûr que dans la classe, les enfants vivent plein de moments agréables. Je dis seulement que depuis que je gère les problèmes de comportement autrement, je vois bien que les enfants ne réagissent pas pareil. Ce changement notable me semble intéressant. Je ne prône pas la souffrance c'est plutôt l'inverse. Je ne cherche pas à créer des situations de souffrance bien au contraire. J'essaye d'expliquer seulement que les situations de souffrance rencontrées par chacun peuvent être une source d'apprentissage. Exemple : Jermin avait volé des affaires à Marwen. Je sentais bien que ce

n'était pas une situation facile à vivre pour Jermin. Ainsi Jermin s'est rendu compte de son erreur, il a pleuré et je l'ai rassuré. Il ne faut pas les culpabiliser. Mais les accompagner à dire la vérité sans avoir peur, si tout cela se fait dans un climat de confiance.

**BC** - Je ne sais pas et ne saurais dire ce qu'il faut faire.

Par contre il serait intéressant de voir et de constater si les situations de souffrance sont sources d'apprentissage ou si c'est le moment où la souffrance peut s'exprimer et se diluer ou disparaître qui permet à nouveau la reprise de situations d'apprentissage. Les constats ouvrent presque toujours des perspectives de compréhension auxquelles on ne s'attend pas a priori. On a donc intérêt à être tatillon, rigoureux, explorateur,... dans les constats.

Je ne sais pas non plus si Jermin pleure « *parce qu'il s'est rendu compte de son erreur* ». Et « l'erreur », quelle est-elle ? De s'être fait prendre ? (ne te fâche pas, je plaisante pour provoquer !) Je sais par contre que « dire la vérité » ou une de ses déclinaisons « tricher ou ne pas tricher », est extrêmement complexe. Ne pas dire la vérité ou tricher peut parfaitement se justifier dans moult circonstances. La frontière entre l'imaginaire et le réel est très floue pour un enfant et il a besoin de l'imaginaire celui-ci n'étant pas forcément celui qui nous attendrit. Voler n'est que prendre ce qui ne nous appartient pas et n'est répréhensible que parce que l'on a bâti une société sur cette règle (et l'enfant n'y est pas encore tout à fait, dans notre société, également bâtie sur le chômage, les killers...) Pour ma part, face à des comportements qui troublaient l'ordre public, l'ordre pédagogique, l'ordre coopératif, l'ordre anarchique... (Je ne dis surtout pas l'ordre moral !), je cherchais quelle pouvait être la caractéristique de ces troubles et les causes de ces comportements troublant. Si l'on peut agir alors sur les causes ou offrir de nouvelles possibilités de réalisation, sauf cas exceptionnels (je n'arrive pas à en trouver dans ma mémoire), les comportements cessaient d'être troublant et pour l'enfant et pour le collectif. Exemple le plus simple : la triche disparaît... soit quand elle n'a plus aucune raison d'être, soit quand ce qui était considéré comme de la triche est considéré comme un type d'activité reconnu et normal (c'est comme ça qu'ils ont inventé le poker, puis le poker menteur ! J'ai été guéri quand au service militaire j'y ai perdu une ou deux fois ma solde !)

L'exemple que tu donnes, « *volé les affaires...* », est extrêmement intéressant parce que pratiquement jamais évoqué : on le considère presque toujours sous l'angle de la morale alors que la notion de propriété est quelque chose d'extrêmement difficile sous tous les autres angles aussi bien du concept que psychologiquement, que de l'espace vital, que de l'identité, etc., et même sous l'angle mathématique ! Si vous avez des enfants qui volent, c'est passionnant ! Jusqu'à ce qu'ils volent de leurs propres ailes ! Je vous provoque encore volontairement, mais sans problèmes (autre qu'arithmétiques) notre métier n'aurait aucun intérêt.

**Fredo** - Bonjour. Bien entendu mon point de vue et mes remarques sont très orientées par mon vécu de classe qui est loin d'être aussi riche que le vôtre et qui est de par ma faible expérience plein de réserves et de prudence. Commençons par situer ma démarche, mon état d'esprit à l'aide d'une minuscule tranche de vie qui a encore maintenant des répercussions...

Il y a quelques années, mon cursus m'a mené à faire un stage d'observation en classe, et vu qu'on pouvait le chercher soi-même si on voulait, j'ai réussi à faire mon stage en GS-PS chez Mehdi Drici. Ce cher Mehdi, qui a un bagage psy pas négligeable, avait une attitude très saine par rapport à son rôle et me dit lors d'une discussion : « *mon rôle est celui d'enseignant, pas de psy, alors même si mes connaissances me donnent un point de vue différent, je reste dans mon rôle* ». L'image qui m'est venue après cette discussion est celle d'un homme qui cultive un champ. Même si ce champ est un clos, limité, l'homme le connaît d'autant mieux qu'il en aura parcouru avec minutie les alentours. Connaître, savoir la limite à mon sens ne suffit pas, il faut connaître les alentours, les avoir explorés pour connaître et intégrer encore mieux les libertés que l'on s'interdit. De cette façon, si un jour la tempête détruit l'enclos, et que les limites en ont disparu, l'homme aura toujours en tête la morphologie de sa parcelle.

Allons donc voir du côté de la psy... « *Il me semble que le sens profond est la recherche de soi* » Ma source est principalement Maslow sur ce sujet. Je dois préciser que Maslow a élaboré ses théories à partir d'études cliniques pour lesquelles il avait fait le choix volontaire de sélectionner son panel grâce à des critères qui définissaient selon lui l'individu sain et qui se trouvaient tous avoir aux environs de la cinquantaine. Ensuite Maslow, pour expliquer la

dynamique du processus de développement du moi, s'appuie sur la notion de besoins hiérarchisés. En étant particulièrement grossier disons que l'on va de la survie à l'acculturation en faisant quelques étapes, notamment par la sécurité matérielle puis affective. Selon lui, et toujours dans l'approximation la plus totale, le processus de développement du moi se constitue donc comme une suite de progressions, stagnations, régressions qui permettent l'équilibre du moi en fonction des besoins satisfaits. Les besoins étant hiérarchisés, la satisfaction de l'un n'est rendue possible que si celle du besoin d'ordre inférieur est assurée. Les mouvements de progression, stagnation, régression ne sont donc pas à percevoir comme eux-mêmes hiérarchisés mais comme des processus permettant l'équilibre du moi en fonction de la satisfaction des besoins possible dans le réel (épanouissement possible de l'être même en prenant en compte le dur principe de réalité si on intègre cet absence de jugement sur les mouvements). On en arrive par l'intermédiaire de ce principe de réalité aux notions de moi et de surmoi si chères à Freud... Sur ce point Bernard semble bien plus calé que moi (même si j'aimerais profiter de son savoir et avoir des sources biblio précises).

*« Je demande aux enfants de me donner une raison à chaque fois que j'observe un décalage dans le comportement. », « je demande beaucoup de choses à l'enfant c'est-à-dire arriver à exprimer ce qu'il ressent. »*

On se place là dans deux registres complètement différents, à savoir d'un côté le raisonnement, la conscience, et de l'autre le ressenti, l'émotion. Même si les dichotomies sont réductrices, utilisons-les comme instrument d'investigation...

Un peu d'étymologie : Raison : lat. ratio, rationis. Le français a gardé les principaux sens du latin, notamment celui de « motif » (avoir raison, la raison d'une attitude) mais a perdu plusieurs emplois du vieux français (sens de « parole, discours » et sens de « calcul, compte »). Emotion : lat. emovere, mettre en mouvement.

Poussons la dichotomie un peu plus loin... (là c'est moi qui interprète et extrapole). D'un côté on a donc la notion de fait, de conscience, de raisonnement, le verbe, et de l'autre le ressenti, l'inconscient le sentiment, le corps... Selon moi le raisonnement ne permet de gérer le « décalage dans le comportement » que si celui-ci est uniquement le produit, la réaction à un contexte immédiat, au présent. Le ressenti semblerai lui vouloir revenir aux origines d'un comportement

qui s'encre non pas dans l'environnement immédiat et le présent mais dans ce qui est extérieur : l'expérience, le passé. Si je comprends bien où veut en venir Bernard, cette dichotomie est évidemment beaucoup moins forte chez les enfants pour qui le moi et le surmoi ne sont pas bien définis, ou plutôt pas si distants (qu'ils ont de la chance ! en même temps ils n'ont pas à subvenir à leurs besoins de façon autonome... si tout va bien ! et sont donc par définition dépendants).

*« Pour moi les souffrances sont sources d'apprentissages » « Jermin avait volé des affaires à Marwen. Je sentais bien que ce n'était pas une situation facile à vivre pour Jermin. Ainsi Jermin s'est rendu compte de son erreur, il a pleuré et je l'ai rassuré. »*

Et là c'est une collègue, FB, que j'aime beaucoup qui prend le relais (au soleil pendant une séance du rugby prise en charge par des intervenants !) donc je ne peux pas distancier et mettre en contraste à sa place ! Plutôt que de parler de « situation de souffrance » je préférerais parler de « situation émotionnelle ». Je me demande dans quelle mesure la situation est éducative si c'est l'adulte qui interrompt ou dévie l'état émotionnel de l'enfant.

- **FB** : *Là j'interviens : on entre dans le rôle du thérapeute qui doit rassurer, jouer le rôle « maternel ».*

- *Est-ce qu'il ne vaut pas mieux laisser l'enfant vivre son état émotionnel à son rythme pour qu'il se rééquilibre tout seul ?... Ce qui lui permettra peut-être des prises de conscience qui l'amèneront à faire de vrais choix.*

- **FB** : *à nouveau j'interviens : on entre dans la construction du surmoi, ou comment comprendre et exprimer mes affects et mon ressenti en fonction de la situation présente, des contraintes extérieures, ce qui semble plus correspondre au rôle de l'enseignant tel que je le perçois : il peut savoir mais doit se garder d'intervenir (si l'intervention semble nécessaire, il fera appel à un psy).*

C'est tout pour aujourd'hui. Gros bisous, Frédo

**Cécile P.** - Très intéressant ta vision des choses. J'aime beaucoup le terme de situation émotionnelle. Finalement je crois que cela correspond plus à ce que je voulais dire. Ensuite peut-être que je me trompe, mais j'ai bien l'impression que nous avons un rôle à jouer pour que les enfants apprennent à gérer leurs émotions. Par

exemple, Marwen est un garçon qui réagit très violemment dès qu'on lui fait ou dit quelque chose qui le contrarie. De ce point de vue et avec beaucoup de recul, il peut avoir une raison qui l'a poussé à faire ce geste. Moi il me semble intéressant de faire prendre conscience à Marwen qu'il avait peut-être une raison pour faire ce geste mais qu'il aurait pu l'exprimer autrement. Maintenant ce qui me semble à travailler c'est comment pouvoir réagir face à des comportements violents sans tomber dans la culpabilisation et la violence (verbale de la part de l'enseignant qui le fait par peur en général).

J'ai encore un exemple qui me vient en tête. Diéry pleurait dans son coin. Je lui ai demandé est-ce que tu veux en parler ? Il semblait bloqué à la discussion. Du coup je l'ai isolé sur une chaise et je lui ai dit « *quand tu seras prêt tu pourras venir me voir* ». Je m'occupais pendant ce temps là d'un autre enfant, puis Diéry est venu pour intervenir sur ce que l'on disait avec l'enfant (travail d'écriture). Là j'ai trouvé cela génial, car il me semble avoir compris du coup avec ton mail Fred que j'ai laissé l'enfant faire ce qu'il ressentait de bon pour lui. Le fait de l'isoler sur la chaise peut être effrayant, mais mon idée derrière était que je l'accompagnais dans sa situation émotionnelle (je m'intéressais à lui) ainsi il n'était pas tout seul mais je me suis rendu compte que j'acceptais aussi qu'il ne me vienne pas me voir ! Et il est venu !

**BC** - Fredo, je trouve tes propos très justes.

« (...) *Freud... Sur ce point BC semble bien plus calé que moi (...)* »

Non, pas du tout ! Freud, Reich, Laing, Cooper, Gentis, Deleuze, Lacan... et tout le cortège de tous ces gars là (bizarre, il a quasiment fallu attendre Dolto pour dresser l'oreille !) m'ont rendu quelques services... m'ont aussi fait faire quelques bêtises, mais cela ne concernait que moi ! Absolument pas pour agir sur les mêmes. Pour comprendre, oui, pour me donner un éclairage sur le pourquoi de leurs agissements, comportements, en général d'ailleurs cela revenait pour moi à prendre encore du recul et à encore diminuer mon influence (ce que tu dis d'ailleurs très bien).

Ton « cher Medhi » est un sage. Un enseignant sage. La frontière de la psychologie agissante, à mon avis, est infranchissable. Les sectes l'ont très bien compris en reprenant des pratiques qui, à vu de nez, semblent identiques aux nôtres, mais en franchissant allègrement la

frontière en s'en servant pour asservir au lieu de libérer. Le new-âge a été le mouvement le plus dangereux sur ce plan et l'apparence ésotérique de Steiner a été amplement utilisée.

La modification des comportements, le développement de soi, n'a jamais été quelque chose qui a pu être utilisé ou visé dans ma pratique professionnelle. Je m'en suis au contraire tenu résolument écarté. D'abord parce que même si l'on met tous les garde-fous possibles, la construction des enfants à l'école ne se situe pas dans une relation duelle adulte/enfant, voire thérapeute/enfant mais dans un collectif. L'objet de mon action n'était même pas le collectif mais les conditions pour que ce collectif existe, qu'il constitue un système vivant, et qu'à son intérieur s'enclenchent au mieux les constructions individuelles. Ta comparaison avec le champ le résume bien, et si l'on va jusqu'à l'agriculture biologique, ça y est, la boucle est bouclée. L'agriculteur industriel, chimique, scientifique (?) croit savoir ce dont la plante a besoin, et la lui apporte. Il agit sur son comportement ! Le résultat, on le connaît (à la prochaine sécheresse, plus de maïs ! Quant à la farine de maïs, même les poissons commencent à en crever !). L'agriculteur biologique est plus humble. Il travaille pour essayer de rendre le terrain vivant, et les plantes y trouvent leur compte... et nous qui les mangeons aussi ! C'est un peu sommaire mais schématiquement c'est ça.

Personnellement je dis donc que les pistes que l'on peut résumer par le « développement de soi » ne sont acceptables que dans un contexte duel (thérapeute/client) et sont la source de dérives dangereuses quand elles veulent devenir des outils d'action pédagogique.

Je prends un exemple : Nous avons tous vu des cas d'enfants se libérer de fantasmes, de chocs affectifs graves, à travers le dessin, la peinture, l'expression corporelle, le théâtre, les marionnettes... (c'est quand même par le dessin que l'échappatoire est souvent le plus fort). Or, d'une part ces ouvertures langagières mises en place dans les classes n'ont pas pour premier objectif d'être thérapeutiques (bien que nous soyons dans une société médicalisée) mais se situent tout bêtement dans le cadre de la construction des langages. D'autre part, lorsque manifestement il y a une libération de choses graves à travers un de ces langages, notre problème n'est pas de l'interpréter : cela nous donne une indication : « *tiens ! Il vient de se passer quelque chose* » et nous permet d'en profiter pour aider l'enfant.

**Fredo** - Si je comprends bien où veut en venir BC, cette dichotomie est évidemment beaucoup moins forte chez les enfants pour qui le moi et le surmoi ne sont pas bien définis, ou plutôt pas si distants (qu'ils ont de la chance ! En même temps ils n'ont pas à subvenir à leurs besoins de façon autonome... si tout va bien ! et sont donc par définition dépendants.

**BC** - Je ne me souviens plus trop où BC voulait en venir ! Mais ça pourrait bien être ce que tu en dis ! « *Est-ce qu'il ne vaut pas mieux laisser l'enfant vivre son état émotionnel à son rythme pour qu'il se rééquilibre tout seul ?* » D'ailleurs la distinction que tu fais entre l'état émotionnel et la situation de souffrance me paraît très pertinente. Pour ma part j'ai même protesté depuis longtemps contre la confusion systématiquement faite entre émotion et affect. A tel point que, en particulier dans le mouvement Freinet, on a souvent recherché l'émotion en réduisant l'affect à cela. Ce qui a fait exploser pas mal d'instits, d'enfants, de classes, parfois de parents.

Il n'y a qu'une chose qui me chagrine un peu dans tes propos, mon cher Fredo, c'est la fin : « *il fera appel à un psy !* » C'est comme si tu disais « *il a un rhume, appelons les urgences !* » Surtout qu'il arrive quand même assez souvent que les « psy », pas plus géniaux que les instits, te soignent une égratignure par une amputation !

**BC** - Dans mon mess précédent en réponse à Fredo, je citais Steiner. C'était en interaction inconsciente aux messages de Cécile parlant de conscientisation. Ce que j'ai retenu d'intéressant dans Steiner à propos d'éducation, c'est, dans une pédagogie classique, ce petit exemple : Si des enfants observent par exemple une bestiole, tu ne leur fais pas faire un croquis dans l'immédiat, tu leur demandes de le faire le soir ou le lendemain ; à ce moment il y a bien le transfert de la réalité à une représentation, il y a alors ce que l'on peut appeler conscientisation... mais elle n'a plus rien à voir avec la morale, avec les comportements.

**Cécile P.** - Bernard cela me semble intéressant ce que tu expliques là est-ce que tu pourrais développer ce point de vue ou alors me donner les références de livres. Sachez que dans ce que je formule,

je cherche, je n'ai pas dit que je savais, je chemine c'est tout. D'ailleurs merci de réagir à tous mes propos cela m'accompagne. J'espère que vous ne voyez pas de position sectaire. Je ressens, j'exprime, j'avance...

**BC** – C'est le propre de ce laboratoire : se questionner, s'interpeler, se désarçonner, se consolider... chercher les incertitudes.

# La complexité du frottement des idées qui ne sont pas contradictoires

*Dans les toutes dernières années de sa vie, Paul LE BOHEC essayait de marteler les idées qu'il avait exprimées dans beaucoup de ses écrits dont en particulier « L'école réparatrice de destins » (l'Harmattan).*

*Il participait aux conversations du groupe et était souvent quelque peu énervé que celui-ci s'attache beaucoup aux problèmes de la structure et pensait qu'il négligeait ce qu'il appelait la méthode naturelle... ce qui n'était d'ailleurs pas le cas.*

*Il attaque cette conversation en parlant d'un stage du mouvement Freinet de l'Ain dans lequel il avait eu un impact considérable contrairement à ce qu'il croyait... ou feignait de croire ! C'est vif !*

**Paul Le Bohec** - Analyse d'une expérience. Elle a commencé en fin août 06 et s'est poursuivie jusqu'à ce fin juin 07. C'est vrai que, aussitôt après l'envoi de mon dernier message sur la 3type, mon cerveau s'est remis à fonctionner. Comme il a insisté, il faut bien que je me débarrasse de ses productions en m'adressant à vous parce que vous êtes concernés et, à peu près certainement, pas d'accord.

Je reçois un jour une invitation à participer au stage de Belley, dans l'Ain. Cela risque d'être rempli d'exotisme car c'est dans une région de l'autre côté du Rhône horizontal là où je n'ai jamais mis les pieds. Et comme la demande vient d'Hélène Eustache, je me sens prêt à partir pour une nouvelle croisade. J'hésite cependant parce que mon nouvel état de santé ne va peut-être pas me le permettre. Mais cette nouvelle aventure me paraît trop belle à courir pour que je m'en abstienne.

J'arrive en assez bon état. Dans ce stage, c'est nouveau : ce sont des gens de l'Ain. Mais je ne me suis pas méfié, il y avait aussi des gens de l'Autre, le 69. Et ceux-là, je les avais déjà pratiqués. Il y a deux ou trois décennies, un ou deux responsables du GD 69 s'étaient risqués à m'inviter. Mais les autres ne l'avaient pas accepté.

Ils pensaient qu'en travaillant coopérativement entre eux, ils pouvaient se construire leur pédagogie. Pas besoin de lire Freinet et rien à foutre des idées de Delbast, Deleam, Hortense, Clem, Beaugrand, Collot, Le Bohec... Je n'avais pas eu droit à la parole. Mais, en outre, je n'ai pas compris qu'à Belley, l'ensemble des personnes étaient sur la même base ; une base qui m'était totalement étrangère. Pour moi, maintenant, c'est clair :

Je vous ai déjà dit que la pédagogie Freinet cherche à prendre en compte la complexité. Tous les maîtres s'y efforcent, mais il est évident qu'ils sont obligés de choisir en dominante l'une de ses quatre composantes : expression-création, communication, organisation coopérative de la classe et étude de la réalité. En les alignant ainsi, j'ai remarqué qu'il y avait une sorte de parallélisme avec les avancées des enfants sur le plan de l'écrit : de soi à soi, de soi vers les autres, de soi avec les autres et enfin prise en compte du non-soi, c'est-à-dire du monde extérieur. Et je comprends très bien que, pour des enfants de 9 à 11 ans, il soit très profitable de mettre la troisième composante en dominante.

On met en place la structure et elle produit ses effets. Je n'en ai personnellement aucune expérience et je n'ai rien à en dire. Je connais bien les 6-9 ans, assez bien les 18-35 ans et un peu les 25-55 ans. Je sais à peu près sur quels ressorts il faut appuyer pour que les uns et les autres soient très bénéficiaires de l'activité proposée qui se base sur l'expression-création. Mais c'est tout, je ne sais rien en dehors.

A propos, j'ai longtemps cru que les quatre composantes étaient à égalité et qu'on pouvait tranquillement, et avec raison, travailler sur l'une ou l'autre. Mais maintenant, les choses n'étant manifestement pas ce qu'elles devraient être, il faut reconsidérer la question pour permettre aux gens de mieux exister. C'est en étant persuadé que, pour cela, il fallait développer l'expression-création que j'ai abordé le stage qui m'avait accueilli sans difficulté. Je me suis dit que si ces copains me paraissaient attachés à leur forme de pédagogie, c'est qu'ils n'avaient pas eu en mains toutes les données de la question. Je les supposais liés parce qu'ils n'avaient pas eu en leur possession, jusque-là, les deux données de l'alternative. Vous savez que « *je refuse qu'on refuse tant qu'on n'a pas goûté* ». Aussitôt après, on devient libre parce qu'on peut alors choisir en connaissance de cause. Je devais donc, impérativement, les faire goûter à.

Le problème, c'est que j'étais tombé dans une communauté d'adeptes de la troisième composante : l'organisation de la classe. Et je n'ai pas assimilé du premier coup les règles qui la régissaient. Tout était d'emblée parfaitement organisé comme on en avait quotidiennement l'habitude. C'était simple : il y avait des séances de 90 minutes et des séances de 180. Le malheur, c'est qu'il me fallait des séances de 120 minutes. Alors, pensant qu'en travaillant plus, on gagnerait plus, j'ai préféré multiplier les petites séances. Et toutes mes séances de lecture, d'écriture collective ou de maths ont foiré. Aucune n'a permis d'atteindre le palier d'où l'on ne redescend plus. Bref, de mon point de vue d'animateur, rien n'a marché.

Mais ce n'était pas grave pour ceux qui avaient des cycles 3, et qui étaient peut-être d'ailleurs la majorité. Ce qui, bien que je sois conscient de mon ratage, me permettait de me tranquilliser en minimisant mon erreur.

Et surtout, le but du stage semblait être tout autre. Pour l'ensemble, c'était surtout le moyen de se retrouver, de recharger les accus avant de repartir au boulot. L'ambiance était remarquable, on sentait que les liens établis depuis longtemps étaient forts. Et quel esprit d'invention, quelle imagination, qu'elle créativité, quelle joie de vivre ces moments-là ! Personnellement, j'en ai été pleinement heureux. Je me disais : *« Comme ils ont raison de travailler à leur équilibre, au bonheur que leur donnent tant de moments partagés jusqu'à pas d'heure dans la nuit. Enfin des maîtres heureux. »*

Oui mais, leurs élèves ? J'étais revenu du stage, convaincu qu'avec tous ces gens jeunes, dynamiques, responsables, créatifs, les choses pouvaient avancer. Mais je n'avais pas compris qu'ils étaient liés par l'idéologie de leur groupe. Pas de place pour les mecs d'Evian. Tout est parfaitement installé, tout est cadré. Tout le monde travaille de la même façon et les responsables de l'animation des conseils sont interchangeable. Incontestablement cette affaire tourne rond (ou en ?)

Par la suite, j'ai tenté une expérience, mais personne n'a participé<sup>22</sup>. Pourquoi chercher quand on a déjà trouvé ? Pourtant, Laurent avait présenté une idée intéressante avec son quart d'heure obligatoire. Mais il n'y avait pas eu de suite car ce n'était que de la recherche en

---

22 Paul avait proposé que tous les participants du stage, pendant un quart d'heure quotidien, écrivent obligatoirement un texte libre.

pédagogie d'expression. Seul, Philippe Ruelen essayait de répondre à mes propositions. Mais c'est comme ça. Il n'y a qu'à accepter.

Pourtant avec les 6-9 ans qui ne sont pas encore des insectes sociaux. ? - Tut, tut, tut, avec eux aussi, le conseil, le quoi de neuf ? - A mon avis, la troisième composante, à cet âge-là, c'est prématuré. Seule la première est en phase. Et puis, n'y a-t-il pas tellement d'autres choses à faire. Quoi ? Tellement plein que j'en ai rempli un livre de 280 pages. Cela suffira peut-être à convaincre ceux qui n'ont pas pu vivre eux-mêmes l'expérience de l'expression-crédation qu'on pourrait aussi se soucier d'autres pratiques. C'est ce que je souhaite aux maîtres du cycle 2 (+ les CE2) et surtout à leurs élèves.

Point final. Salut les copains. Vous rencontrer, ça a été un régal. A tout hasard, je vous présente mes excuses. Paul.

**Mathieu** - Tu te trompes ! Tu as entrouvert les portes d'un pays nouveau. Merci ! (et arrête de grogner !)

**BC** - A propos des dominantes, je précise que Paul les situe dans la pédagogie Freinet qui était d'ailleurs l'objet de ce stage. Dans la conception d'une école du 3<sup>ème</sup> type c'est la communication qui est la base mais pas dans son seul sens restrictif d'interrelations. Toutes les interactions avec son environnement, avec soi-même (inconscient ou subconscient), avec les autres, dans sa propre histoire ou celle d'un collectif, sont ce qui est la communication, utilisatrice et productrice de langages. J'ai par ailleurs longuement échangé à ce sujet, n'est-ce pas Paul ! La communication recouvre alors la création, l'expression, le tâtonnement expérimental et produit l'auto-organisation. La structure est alors ce qui doit permettre la communication et toutes ses composantes (expression, création, tâtonnement expérimental). D'où l'importance que lui attachent certains.

Bon, ceci dit, je vous laisse à réagir. Allez-vous vous comprendre ?

**Philippe R** - Je suis d'accord avec Mathieu : arrête de grogner Paul ;-))

Je suis bien conscient que la marge de progression en terme d'expression-crédation est grande dans ma classe. J'ai l'impression

que, chaque année, le système classe devient plus complexe mais aussi plus créatif. Tant que ça avance (quelque soit l'état finalement), je prends un plaisir certain :-)

En ce qui concerne ce quart d'heure d'écrit obligatoire quotidien<sup>23</sup>, qui s'est élargi au quart d'heure de production, introduit par Laurent de manière beaucoup moins hésitante que mes précédents essais les dernières années, m'a beaucoup aidé. Je pense qu'il faudrait décrire les ingrédients associés à ce quart d'heure, le tout formant une technique (d'amorçage, de décoincage, ou d'expression tout simplement) qui a été perçu par les enfants et par nous (Laurent et moi) comme une réussite.

Laurent et moi sommes rencontrés déjà plusieurs fois pour l'évoquer et il me tarde de le rencontrer de nouveau pour expliquer de manière précise les petites modifications. Il me semble que nos pratiques légèrement différentes au début semblent se rejoindre. En parle-t-on sur la liste Laurent pour tenter de synthétiser cette technique ?

**Laurent L** - Bah voui ! On peut faire le point sur les pratiques expressions-créations mises en place cette année dans nos classes et qui ont eu des effets énormissimes !!!!!!!!!!!!!!!

En ce moment, ils s'éclatent sur le langage corporel ! Jonglage, twirling, pièces de théâtre, mîmes ! Nous avons participé à la randonnée de l'Usep... Enfin randonnée... défilé de majorette pour ma classe. Ils avaient des bâtons dans les mains et les faisaient voler en marchant sous les yeux médusés des autres classes... Tous les jours nous avons au moins deux « démonstrations » de langage corporel ! C'est parfois du twirling dansé, chanté, de la danse, du jonglage cerceau, de la chorégraphie... Ça explose dans tous les sens. C'est la java dans la classe. A chaque récréation, ils mettent la zic et c'est parti pour la libre expression. Je ne vois rien, je suis dehors avec les footex, faut compléter les équipes par moment... C'est ballot de ne pouvoir partager cela avec vous... J'ai des vidéos à partager mais je n'ai pas toutes les autorisations pour le net....

Le langage chanté commence à prendre pied après les essais de Claire, il y a quelques mois... Vous pouvez écouter sur : [http://pagettes.marelle.org/index.php?used\\_dir=sonores](http://pagettes.marelle.org/index.php?used_dir=sonores) Claire et

---

23 Paul Le Bohec préconisait un quart d'heure d'écriture de textes libres... obligatoires... et avait tenté de l'imposer aux stagiaires.

Charlotte, nous les ont présentées en réunion présentation et ont ensuite tenu à les mettre sur le net. J'adore ! Cela va droit au cœur ! L'outil est vraiment intéressant car c'est de l'instantané. Les enfants s'enregistrent et hop c'est sur internet ! On est dans le présent ! C'est important pour les gosses ! Il a fallu quelques essais collectifs avec des productions en anglais pour mettre l'eau à la bouche... Maintenant certains se l'approprient avec des chansons ou des créations sonores...

Philippe, il faudrait que l'on communique ensemble ou que l'on se voit pour mettre à plat notre cheminement, nos évolutions au cours de cette année, les modifications que nous avons mises en place. Je pense qu'il faudra aussi expliquer ce que cela a provoqué chez nous, enseignant, et aussi sur les enfants. Ce que nous voyons au départ et ce que nous voyons maintenant à travers cette pratique de libre expression-crédation. Nous avons du boulot...

C'est vrai Paul, tout est parti de Belley ! Pour moi en tout cas ! Ne crois pas que tu as planté toutes tes animations ! Ton être transpire la créativité, la liberté, la vie ! Cette force que tu portes en toi tu nous l'as donnée... moi tu me l'as donnée. Peu importe si j'ai rien compris lors de l'animation « création math », tu avais déjà fait voler en éclat pas mal de schémas, attiré ma curiosité sur des mondes inconnus de moi... Après je t'ai revisité avec tes livres et tout est devenu... limpide !

**Paul L** - Je me suis promis de ne plus écrire sur la liste, mais je peux t'écrire à toi Bernard parce que tu es le mieux placé pour comprendre<sup>24</sup>.

Il y a un aspect que je n'ai pas dit sur la liste, c'est (je vais dire un gros mot) la robotisation des individus.

Lorsqu'il s'agit de l'animation du conseil, tout le monde est capable de le faire, à égalité. Les personnalités se trouvent dépouillées de toute aspérité particulière. Tous à égalité. On ne s'arrête qu'à l'organisation. Indispensable peut-être au cycle 3 - moins le CE2 - mais on est loin de permettre à chacun de trouver sa ligne optimale de développement ;

---

24 Avec son accord j'ai quand même communiqué son message à la liste !

Et chez Philippe complètement contaminé par cet aspect organisation de la classe, c'est fou la perte de temps et... Mais je m'arrête, il y a trop à dire. Et c'est Philippe qui est le leader. Vraiment, chez lui et ses adeptes, ça tourne en rond. Ne te laisse pas avoir. En fait, je n'ai aucune crainte en ce qui te concerne. Tu as déjà goûté au miel et tu ne reviendras pas en arrière. Continue à exposer tes démarches. Tranquillement. Je n'ai pas le droit de te communiquer la postface que Philippe Meirieu a faite pour mon bouquin, mais tu t'y reconnaîtrais. Bonne continuation

Paul l'hérétique.

**BC** - Eh ! L'hérétique, tu as quand même l'onction de l'évêque (Meirieu) !

Je me permets de ne pas être du tout d'accord avec toi mon cher Paul (je te fais remarquer que Saint Paul était un évangélique, Saint Bernard un théoricien !)

Si tu prends le temps de lire l'ensemble des messages de la liste, tu pourras constater que personne ne tourne en rond mais qu'il y a des avancées énormes... comme il pourra y avoir des régressions plus ou moins énormes, tout dépend de ce que l'on admet comme avancée ou régression. Mais c'est toi qui parle de « tourner en rond ».

Je pourrais m'amuser à analyser ta classe, (celle que tu décris) et montrer qu'elle est rigide, cadencée, laisse peu de place à la création et que tu perds et fais perdre un immense temps et que tout ne tient que par l'art du meneur de jeu. Et ce serait aussi faux que ce que tu vois chez d'autres, mais ça pourrait être crédible, même si c'est complètement idiot. Je pense donc que tu fais une grossière erreur de vision.

Avec un peu plus de temps, je te fais le pari que tu finiras par voir les convergences avec ce que tu défends. Il faut que dans une structure ce que tu défends puisse se réaliser. Mais il faut le prendre ce temps et aiguïser le regard !

Tu as dû remarquer aussi que chacun expose ses démarches, que c'est même l'objet de la liste. Pour qu'un bâtiment tienne debout et illumine ses habitants, il n'y a pas fallu que des électriciens, il a fallu des terrassiers, des maçons, des brouettes, parfois des architectes

mais finalement uniquement quand c'est des gros trucs ! Quand tout ça s'est bâti, tu peux arriver et appuyer sur le bouton !

Je ne sais pas si Paul tu es hérétique (par rapport à quoi ?) mais c'est sur, tu es un provocateur ! Et c'est aussi pour ça que je t'adore et t'estime !

C'est le mot « leader » à propos de Philippe qui me fait bondir. Là, Paul, tu n'es pas tellement hérétique ! C'est la tarte à la crème du mouvement Freinet : « tout le monde est leader à un moment ou à un autre ». D'abord tu es en contradiction avec toi-même si tu as raison puisque Freinet lui-même disait qu'il était nécessaire que chacun puisse devenir leader sur un plan quelconque. Dans ce cas, s'il y avait des leaders, faudrait au contraire que tu les soutiennes, que tu les aides !

Mais, pour ma part, je m'élève avec véhémence contre cette notion qui est celle de la facilité. Je l'accepterais si elle était comprise comme une transition vers le retour à la normalité de l'espèce humaine qui crève des leaders admis comme une nécessité quand il s'agit de troupeaux. Il se trouve que l'espèce homme fait partie des espèces sociales comme les fourmis ou les abeilles où il n'y a pas de leaders (contrairement aux espèces comme les loups). La notion de leader n'est qu'une perversion ou une maladie de l'espèce humaine. J'ai reçu dans ma classe, je ne sais plus quelle année, deux thésards en psychologie sociale de Limoges qui voulaient vérifier l'assertion freinétique (chacun est leader sur quelque chose). Au bout d'une semaine ils ont dû en convenir : ils n'ont pu repérer aucun leader dans quelque domaine que ce soit. De là à dire qu'il s'agit alors de « robots », ça me renverse ! Pour qu'il y ait « robots » il faut qu'il y ait avant une manipulation... d'un maître. Et un maître qui pourrait fabriquer des robots créatifs ? Tu navigues alors dans des eaux troubles.

Mais il faut vraiment croire que c'est une image, une représentation dont le mouvement Freinet a du mal à se débarrasser, à tel point d'ailleurs que depuis que le mouvement n'a plus de leader reconnu (1969) il démolit systématiquement ou ignore ceux qui pourraient apporter quelque chose de neuf (comme toi !!!!! !).

Dans cette liste, doit-on considérer comme leader ceux qui s'exposent et exposent ce qu'ils font, leurs tâtonnements (se mettent à nu), et les autres comme des moutons qui boivent la salive ? (et

aussi ceux qui font tourner la baraque, les maçons, les terrassiers... qui ouvrent les portes aux autres ?)

Tu me surprends beaucoup, mais tu vas certainement t'expliquer ! À idiot, idiot et demi, à provo, provo et demi !

**Paul L** - Je ne suis pas de force pour répondre à un idiot et demi. Je vais à Canossa. Il est certain que si on pouvait discuter de vive voix, les divergences s'aplaniraient vite, surtout entre toi et moi. Je devrais choisir davantage mes mots. Mais je ne regrette pas trop mes incartades de langage parce qu'elles te font réagir. Signé : l'Idiot simple.

**Philippe R** - En tout cas, Paul, tu mets de l'ambiance ;-) Et on adore... à partir du moment où il n'y a pas confusion entre idées (qu'on peut critiquer) et individus.

Anne me dit parfois que je tourne en rond. Tu as donc, comme elle, très certainement raison. Du moins, c'est votre vérité. Je me rappelle avoir été, avant que je vienne sévir en tant que leader dans l'Education Nationale ;-), voir mon chef de projet (dans une SSII) et lui dire : *« Putain, fais chier, on a perdu un temps fou à faire ci et ça, et aujourd'hui, on se rend compte que ce n'est pas ce qu'il faut faire... on abandonne... fais chier... on a perdu du temps... »* Il m'avait répondu et ça m'avait marqué : *« On en est peut-être au même point qu'il y a 2 mois, mais, maintenant on sait ! On n'a donc pas perdu notre temps. »*

Ici, dans notre recherche, et dans le travail au quotidien, ça ne me fait même pas chier ! Au contraire, j'y prends beaucoup de plaisir. Et je signe des deux mains pour tourner en rond les cinq prochaines années comme les cinq dernières.

Paul, tu es excellent dans l'installation électrique, la décoration, le confort ... et on est tout à fait conscience de son importance au regard de l'évolution des langages. Mais, même si tu n'es peut-être pas convaincu de l'importance des fondations, des murs porteurs, du toit..., permets-nous de nous poser des questions sur les différents matériaux utilisés et tout autre paramètre associé. Et, même pour les cloisons de la maison que je préfère aussi poser moi-même ! Je crois que j'en suis là, aux cloisons, même si, pour une efficacité du système à court-terme, j'ai bien du réfléchir pour voir clair dans cette

maison. J'œuvre tellement pour les fondations et les murs porteurs que ça ne me dérange pas du tout de faire et refaire plusieurs fois l'installation électrique.

Je me réjouis chaque année de l'évolution de l'état de la maison et ça me fait penser à Ludo qui construit lui-même sa maison dans le fief de la pédagogie de la structure et de la communication (le Poitou-Charentes). Oui, je suis sorti ici de la métaphore, car Ludo construit réellement sa maison. Il a hâte qu'elle soit terminée mais on voit bien qu'il prend beaucoup de plaisir à chaque avancement important de sa maison. Et, je travaille beaucoup en amont pour qu'elle ne puisse pas être démolie rapidement.

Mais, continue à nous parler de l'électricité, du chauffage, des sortes d'ampoules que tu as utilisé, je te le redis avec tout sincérité : c'est énorme ce que tu nous apportes.

**Paul L - À Bernard.**

Non, je ne suis pas provocateur. Je ne suis pas de ceux qui, voyant un groupe de gens liés entre eux par des liens d'amitié, les agresse pour qu'ils ne jouissent pas en paix de leur bonheur. Ils se disent : il est seul et malheureux, au moins, s'il fout le bordel entre nous, il ne sera plus seul ! La dominante, chez moi, c'est la maladresse, je ne pige jamais complètement les systèmes de communication. Ce n'est d'ailleurs pas la première fois que des sentiments personnels se trouvent ainsi étalés sur des listes. On pourrait mettre ce truc sur le fait que je suis une personne usagée, mais non, ça date de très vieux. Je suis né maladroit. Je m'efforce gentiment de ne jamais m'attaquer aux personnes, mais je suis plein de fougue pour démolir des idées que j'estime fausses. Parce que ce sont des quantités de gosses qui en pâtissent. Pour ça, j'ai toujours du courage et de l'opiniâtreté quand je pense que cela concerne parfois des milliers d'enfants, alors que je sais maintenant qu'il pourrait en être autrement.

A Philippe Ruelen.

Je ne sais dans quelle école d'archi tu as fait tes études. Je pense que tu as dû te glisser dès le début avec les étudiants de troisième année. Après avoir bien assimilé les fondations, puis les murs, ils étaient en mesure de se préoccuper du toit. Et toi, le mec de première année, tu commences directement par le toit. Parce que le

truc du conseil fonctionne bien aux CM(s), tu penses devoir l'appliquer au CE. Et pourquoi pas au CP et même à la maternelle. C'est incontestablement prématuré. Ce ne serait pas grave ce coup d'épée dans l'eau, s'il n'y avait pas des quantités d'autres choses à faire. Mais j'ai confiance, tu évolueras parce que tu es déjà piégé : ton environnement pédagogique te pousse à vouloir suivre ceux qui, je le souligne, ont de bonnes raisons de se soucier de la meilleure organisation de fonctionnement pour les multiples exigences de la préparation à l'entrée en sixième.

Mais toi, qui as de jeunes élèves, tu subodores, sinon chez toi, au moins chez ton copain Laurent, qu'il s'agirait peut-être de se soucier d'installer un autre monde. Tu penses que l'expression-création sert à la décoration, non, elle aide à bâtir les murs. Il s'agit d'aider l'individu à se construire sur la base de ses antécédents particuliers. Il faut essayer de le placer sur sa ligne optimale de développement. Et toi tu as la même recherche à faire pour ton développement personnel d'éducateur et d'être humain.

Tu dis que je vous apporte quelque chose. Si tu le peux, mets ton nez dans « les co-biographies dans la formation » qui se trouve sur mon site amis de Freinet et tu verras combien les trajectoires de vie sont différentes et que nous devons en tenir compte dès l'enfance pour que chacun y trouve son compte. Le titre de mon bouquin à venir c'est « L'école réparatrice de destins ? » Et tu verras, des témoignages prouveront que, pour certains, ça correspond vraiment à quelque chose. A 42 ans, Rémi m'a dit : « *Monsieur Bouèc, il y a une chose que vous ne savez pas, c'est que, avec mes textes-à-suivre, j'ai changé complètement de personnalité. J'étais insignifiant, je n'existais pas. Et voilà qu'à cette occasion, je suis devenu chef. Et pour le restant de ma vie. Et puis je n'avais jamais su que j'avais été handicapé par ma dyslexie.* »

Bon, prends ton temps, l'étang n'est pas en feu. Mais essaie de regarder un peu au-delà de l'idéologie pédagogique dans laquelle tu baignes ? Toutes mes amitiés à toi et à tous les copains. Paul, le foutu maladroit qui profite de ses erreurs pour essayer d'enfoncer de nouveaux clous.

**BC** - La provocation dont je parlais est celle des idées. Et la provocation des idées appelle la provocation de la provocation des idées. Les POPPER et d'autres ont bien dû dire quelque chose

comme ça ! J'aurais pu aussi te parler de la provocation des faits. Celle-ci est même plus subversive encore mais elle ne s'adresse qu'à ceux qui enlèvent les lunettes noires. Cette liste en est pleine (de gens qui ont enlevé les lunettes de soleil !). Tu fais une erreur dans la vision que tu as de Philippe parce que tu ne vois qu'un pan de ce qu'il exprime (ou tu sélectionnes ☺ !). Mais dans nos discussions privées, tu disais bien que justement ce pan qui avait été induit par l'expérience du multi-âge tu ne l'avais pas exploré. Tu penses qu'il occulte tout le reste alors qu'en réalité il le permet. *(Cette partie du message n'avait pas été communiquée à la liste)*

**Philippe R** - Bon, j'ai pas trop le temps car je viens de rentrer d'un week-end en Ardèche avec descente de l'Ardèche bien sympa, et je suis un peu naze.

J'essaie de te comprendre Paul mais j'ai du mal. Tu as certainement raison sur plein de choses mais sur l'une d'entre elles, je sais que tu te trompes : je n'ai pas d'idéologie pédagogique, et je suis prêt à tout remettre en cause. Mon identité ne s'appuie pas sur mon identité professionnelle.

Sur le reste, j'ai incontestablement moins de certitudes que toi. Et, je pense que tu le sais bien. Mais, alors, que cherches-tu ? Ne serait-ce pas une volonté de montrer que ta pédagogie « expression-crédation » est LA bonne ou du moins meilleure que la pédagogie de la structure et de la communication ? Ne cherches-tu pas finalement, en m'utilisant :-((, à titiller Bernard Collot ?... qui d'après ses réponses ne semble pas dupe... Bref, si c'est une querelle entre retraités, assume et envoie-lui des messages perso. STP, arrête de juger. Parle-nous de ton expérience, et tu nous aideras beaucoup.

P.S. : Oui, ce que tu me dis m'intéresse, oui, mes échanges avec Laurent et d'autres m'enrichissent, j'ai même créé cette liste pour cela. Oui, je peux remettre en cause un paquet de choses en fonction de ces échanges. Oui, je n'ai pas peur et je prends plaisir... mais, désolé, non, je ne me sens jamais piégé tout simplement, car j'ai rien à défendre.

**BC** - Ne vous tracassez pas : il ne s'agit pas du tout d'une querelle entre diplotocus ! Ce que relance Paul est tout simplement très intéressant parce que c'est le fond et les tréfonds qui sont touchés.

Normal donc que ça se titille et les titilleurs ne sont pas toujours ceux qu'on croit ! Et puis comme on n'est pas dans une assemblée électorale, on ne va pas trop vérifier si tous nos mots sont diplomatiquement corrects !

S'il est un point sur lequel je pense que tu te trompes Paul, c'est dans la confusion que tu fais entre les composantes de la Pédagogie Freinet et les moyens pour les prendre en compte. Il me semble qu'on est tous d'accord sur ces composantes (encore que pour moi ces composantes ne sont pas distinctes les unes des autres et se confondent, mais on s'en est déjà expliqué et si je ne t'ai convaincu c'est mineur puisque de toutes façons je les reconnais !). La quatrième que tu cites, l'organisation, **n'est qu'un moyen** de mise en œuvre. Ce n'est pas une composante. Dans ce que tu défends, le maître, même le maître-expression, est très important dans l'organisation. Le maître est presque au centre, tout au moins ce qui est au centre me semble être la relation duelle maître/enfant catalysée ou sécurisée par le groupe. De cela on peut discuter, mais on est dans les moyens, ces derniers ne sont pas neutres (un maître au centre me fout les pétoches) mais c'est quelque chose qui peut fluctuer, changer, évoluer, se transformer.

Ce qui semble créer un malentendu, malentendu qui me semble concerner toute la pédagogie Freinet d'ailleurs, c'est la confusion entre ce qui fait l'essence de toute pédagogie (et là je suis d'accord avec toi qu'il est probablement nécessaire d'enfoncer des clous à peine posés et dont certains n'ont pas vraiment encore été posés) et les moyens que l'on met en œuvre pour que ces composantes soient vraiment prises en compte.

Dans l'énorme travail qui est fait dans cette liste, il me semble percevoir la problématique abordée ainsi. Avec une rétroaction permanente entre la prise en compte des composantes et ce qu'elle induit sur l'organisation (y compris du maître-expression). L'organisation (y compris du maître-expression) provoquant tout aussi bien la mise en relief des composantes.

Dans l'expression de ce tâtonnement permanent, c'est parfois l'organisation qui surgit, parfois une de tes composantes. L'ensemble des messages est intéressant à ce propos parce qu'il signifie bien cet équilibre de la liste et le sens qu'ont bien toutes les recherches.

Autrement dit Paul, tes idées sont vraiment prises en compte. C'est tout au moins ce que l'autre vieux diplodocus que je suis semble

constater ! Mais voilà, ces sacrés jeunots le font tous à leur façon ! Ya vraiment plus de respect ! Et vu qu'ils démarrent là où nous on est arrivé, on ne va pas tarder à être complètement largués !

**Pascale B** - Bonsoir les diplos chéris !

Je rigole d'autant plus aisément que je ne suis pas encore retraitée mais tout de même déjà un peu loin des "jeunots"... Entre deux chaises ?

Ben, ma nature optimiste me fait plutôt penser au chaînon manquant voyez-vous. Ma nature affective me pousse aussi à vous écrire (éCRIre, éCRIRE) haut et fort ce que je rumine tout bas depuis le début de ces passes d'armes à fleuret à peine moucheté parfois :

**JE VOUS AIME !**

Franchement, une liste où on peut écrire un message aussi subversif ne mérite pas une guerre civile...

Plus sérieusement (enfin je crois qu'il n'y a RIEN de plus sérieux mais, ça, c'est un autre débat...) ça fait du bien de lire la prose de Bernard. Il est la preuve vivante qu'on peut dire avec légèreté des choses graves, importantes, sensées qui permettent de ne pas tourner en rond.

Pour moi aussi Paul a touché aux tréfonds de la pédagogie et même de ce qui nous rend vivant(e). Il est allé bien plus loin que FREINET et ses invariants et j'enrage souvent de constater à quel point ses apports sont escamotés au sein du mouvement Freinet. La première fois, qu'un peu trop enthousiaste sans doute, j'ai parlé de lui dans mon groupe départemental, j'ai senti un flottement chez beaucoup et compris que cet électron très libre faisait un peu peur. Mon enthousiasme s'en est évidemment trouvé décuplé ! Depuis, j'ai délaissé les commissions et même les AG cette année pour consacrer mon temps et mon énergie à creuser les idées de Paul sur mon petit lopin normand et je ne l'ai jamais regretté.

Les jeunots m'ont déroutée moi aussi, j'ai observé d'un œil perplexe certains fonctionnements de classe, envié leurs petites écoles rurales multi niveaux, pensé que j'étais bien ronronnante face à une telle fougue, eu des idées parfois très "réac" de la fille née dans un encrier des années 50 en vous voyant jargonner à tout bout de champ sur vos logiciels et bidules informatiques et numériser tout ce

qui vous passait sous les yeux et dans le crâne... Dites, vous ne scannez pas les mômes hein ?

Bref, vous m'avez fait passer par tous les états de la matière et par toutes les humeurs possibles et si j'avais eu l'envergure de « M. Bouèc », sûr que vous n'auriez pas échappé à l'une de mes crises de foi en vous ! Mais de temps à autres, Philippe envoyait des messages touchants, des trucs d'une telle candeur que ça me laissait « espantée » comme on dit dans le Sud-ouest. Le lendemain, on le voyait ressurgir en dirlo chevronné qui allait se bouffer l'administration délirante. En lisant, Sylvain, je l'ai déjà dit, je me sens moins c..., son expérience m'intéresse parce qu'elle est aux antipodes de ce que je vis dans mon coin : un autre univers, et pourtant des constantes se dégagent : là où, peut-être étrangement Paul et lui se rejoignent : tous deux me paraissent être des enseignants à fort charisme sur les enfants mais surtout deux hommes qui leur accordent un profond respect, qui les écoutent, leur portent une véritable attention.

Alors imaginer qu'ils soient en conflit m'attriste vraiment.

*« Nous reconnaissons comme nôtre ceux mêmes qui diffèrent de nous. Mais quelle étrange parenté ! Elle se fonde sur l'avenir, non sur le passé. Sur le but, non sur l'origine. Nous sommes des pèlerins qui, le long de chemins divers, peignons vers le même rendez-vous... Et voici qu'à nous diviser sur les méthodes, nous risquons de ne plus reconnaître que nous nous hâtons vers le même but. »* Antoine de Saint- Exupéry

Cette liste a besoin de toi Paul, comme elle a besoin de tous ceux qui la font vivre et croître parce que justement, je la vois comme un vivier et non comme un panier de crabes. Nulle part ailleurs dans le mouvement, je n'ai ressenti l'intérêt que tous ceux qui écrivent ici ont porté à tes idées sans pour autant qu'ils fassent de toi un « maître à penser » leurs propres insuffisances. Toi qui dis tant redouter les pièges du mimétisme et de la séduction dans les groupes, tu devrais en être comblé... Je te soupçonne d'ailleurs de l'être mais de ne pas vouloir le montrer trop pour ne rien gâcher ou laisser penser que tu tires les ficelles en maître roué et chevronné. Me trompe-je ?

**Philippe R** - Je laisse de côté tout ce qui touche à l'individu, mais revient sur les idées, car ça m'intéresse qu'on fouille davantage.

C'est grâce à la critique constructive des idées qu'on avance et j'en redemande :-)

Pour ça, je te remercie d'ailleurs Paul de montrer un bel exemple pour la liste.

*« Parce que le truc du conseil fonctionne bien aux CM(s), tu penses devoir l'appliquer au CE. Et pourquoi pas au CP et même à la maternelle. C'est incontestablement prématuré. »*

Peux-tu préciser STP car je pense que ça ne coule pas de source pour tout le monde ? Par ailleurs, « conseil » et « réunion », ce n'est pas tout à fait la même chose. Depuis quelques années déjà, j'ai abandonné le conseil, mais j'ai une réunion quotidienne. Est-ce une perte de temps ?

*« ...ton environnement pédagogique te pousse à vouloir suivre ceux qui, je le souligne, ont de bonnes raisons de se soucier de la meilleure organisation de fonctionnement pour les multiples exigences de la préparation à l'entrée en sixième. »*

De quelle organisation parles-tu ? Oui, l'organisation de la classe (et de plus en plus l'auto-organisation) évolue. Je suis preneur de toute idée. Si je sens qu'une idée peut fonctionner, je leur en parle aussitôt en réunion, et on voit ce que ça donne. Ton organisation m'intéresse. S'appuie-t-elle sur une classe à multi-niveaux ? Quelle est ton idée sur les classes multi-niveaux ? Sais-tu qu'elles apparaissent plus efficaces ? (nombreux documents diffusés sur cette liste notamment par Sylvain Connac et son équipe, documents qui les ont conduit et aidé à créer des classes uniques (multi-niveaux) dans une grosse école)

*« Tu penses que l'expression-création sert à la décoration, non, elle aide à bâtir les murs. Il s'agit d'aider l'individu à se construire sur la base de ses antécédents particuliers. Il faut essayer de le placer sur sa ligne optimale de développement. »*

Je n'ai pas parlé que de décoration mais surtout des murs intérieurs de la maison. Peut-être n'aurais-je pas du parler de décoration, mais sache que c'était le côté positif/important de la décoration que je voyais et non la partie futile : peut-être est-ce du à l'attachement d'Anne à l'esthétisme, au bon goût, à la décoration... En ce qui concerne les fondations, murs extérieurs et porteurs, je préfère m'appuyer sur l'auto-organisation du système, sans oublier bien sûr que je fais partie moi-même du système.

Je répète : tu nous intéresses :-)

**Pascale B** - Votre niveau informatique m'épate (mais tu sais bien que comme ça je sais qui appeler au secours quand je suis niaise) et inquiète Paul. Si c'est votre langage de prédilection je n'ai rien à en dire. Je crois qu'il faut toujours s'appuyer sur ses points forts. La seule « réserve » que j'aurais éventuellement est de ne pas négliger ce qui va alimenter le travail sur ordi. Maintenant, ce que tu fais dans ta classe, je n'en ai qu'une très vague idée et par le petit bout de la lorgnette mais ça me dirait bien d'en parler avec toi en attendant l'occasion de voir sur place... hélas pas demain.

Philippe, tu m'avais déjà expliqué que tu étais plutôt scientifique. Et puis ce n'est pas simple la configuration que tu as à cheval sur deux cycles. Est-ce que tes CE1 y trouvent leur compte ? Je crois que c'est aussi là-dessus que Paul se posait des questions parce qu'effectivement, à nos yeux à tous les deux, les besoins ne paraissent pas être les mêmes.

**BC** - Je ne réponds pas sur la liste parce qu'il faut que les diplos rentrent au bercail et qu'il faut laisser retomber un peu la mayonnaise mais, dans ton mess il y a l'explication de l'incompréhension de Paul (et un peu de la tienne !) :

*« Est-ce que tes CE1 y trouvent leur compte? Je crois que c'est aussi là-dessus que Paul se posait des questions parce qu'effectivement, à nos yeux à tous les deux, les besoins ne paraissent pas être les mêmes. »*

Si la question c'était adressée à moi dans ma classe unique, cela eut été bien pire ! Et cela donne une idée de ce qui trotte dans la tête d'un tas de gens quand ils voient le multiâge et ne voient pas vivre lesdites classes. Effectivement, si les besoins des uns et des autres dépendent du maître, fut-il maître expression (ce qui est parfaitement décrit par Paul), alors il n'y a pas de pédagogie possible et il vaut mieux des mêmes à peu près du même niveau et de la même maturité. Mais dans ce que cherchent quelques-uns, c'est que ce ne soit plus du seul « maître expression » que dépende la satisfaction des besoins complètement différents des uns et des autres mais du système vivant que peut constituer une école. C'est repousser le maître en arrière, de plus en plus.

Dans un premier temps, il y a souvent une recherche technique qui paraît énorme et qui occulte le reste ; c'est comme en apiculture : c'est au début que les apiculteurs utilisent des méthodes compliquées et très scientifiques. Les vieux apiculteurs, eux, obtiennent des résultats encore meilleurs... en ne faisant plus rien (enfin, à ce qu'ils disent et à ce qu'un néophyte peut percevoir). Cette structure compliquée à surtout l'intérêt de rassurer. Et au fur et à mesure que le temps avance, on en voit tomber les lambeaux.

Quant à l'informatique, ce n'est ni plus ni moins que le magnétophone (quand Paul ou moi l'utilisions, nous faisons, pour la galerie, partie des fanas des technologies !)

Reste important et à mes yeux fondamental dans cette recherche (non annoncée comme recherche particulière par personne), l'élimination progressive du maître au centre... et peut-être même de l'enfant au centre (j'ai des témoignages d'adultes étant passés dans des classes Freinet (dont un ancien élève de Freinet lui-même dont l'interview par Suzanne Forslund dans le film « Les enfants d'abord » est passé à la trappe de l'autocensure !) relatant le mauvais souvenir d'une pression paternelle finissant par être insupportable).

Il y a bien quelques petites divergences entre Paul et moi. Mais elles ne sont pas sur les points qui sont fondamentaux pour lui. D'où l'inutilité de poursuivre ce qui se transforme alors en polémique et empêche justement ce qui était en train d'émerger sans qu'il y ait besoin de pousser les feux.

**Pascale B** - En écrivant cela je m'attendais un peu à ce que Philippe accroche sur le même point mais, le pauvre, il en a peut-être un peu ras-le-bol de s'expliquer... voire se justifier. Je peux comprendre.

Je n'ai jamais dépassé le double niveau et c'est vrai que la CU m'intrigue dans son fonctionnement. Mais quand j'écris cela, j'écris encore une ânerie puisque dans un double niveau, j'en ai souvent eu de fait trois ou quatre à cause des différences liées à des problèmes indépendants de l'âge des gamins (handicap, famille, enfants non francophones...).

Par contre, très involontairement, à chaque fois que j'ai repris ma classe après un congé maternelle avec des bébés qui ne faisaient pas leurs nuits ou les passaient à sentir avec déplaisir pousser leurs

quenottes, j'ai testé de très près l'effacement de la maîtresse par K.O !

En gros j'étais un peu beaucoup débordée et je gérais comme je pouvais à flux tendu. Depuis deux ans, pour d'autres raisons familiales, ça s'est reproduit et ma foi, je m'y fais parce que ça aiguise les sens comme tu dis : on se doit d'être très attentif(ve) aux mêmes pour rebondir sur tout ce qui peut pallier le manque de préparation.

Je ne suis pas entièrement satisfaite du système mais il m'a sans doute permis d'effleurer ce que vous cherchez vous à faire consciemment en créant des structures qui peu à peu s'effacent. C'est là-dessus que je cogite aussi pour la rentrée : mieux organiser la classe pour les conduire en douceur à se passer de moi le plus possible. Je finirai bien par y arriver avant la retraite !

Toutefois, je suis un peu plus trouillard(e) que Philippe alors je lâche sur ce qui me rassure moi le plus, ce que je pense maîtriser avec facilité : l'expression-création... en ça, je serais peut-être plus proche de Jeannette<sup>25</sup> que de Paul le matheux...

## **Paul L - à PHILIPPE**

Le temps me semble venu de tenter de mettre encore mieux les choses au point.

### **1- La Structure**

Sois tranquille : je n'ai pas du tout le désir de m'attaquer à l'idée de structure de Bernard. Comment pourrais-je me le permettre alors que je n'ai pas son expérience ? Je n'ai jamais eu de classe unique et à aucun moment de ma vie je n'ai été en situation d'ouvrir l'école sur le village.

Et c'est même Bernard qui m'a fait comprendre que, moi aussi, je me souciais de mettre en place des structures et principalement une structure pour favoriser l'expression.

De plus, je ne suis pas comme lui un scientifique. Je suis touche-à-tout, je suis polyvalent (rien). J'ai même pour caractéristique d'être presque allergique aux objets. Aussi j'avais des difficultés en physique. Un jour, j'avais récolté pendant le seul 18 de la classe

---

25 Jeannette Le Bohec, décédée elle aussi.

en composition de physique, au grand ébahissement de tous. C'était calculer le centre de gravité d'une équerre. Simple, c'était rien que des maths. Or, je suis à l'aise dans l'abstrait et les jeunes enfants aussi.

Maintenant, je me permets d'aborder un point qui me tient particulièrement à cœur. C'est ton expression « *maître-acteur, show du maître* » qui m'oblige à bien préciser deux moments détachés l'un de l'autre.

2 - L'action du maître. Ce n'est pas la peine que je revienne sur la définition de mon oxymore : le **forçage de la liberté** : tu sais : « Je refuse qu'on refuse tant qu'on n'a pas goûté »

S'il y a forçage, c'est qu'il y a quelqu'un qui force, c'est le maître. En fait, à ce moment-là, il est un autre. Mais il ne force pas : **il prend ses responsabilités.**

Ensuite, une fois que la structure se trouve mise en place, il change complètement de statut, il se retire, il se tait, il se garde d'intervenir. Et l'expérience montre que son retrait est productif parce que surgissent alors des créations auxquelles il n'aurait jamais su penser. Si tu veux, après un moment de show, il retourne au froid (comme c'est intelligent !).

Certains copains de Belley ont vécu une expérience intéressante, même si elle n'a pas abouti. Ils auront tout de même assez d'éléments pour comprendre où je voulais en venir.

Je voulais leur faire goûter à l'écriture collective, source de joies infinies. Je n'ai pas attendu paresseusement que ça vienne naturellement, j'ai pris mes responsabilités. Je me suis engagé à fond en leur faisant franchir progressivement des étapes vers de plus en plus de liberté. Malheureusement, j'ai été pour eux trop ambitieux parce que le temps dont je disposais était insuffisant pour qu'ils puissent accéder à des bonheurs qui se seraient définitivement inscrits en eux, au point qu'ils n'auraient eu de cesse de renouveler cette expérience. Et comme le loup-garou, ils lui auraient consacré des heures.

Est-ce que ma brochure « Ah ! Vous écrivez ensemble » sur mon site « amisdefreinet » pourra susciter, chez trois ou quatre affamés d'expression, l'envie de tenter l'expérience ? Mais qui sera assez farfelu et dépouillé de toute crainte de jugement comme je l'ai été pour prendre en mains une première animation ? Il faut

nécessairement que quelqu'un, au moins pour la première fois, prenne ses responsabilités. C'est facile quand on est habitué d'un désir.

Si j'avais réussi dans mon entreprise de révélation, je me serais totalement retiré pour les laisser libres. C'est ce qui se passait dans ma classe. Par exemple, pour lancer la méthode naturelle du corporel, je marchais, puis je courais de façon bizarre et cela leur suffisait pour qu'ils démarrent. Même chose dans tous domaines, je leur mettais le pied dans l'étrier et après, ils pouvaient galoper si cela leur chantait.

J'ai créé le néologisme « maître-expression » comme j'aurais dit « maître-correspondance » pour ne pas traîner continuellement la phrase : « maître qui se soucie en dominante de mettre les enfants en situation d'expression ». Penser qu'il s'agit en cette occurrence du désir d'expression personnelle du maître, c'est vraiment être à côté de la plaque.

Donc, en résumé, pour moi le rôle du maître c'est de se soucier d'être introducteur. Après quoi, il laisse filer. Et je puis vous l'affirmer : ça file.

Amitiés à tous. Paul.

**BC** - La conversation a été quelque peu surréaliste. Conclusion provisoire : il y avait les terrassiers, les maçons comme Philippe qui s'attachent à construire une maison où les enfants puissent être et où eux pourront agir comme Paul ! Mais on sait que dans les chantiers, tous les corps de métiers se chipotent sur leur importance !

Totalement hors sujet :

Je me suis toujours coltiné des jardins épouvantables : argileux, qui te brisent les reins à défricher (je dois en être au dixième !), ou tu dois te battre avec les ronces, les épines noires ou blanches (prunelliers et aubépines), les cailloux, qui te collent aux chaussures et où tu ne peux pas rentrer dès qu'il y a trois gouttes, qui se craquèlent dès qu'il n'y a plus trois gouttes, où tu ne peux pas entrer un chargement de fumier qui arrangerait bien les choses, où tu ne peux pas louper les quelques jours où ils sont bêchables, où tu dois aller chercher tes arrosoirs d'eau à perpète quand tu peux trouver une fontaine, où il te faut gratter continuellement à quatre pattes, où

tu t'esquintes le dos, où vraiment tu as sans arrêt l'envie de laisser la jungle se débrouiller ! Bref, je rêve d'avoir un jour un jardin normal, sablonneux, où tu n'as plus qu'à semer et à regarder pousser.

Et bien dans mon jardin il y a des courgettes stupéfiantes ! Je peux approvisionner tout le voisinage pratiquement en continu avec seulement trois pieds ! Incroyables ces bestioles végétales. Avec des trognons de racines de rien du tout, elles produisent une énergie fabuleuse et continue pendant des mois. C'est incroyable la puissance de vie et la générosité de ces plantes. On bouffe des courgettes à toutes les sauces ! Quand je n'ai pas trop le moral, je vais voir mes courgettes ! Et, les copains et copines qui n'ont pas de jardin me demandent mon secret de producteur de courgettes dignes du livre des records. Et je n'ai pas de secret ce qui m'ennuie profondément parce que du coup je ne peux m'auréoler d'aucun savoir qui me conférerait une certaine notoriété ! Ma seule réponse, c'est qu'elles doivent se trouver bien mais que je ne sais pas pourquoi ! Et puis, faut reconnaître que ces phénomènes font les beaux jours de bien d'autres jardins. Mais cette puissance de vie qui se nourrit de pas grand chose et de ce dont on ne sait pas quoi, cela a de quoi interpeler.

Cela n'a rien à voir avec le 3ème type ! Mangez des courgettes !

*Rebondissement, le 7 septembre 2012, six ans après (Paul Le Bohec est décédé depuis trois ans) :*

**Laurent L** - J'ai lancé un truc en cette rentrée. Bloc-dessin et stylo noir... Ils sont libres de faire ce qu'ils veulent. Ils griffonnent toute la journée...! Le soir, ils déposent s'ils ont envie leurs dessins dans la pаниère. Je les colle ensuite sur du papier à bande de vieilles imprimantes afin de constituer un recueil de leurs productions facilement consultable par eux. Le lendemain, je leur demande s'ils veulent que j'écrive un petit commentaire sous leurs travaux pour l'expliquer...Et c'est tout !

C'est énorme ! En deux jours, tous sont rentrés dans le langage dessin. Ca foisonne de partout. Aucun style ne se détache tant ça part dans tous les sens ! Enorme ! **Merci Paul**...

Va falloir que je rachète sous peu des blocs... J'en avais prévu 40 de 180 pages chacun...

**Philippe R** – Génial !

**Aline** – (*maman de la classe de Philippe Ruelen*) J'adore cette idée !  
Faisons la même chose à St Cyr le Chatoux !!!!!!!!!!!!! ;)

*Aline (maman-dessinatrice de Tao et Selva à St Cyr).*

**Emilie** - Ce matin, au réveil j'ai lu les messages sur les dessins et ça m'a donné envie de réécouter les chroniques de Bernard.

Et là j'ai envie de raconter un truc qui s'est passé en classe. En 3 jours je trouve qu'il y a déjà eu des tonnes de choses intéressantes, c'est passionnant ce métier !

C'est ma 2ème année dans l'école de Lanvénegen et l'an dernier il y avait ce garçon de CM1 qui m'a beaucoup intriguée, voire énervée quand je ne comprenais pas ses difficultés. Il ira en segpa l'an prochain, il progresse à sa manière mais pas du tout de façon classique, je pense qu'il est en souffrance globalement, il a beaucoup de mal à s'autoriser à parler en son nom, je le sens bloqué par plein de choses qui relèvent très certainement de la psychologie (il va heureusement au CPEA depuis longtemps).

On écrivait tous les jours l'an dernier, il prenait apparemment beaucoup de plaisir à écrire, il écrivait à chaque fois une dizaine de lignes mais TOUJOURS TOUJOURS les mêmes choses ! Mais vraiment. Il était une fois un insecte qui se fait dévorer par un prédateur.

Et là, son premier texte : le criquet et le serpent... C'était reparti ! SAUF que cette fois le criquet résiste et le serpent « *se sent fatigué d'essayer de manger le criquet* ». ENORME ! Il est fatigué et finalement il décide de devenir ami avec le criquet et « *c'est ainsi que cette histoire se finit* ».

Texte suivant : il raconte une histoire personnelle pour la première fois, où il parle de son frère et de son père, de ses vacances. Son écriture a changé aussi.

Je n'en tire pas vraiment de conclusion mais je trouve assez fabuleux de constater un changement positif chez un gamin à travers l'écrit, comme s'il avait réglé un truc et qu'il pouvait (enfin) passer à

autre chose. Et pour chacun des enfants, j'ai remarqué des changements qui se sont révélés autrement. Il y a 21 élèves dans la classe, je trouve que c'est beaucoup pour arriver à percevoir ce genre de choses chez chacun d'eux mais j'en connais déjà 16 depuis un an alors cette rentrée ressemble déjà un peu plus à celles que j'ai pu connaître en classe unique où le groupe changeait assez peu d'une année sur l'autre. S'il est besoin de rappeler les avantages du multi-âge je mettrais celui-ci en priorité, la connaissance de chacun et l'instauration d'un fonctionnement qu'on a créé ensemble et que chacun s'est approprié. Cette semaine j'ai pu être avec les 5 nouveaux de la classe une bonne partie du temps pendant que les autres faisaient se dérouler la journée sur le même type que celui de l'an dernier.

Ah oui, encore un truc, qui rejoint l'histoire de l'insecte mangé par un prédateur. Quand on laisse les gamins s'exprimer, s'essayer et qu'on agit dans un certain milieu social (pas toujours très porteur ou avec beaucoup de difficultés) on laisse surgir des trucs complètement régressifs chez certains et ce n'est pas toujours évident à gérer.

Il y a l'écrit mais aussi et surtout dans ma classe le théâtre libre où certains gamins rejouent toujours les mêmes choses : la mère atroce, la maîtresse odieuse et surtout surtout LE CHIEN ! Avec mon assistante à la vie scolaire, l'an dernier, nous nous étions marrées en assistant une fois de plus à un « spectacle » avec plein de chiens, je lui avais dit « *c'est chiant parfois hein ! Le 3ème type ?!* » (Elle avait lu plein de trucs là dessus et extrêmement bien saisi la démarche). Le problème s'est posé bien plus fort encore avec des parents qui ne voyaient pas l'intérêt en soutien que leur fils fasse le chien... pas évident à expliquer ! Je trouve qu'on est souvent à la frontière de la psychologie. C'est passionnant même si on ne saisit pas ce qui se passe et je suis convaincue que notre rôle est bien de laisser se passer des choses de ce genre, au moins de temps en temps, en soupape voire plus suivant les gamins et toujours dans l'objectif que les gamins acquièrent au final les compétences des programmes. Mais ça paraît loin de cet objectif pour certains parents et surtout ça doit toucher des choses qu'ils ne sont pas toujours prêts à voir. Et puis en général ça dure un bon moment ces phases un peu obsessionnelles, le temps qu'ils dépassent le truc et puissent aller explorer d'autres choses.

Moi même en tant qu'institut il y a des moments où je n'ai pas envie que ça se passe ces trucs. Dès le premier jour un groupe de quatre

garçons pas franchement dans le « travail » se sont rués (mais sans courir !) sur l'atelier théâtre et je les ai entendus aboyer aussitôt... Je les ai laissés un bon quart d'heure (j'étais loin et occupée à autre chose) mais ça m'a un peu saoulée qu'ils fassent ça direct. Je leur ai dit que pour le groupe on avait besoin qu'ils fassent beaucoup moins de bruit (ça passe beaucoup mieux pour moi quand c'est moins bruyant, voire silencieux !) mais ce qui m'a énervée, c'était qu'il y avait une nouvelle avs (malheureusement plus la même personne que l'an dernier) et que j'ai senti (imaginé ?) un agacement chez elle et un malaise chez moi : pas sûre de devoir autoriser ça, pas complètement claire avec moi-même. Du coup j'ai fermé l'atelier théâtre provisoirement, pour aller progressivement d'un atelier à un autre, en explorant « calmement » les possibilités. Je vous dirai quand je l'ouvrirai de nouveau et si les chiens sont de retour !

Et puis ces mêmes gamins en atelier maths ont construit des mitraillettes (certes, avec le matériel de géométrie 3D...) et puis on a fait des photos et on va les mettre sur arbustes, c'est cool, mais ils sont toujours à la (ma) limite de l'acceptable ! D'ailleurs dès le jeudi j'ai lancé le débat « qu'est-ce que c'est travailler pour vous à l'école ? ». Le débat a été très intéressant (exemple : *le dessin c'est pas du travail.... enfin, ça dépend.... le dessin qui est du travail, c'est.... ? un dessin à la règle !*) et je me suis servi des arguments dès le lendemain en classe (il est sorti deux trucs intéressants : « être concentré » et « évoluer » c'est du travail) pour réfléchir ensemble lors des présentations sur « est-ce que d'après vous c'était du travail, si oui lequel ? ». Mettre des boucles d'oreille (sur les balances maths toutes nouvelles), est-ce du travail ? Est-ce un atelier maths ? Faire une rosace ? Faire une mitraillette ? Faire des étoiles de mer amoureuses avec un garçon et ses 2 amoureuses au milieu ?

On a fait ressortir tout ce qu'il pouvait y avoir de mathématiques dans leurs constructions, leurs jeux mais parfois ce n'était pas évident !

Ce qui est sûr c'est que je me marre, que je prends beaucoup de plaisir mais aussi que ça pose question tout le temps ces façons de faire !

Et vous, vous n'avez pas des exemples de moments où vous ne le sentez pas de laisser un gamin aller loin dans quelque chose dont vous ne voyez pas immédiatement l'intérêt ?

(...)

*A l'heure où j'écris, la conversation se poursuit. Il est certain que si Paul Le Bohec était toujours de ce monde, quel plaisir et quelle satisfaction il aurait de la lire !*

# Ah ! Les parents !

*Les parents ont toujours posé un problème à l'école et à ses enseignants, y compris aux enseignants des mouvements pédagogiques, ce d'autant que pour ces derniers leurs pratiques sont quelque peu déstabilisantes<sup>26</sup>. Les parents ont fait l'objet d'innombrables échanges.*

*Le même problème a différentes faces suivant la situation et la position de chacun, les situations dans lesquelles il se trouve, les urgences, les solutions qu'il est amené à envisager. Souvent cela est pris pour des divergences qui ne sont pas sur le fond mais seulement sur des approches liées aux circonstances, aux environnements sociaux, aux cheminements individuels et collectifs accomplis.*

**Emilie** - La représentante des parents vient de me dire que plusieurs parents se demandaient s'ils n'allaient pas changer leurs enfants d'école... !

Moi je n'ai rien vu, ils sont toujours souriants, on se voit très souvent, je pensais que le dialogue était possible...

J'ai donné justement des rendez-vous à chacun cette semaine et la suivante pour parler avec chaque famille, ça tombe bien. Je ne sais même pas exactement ce qu'ils me reprochent, les parents de maternelle disent que je punis trop ou pas assez apparemment ? Et qu'ils ne font rien. Ils ne voient pas grand chose peut-être de ce qui se passe...

Bon, je suis assez sûre de moi, sur mon implication, sur ma volonté de bien faire les choses donc je ne me sens pas trop attaquée personnellement, je me dis que c'est la communication qui est en jeu, mais c'est dur quand même....

Je vais les écouter un par un, en essayant de ne pas m'énerver et puis je pense les réunir tous ensuite pour faire un point. Pfffffff... des conseils ?

---

<sup>26</sup> Voir dans « l'école de la complexité » et le tome 1 des « chroniques d'une école du 3ème type » les chapitres qui leur sont consacrés. TheBookEdition.com.

**Eric** - Une année, les parents d'élèves ont eu le sentiment que les enfants étaient en vacances dans ma classe. Depuis, à la réunion de rentrée, j'invite les parents à venir quand ils le souhaitent passer une demie journée dans la classe du moment qu'ils me préviennent à l'avance (au moins la veille)<sup>27</sup>. Quand ils sont là, je fais comme d'habitude. En deux ans, une vingtaine de parents sont venus, des curieux, des nostalgiques de leur enfance, des qui voulaient passer un moment avec leur enfant, des opposants aussi... Cela permet un dialogue, à la récréation, un peu aussi dans la classe. Je ne sais pas si je convaincs les parents mais en tout cas, depuis, il n'y a plus de mobilisation de mécontents. Je ne pense pas avoir convaincu tout le monde mais quand les parents en parlent entre eux, certains au moins peuvent argumenter avec la vie réelle de classe.

**Nathalie** - Bonjour Emilie. Pas facile de vivre des moments comme ceux là !

Le seul conseil que je pourrai te donner c'est : *l'écoute vraie* ! (issue des techniques de communication non violente !)

S'ils veulent changer leurs enfants d'école, c'est qu'un de leur *besoin de parents* n'est pas satisfait : besoin d'être rassuré sur le bien être de leurs enfants ? Leurs apprentissages ? Leur relation constructive avec leur enseignante ?

Donc d'abord, les inviter à repérer *leur besoin non satisfait* puis à formuler *une demande* : qu'attendent-ils de toi ? Que peux-tu ou non faire pour eux ?

Ensuite, les aider à prendre conscience que nulle école n'est parfaite : que, où qu'ils aillent, ils se heurteront à des insatisfactions. Le tout étant de choisir celles qu'ils se sentent le plus de vivre. Aide les à faire la liste de leurs priorités éducatives et de voir avec eux si l'école dans laquelle leurs enfants se trouvent actuellement y répond ou non.

Cette étape me paraît importante pour bien vivre l'avenir... quel qu'il soit !

Tu n'es absolument pas responsable de leurs sentiments mais tu peux les aider à mettre des mots justes sur la situation.

---

27 Voir « l'école de la simplicité », pages 291 à 304.

**Sylvie R** - Bonjour Emilie. Je peux te répondre cet après-midi car je suis en arrêt. Outre des problèmes de santé, une situation un peu similaire me préoccupe. Cela fait d'ailleurs un bout de temps que je n'écris pas ici car j'ai le sentiment que je m'écarte de plus en plus de mon projet : démarrer une classe coopérative et participative.

Au bout de 2 ½ mois de travail je dirais « acharné », je reçois les mêmes critiques, indirectement, puis des sous-entendus de la part de collègues : dans ma classe on ne fiche rien !

J'ai eu un entretien intéressant avec une maman qui n'a pas le temps d'écouter les « commérages » de sorties et d'entrée. Je lui ai donné un exemple de ma démarche appuyée par les affichages. Nous venons de découvrir la fabrication d'une enveloppe et par là même certaines propriétés et le vocabulaire spécifique à la géométrie : carré, angle... ce sont des CE1 donc je ne souhaitais pas embrayer de suite sur « une leçon ». C'est là que ça coince car ce travail n'a pas été visible de l'extérieur. Ils en ont fabriqué des enveloppes de plus en plus petites, de plus en plus grandes et en ont ramenés chez eux et les ont montrées. Mais il n'y a pas eu en soi « la leçon de géométrie » donc les parents pensent qu'ils ne font que s'amuser ! Cette personne m'a dit « *Ah ! Maintenant je comprends mieux, vous auriez du nous l'expliquer à la 1<sup>ère</sup> réunion* ». Mais qu'est-ce qu'elle en aurait compris au début de l'année ?

J'avais annoncé une deuxième réunion vers novembre car je savais qu'il y aurait plus de questionnements donc je vais la faire lundi prochain en espérant que ceux qui rallent sans venir me voir, viendront et je fais un compte rendu écrit.

Je suis au début, tu l'auras compris, de la mise en place de cette démarche et je pense qu'une des difficultés à surmonter est celle-ci : la communication, la compréhension puis enfin l'adhésion des parents. Et j'ai le sentiment, à cette heure, que cela demande un énorme boulot la 1<sup>ère</sup> année. Déjà il est intense dans la classe mais en plus il y a une préparation importante à faire et des outils à mettre en place pour les élèves mais aussi pour les parents. Quand en plus tu es seule à le faire dans l'école...

Je t'avoue que j'ai l'envie de jeter ma blouse... « de peinture » je n'ai que celle-là !

Mais bizarrement ton message semble me remettre sur les rails : n'est-ce pas une des difficultés à surmonter pour progresser vers notre objectif ?

Maintenant l'implication et le désir de bien faire, à mon avis, se sont des sentiments personnels dont l'extérieur n'en a rien à faire. Ce qui compte pour les parents, c'est leur gamin et pour l'école c'est qu'il n'y ait pas de problème. J'ai compris que ce n'était pas un argument à avancer.

Nous pouvons continuer d'échanger si tu veux, communiquer sur la suite des événements dans nos classes respectives et comment nous essayons chacune d'y répondre.

PS : j'espère pouvoir inviter des parents dans ma classe, déjà je les ai sollicités pour m'aider à des ateliers, je vais voir à demain s'il y a des volontaires. Puis lancer des invitations en janvier mais je ne sais pas encore sous quelle forme.

### **BC - Tout à fait d'accord avec Nathalie et Eric**

1/ C'est norrrrma! ! Plutôt que "mécontentement" ce serait à traduire par perplexité, inquiétude... on la retrouve partout. D'autre part, méfie-toi de ce que rapporte « le » parent qui dit que « les autres » parents pensent... !

2/ L'impression : nous parents n'avons toujours que des impressions, d'autant plus impression lorsqu'il n'y a pas cahiers, notes habituelles qui... donnent l'impression du connu. Ce que fait Eric (invitation à passer une demi-journée) est à faire **tranquillement**. C'est comme cela que j'ai démarré l'ouverture de l'école il y a... très très longtemps! Pour les mêmes raisons au départ. Tu donnes cependant quelques consignes pour la visite en particulier celle qu'il ne faut pas troubler. Tu annonces aussi que l'objectif est de permettre de mieux comprendre ce qui se passe parce que c'est très difficile d'expliquer et de faire comprendre la complexité uniquement en discutant. Et surtout de faire saisir que ce qu'ils peuvent prendre pour « rien » en ne voyant pas ce « rien » est tout le contraire. Après, la discussion est plus facile y compris la critique. Tu es une pro, et la critique est toujours utile aux pros, donc non seulement tu ne la crains pas mais tu l'attends, et tu apparais comme encore plus pro !

3/ Comme tu les as d'abord un par un, la proposition peut être faites d'abord individuellement, en disant que vous mettez ça au point lors de la réunion collective qui va suivre.

4/ Attention : **tu ne fais pas ça pour te défendre !** Tu fais ça parce que c'est une pratique qu'utilisent d'autres professionnels, qui facilite l'ajustement des stratégies, améliore la confiance de l'enfant et ses progrès, rend plus efficace la co-éducation (je planche là-dessus jeudi à Bordeaux !). Tu valorises les parents ou tu les reconnais, y compris dans ce qu'ils pensent. Tu changes d'ailleurs la donne : tu leur permets de penser, pour de bon cette fois et pas par l'intermédiaire d'une représentante, en tant que parents qui ont des opinions, toi tu n'as pas d'opinion tu as une problématique.

5/ Je vais faire hurler, mais si des parents veulent changer d'école, ce n'est pas ton problème ! Tu vas même les aider, en quelque sorte, à le faire en connaissance de cause. Plus tu vas être tranquille sur ce point, plus leur éventuelle décision va être difficile. Tu te sors et tu les sors de ce qui est le plus souvent une polémique dont chacun veut sortir vainqueur.

6/ Et tu arrives à la communauté éducative ! Et si ça ne marche pas, tu as fait ton job !

Un vieux singe !

*Emilie a tout au long de son expérience d'enseignante, tout comme tous les enseignants de la liste, pris ce problème à bras le corps, en considérant qu'il faisait partie de son travail et non pas comme « lui pourrissant la vie », bien qu'il ne se dissout pas si facilement que cela... et qu'il pourrait quand même pas mal la vie. Les transformations n'impliquent pas que les seuls enseignants. Mais il faut une immense solidité et une immense sérénité à ces derniers pour changer les mentalités en même temps que les leurs. Certains y sont parvenus soit de façon intuitive, soit de façon quasiment institutionnelle comme Philippe RUELEN en 2012 dans sa classe unique du Beaujolais.*

*Et le problème est revenu d'une façon récurrente pendant toutes les années de ces discussions décosues. Et il rebondit aussi sur la conception de l'école, la conception du métier, la perception de la place de chacun...*

**Ninon** - Ça y est, ils s'inquiètent... Ça y est, ça y est,... façon de parler, car pour certains, l'inquiétude date des premiers jours. Mais cette fois, c'est officiel : la déléguée des parents vient de me l'annoncer : des parents sont inquiets.

Elle est venue me trouver très gentiment lundi soir, pour me dire qu'il fallait rassurer les parents, que les activités de classe n'étaient pas suffisamment lisibles, qu'il était difficile de savoir où en étaient les enfants.

*« Ninon, ta personne, n'est pas du tout en cause, les enfants sont tous très heureux de venir à l'école. Il n'y en a aucun qui se plaigne. Et on sait qu'on ne peut pas demander de changement de méthode. Mais nous avons des inquiétudes, et il faudrait se voir pour réfléchir ensemble à comment nous pouvons aider les enfants (à mieux apprendre... les conjugaisons, l'orthographe...) »*

J'ai répondu que j'étais d'accord sur le principe d'une nouvelle rencontre rapidement, mais en clarifiant bien le contexte : comment construire ensemble, et pas une mise en accusation (seule contre tous - les souvenirs de l'an passé sont encore vifs). Et donc rendez-vous est pris pour le 1er février. Et je pensais m'en débrouiller toute seule, mais il m'a fallu à peine plus de 24 heures pour vous appeler à la rescousse. ! Je me donne comme premier conseil : écouter au lieu de parler (plus facile à dire qu'à faire, il suffit de me lancer, je ne m'arrête plus... bavarde et passionnée, deux grandes qualités !)

A vous, merci.

**BC - 1/** dire aux parents que leur inquiétude si inquiétude il y a, **est légitime**. A partir de cela il y a un point de départ possible parce qu'exprimer cette inquiétude n'est plus agressif et que leur demander de la préciser n'est plus agressif non plus.

2/ l'objet de la rencontre est alors d'analyser les raisons de ces inquiétudes et de voir comment les résorber ensemble et non plus de convaincre qu'elles sont injustifiées (du coup les inquiétudes ne sont plus niées et deviennent positives). Là tu changes complètement la donne et tu as toutes les chances de voir se constituer un groupe qui du coup devient coresponsable. Et tu restes toujours la professionnelle et pas la militante dont les parents n'ont globalement rien à faire.

**Laurent O -** Moi aussi j'ai vécu ce passage et je dois témoigner qu'avec le temps et les années cela n'a plus du tout constitué un problème. C'est pourquoi je pense que ce que tu dois montrer c'est

de la confiance ; nous vivons de temps d'insécurité ; les parents ont légitimement besoin et le droit d'être rassurés.

Plutôt que de leur donner de l'incertitude, prends le risque d'affirmer que tu sais ce que tu fais, que tu vois que les enfants apprennent, que tu es sûre qu'ils progressent au moins aussi bien qu'avec une méthode classique.

C'est ton assurance qui va les rassurer et faire en sorte qu'ils vont pouvoir « lâcher » et qu'ils seront heureux de le faire. Bien entendu avec le recul, ça se confirme : et nous savons bien que nos élèves ne manquent pas grand chose vis à vis d'une pédagogie classique.

Pour avoir eu souvent des CM2 dans ma classe, j'avais une épreuve de réalité très simple mais un peu dure pour ma collègue traditionnelle ; mes élèves avec tout le théâtre, les projets, l'informatique qu'ils avaient faits ne réussissaient pas moins mal leurs évaluations et leur classe de 6<sup>ème</sup> tout en se sentant certainement « moins paumés ». Ce n'est déjà pas si mal.

Avoir confiance en toi, mais aussi en eux ?

**BC** - Je n'aborderais pas tout à fait la notion de professionnalisme comme Laurent (mais ce n'est probablement qu'une question de forme) et surtout pas dans le sens de « *faites-moi confiance je sais ce que je fais* » ou « *j'ai la certitude qu'ils apprennent* ».

Du moment que d'autres professionnels ne font pas pareil avec les mêmes certitudes, quelles raisons, nous parents, aurions-nous de croire plus l'un que l'autre et de ne plus être inquiets ?

Être professionnel c'est au contraire avoir conscience justement d'un certain nombre d'incertitudes qui ne sont alors plus les nôtres. J'affirmerais (et j'affirmais) plutôt ce que je ne sais pas parce que « on » ne le sait pas (je prends ma casquette d'ex-pro !). Et notre boulot de professionnel est d'ajuster sans cesse nos pratiques à ces incertitudes.

Les parents ne sont pas plus stupides que les profs et pas moins instruits, mais ils ont des gosses et ne sont pas tranquilles pour leurs gosses... justement à cause des incertitudes ! Et, comme les profs, ils se cramponnent alors à leurs croyances pour tenter d'apaiser l'angoisse et se donner l'impression qu'ils font quelque chose et savent quelque chose. Et ne croyez pas que l'angoisse n'est

provoquée que par les méthodes modernes : je suis bien placé pour vous dire que cela va dans les deux sens et que le président d'APE que je suis doit même parfois défendre les instites traditionnelles du RPI et apaiser tout le monde !

A moins d'avoir une force charismatique exceptionnelle (mais alors autant faire le gourou d'une secte ou de la politique), « convaincre » est toujours aléatoire pour les raisons que j'ai dites. J'ai pour ma part adopté l'attitude qui consiste à partir des incertitudes des parents que je dois bien connaître puisque je suis un professionnel qui a étudié et étudie tous les jours des problématiques, et de voir avec eux comment je les résous au quotidien... et on constate avec eux si elles se résorbent. Là c'est le « *fais-leur confiance* » de Laurent. Mais il vaut toujours mieux que ce soit le professionnel qui dirige le constat plutôt qu'il le subisse d'amateurs. Tu pars à l'inverse : tes pratiques sont faites pour réduire les incertitudes qui ne sont ni les tiennes, ni celles des parents. Du coup l'incertitude devient un objet extérieur qu'il est beaucoup plus facile de traiter.

Le problème n'est pas de la confiance (la confiance relève de l'affect, n'est-ce pas mon cher Laurent ?)... même si ça ne peut pas faire de mal... encore que c'est comme la pédagogie de la réussite... qui suppose qu'il y a le spectre de l'échec ! Confiance et méfiance.

**Pascale B** - Si je me trompe, vous m'arrêtez tout de suite hein ?????

Ce que j'aime dans les deux messages de Bernard... c'est Bernard ! (Je rigole, enfin à moitié seulement). C'est cette idée qu'il faudrait lâcher une fois pour toutes celles qui voudraient nous faire croire qu'il y a des boîtes pour tout ranger... Vous vous souvenez les jeunes de la chanson de Graeme Allwright « Petites boîtes... » (Nous on adorait dans les AG de grève au bahut vers 1975...)

Bref, comme beaucoup d'entre nous sont à la fois enseignants ET parents, voire enseignés à l'occasion, je me demande encore comment on peut penser la chose autrement que Bernard et accepter cette « fatalité » qui voudrait nous opposer aux parents légitimement inquiets pour leur enfants. Hier, j'étais justement dans le couloir du collège avec une horde d'inquiets, on passait chacun notre tour écouter un rapide commentaire assez bateau et photocopiable sur nos chères têtes blondes... et je ne blâme pas les profs qui bossaient ainsi en stabulation libre, c'est dur de sortir de

certaines ornières depuis le temps qu'on les entretient elles ressemblent à des douves !

Mais j'étais quand même vachement réjouie en pensant au boulot qu'on peut faire et qu'on fait autrement dans certains endroits, et pas forcément des « zécoles pilotes », même des classes « retrouvées » au fin fond des provinces ou des campagnes. Et là on revient à l'histoire des petites structures ; les seules qui par leur taille humaine permettent un vrai dialogue, parce que dans un collège de 400 ou 700, la communication, ça a beaucoup plus de chance de ressembler à celle en vigueur dans les endroits où on confond individu et tête de bétail.

Alors Ninon, ton premier « auto conseil » me paraît génial et si tu veux bien, je te le pique parce que j'ai l'impression qu'on a toi et moi un problème identique avec nos enthousiasmes passionnés.

**Laurent O** - Je trouve intéressant Bernard le débat que nous avons même s'il a pour inconvénient de souligner nos divergences plutôt que nos convergences (qui sont, je le pense, aussi nombreuses).

Je crois que si nous n'avons pas le même réflexe et la même réaction sur le thème de la confiance et que tu associes ma réponse à un « *faites moi confiance ; je suis le spécialiste* », c'est parce que, au fond, nous n'avons pas la même conception... de la famille.

Si je soutiens le communautaire et l'appropriation collective, je prends par contre toujours garde de ne pas associer ces objectifs avec la question de la parentalité.

Ce n'est pas en tant que parents que les parents m'intéressent, c'est en tant que citoyens intéressés par l'école MAIS POUR EUX MÊMES.

D'où aussi au passage ma réserve de considérer le homeschooling comme un phénomène porteur d'innovation et de développement de nouvelles relations éducatives.

C'est aussi pour cela que je confirme mon idée de rassurer la parentalité aujourd'hui sur-sollicitée.

Dégager les parents du scolaire à une époque où on voudrait les y enchaîner en attendant de le leur sous traiter, c'est un acte de résistance. Libérer les parents des devoirs, de l'accompagnement des enfants, du souci de faire les bons choix, c'est cela qui est

réellement émancipateur... et, dans la mesure du possible, leur permettre de vivre autrement que comme parents une identité de citoyen et adultes en se servant de l'école comme espace social et culturel réapproprié.

**BC** – Je comprendrais ce que tu dis dans le cadre de l'école actuelle qui resterait inchangé. J'ai été jusqu'à dire que, telle elle est, moins il y aura de temps scolaire, mieux cela vaudra pour l'enfant.

Mais nous nous situons dans celui d'une école du 3<sup>ème</sup> type, même si celle-ci est encore utopique pour beaucoup. Dans le cadre du passage d'un monde à un autre.

L'éducation au sens animal c'est ce qui amène à son terme à la séparation. L'enfant se sépare peu à peu du parent... mais à l'école il est encore en partie, partie du parent et vice versa. C'est la parentalité. Il ne s'agit pas de propriété. Il ne me semble pas alors très émancipateur que le parent s'en débarrasse le temps de l'école en faisant confiance, ce qui est justement et a contrario ce qui lui est demandé aujourd'hui, avec en plus comme tu le dis à juste raison, de sous-traiter une part de scolaire. La parentalité est alors sur-sollicitée pour ce qui n'est pas de la parentalité puisqu'il n'y a plus de pouvoirs<sup>28</sup>, plus de choix d'action, voire plus de regards possibles. Si l'éducateur nie que dans l'enfant à qui il a affaire il y a encore le parent dont il n'est pas encore détaché dans une relation affective et matérielle réciproque, alors il élimine un des éléments fondamentaux d'une éducation qui doit aboutir progressivement à la séparation (autonomie de l'adulte).

Le propre de la notion de citoyen c'est bien de porter son intérêt sur la cité, parce que son intérêt « pour lui-même » dépend de la cité et de ce qu'il contribue à faire de la cité ? Dans le terme de « parentalité » on considère le parent-et-citoyen ou le citoyen-et-parent. Dissocier les deux me semble bien contre nature, en particulier lorsqu'il s'agit des rapports avec l'école, espace qui n'aurait aucun sens s'il n'émanait et n'était celui des citoyens et ne concernerait pas au plus haut chef une catégorie particulière de citoyens, les parents.

---

28 Voir « Eduquer, co-éduquer, une question de pouvoirs » B. COLLOT, TheBookEdition.com

Je sais bien le leitmotiv : l'école est faite pour les enfants. Mais dans l'école les enfants deviennent ceux de l'Etat et cette fois sa propriété. Que ce nouveau père veuille être libérateur ou non, en maître absolu il ne risque pas de devenir libérateur !

Il n'est pas étonnant que cette question fasse débat parce que je pense que c'est une des principales clefs d'une autre école.

« *Rassurer la parentalité* ». Si cela revient à demander aux « maîtres » de rassurer leurs « esclaves », c'est créer un rapport d'infériorité inacceptable.

La « parentalité » n'est pas du tout sur-sollicitée, malheureusement : elle est sur-accusée, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Grosso-modo et dans ce qui en est fait aujourd'hui, la parentalité c'est le listing de la « bonne conduite parentale ». Et c'est bien commode. Par exemple, il est évident que dans la bouche des membres des doctes commissions socio-académiques qui planchent régulièrement sur les conséquences des mauvaises conduites parentales, eux (chaque membre) ne font pas partie de cette catégorie visée. Mais si le moindre parent, simplement parce qu'il est parent, leur faisait remarquer que, dans les dégâts causés, les institutions qu'ils représentent (ils ne les représentent d'ailleurs pas : ils sont devenus ces institutions) pourraient peut-être aussi se regarder comme parents eux-mêmes, c'est un scandale. Même si on le fait justement au nom de la même parentalité ! Je le sais, je l'ai fait (et on ne m'a plus invité !). Comme parent, nos droits de citoyens sont niés. Et tu voudrais qu'on ne les revendique pas ?

« *Libérer les parents... du souci de faire les bons choix, c'est cela qui est réellement émancipateur* » alors Laurent tu m'étonnes ! Moi, pov negro, j'espère que j'aurais un bon maître qui va me faire des bons choix et je serai heuleux dans la plantation ! Je plaisante bêtement.

Je comprends cependant ton raisonnement et ses raisons. Mais il est contradictoire : D'une part tu postules qu'il y aurait une caste supérieure qui sait ce qu'il faut donner aux enfants (cette caste s'appelle « enseignants ») et qui sera un jour prête à « émanciper » les parents, qu'il faudrait donc se « confier » aveuglément à elle (je caricature évidemment pour la dialectique). D'autre part tu dis que les parents, en quittant leur veste de parents, doivent se « réapproprier » l'école. Très bien. Mais ils vont s'approprier l'école sans avoir leur mot à dire sur ce que vont faire leurs enfants dans l'école qui va leur appartenir ? S'approprier l'école, d'accord si c'est

pour eux, en ce qui concerne leurs enfants, futurs citoyens, mais avec l'État comme seul maître ? Alors les gardiens de l'école, eux, vont quitter quand et où, leur veste ?

Ma grand-mère me disait toujours : n'attend pas des autres qu'ils fassent ce que tu voudrais ! Quand je connais ces « autres », je prends alors le mot « méfiance » et je serais bien fou de leur faire confiance ! Les autres qui sont mes congénères (parents) n'ont aucune raison d'être mieux que les représentants de l'État, mais avec eux, je peux agir, contribuer, apporter, modifier... cela fait une sacrée différence (que je vis actuellement, d'où ma véhémence aussi forte que lorsque j'étais de l'autre côté mais sans qu'elle ait déviée). Faut-il encore que pour cela les parents puisse constituer une entité, face ou à côté de l'entité enseignants.

Pour le « homeschooling », là Laurent j'ai bien relu l'ensemble des messages qui ont eu le HS comme objet : il n'était pas question de considérer l'école à la maison comme porteur d'innovation etc. mais :

1/ comme refuge quasi désespéré face à une école qui devient destructrice (assistance à personne en danger)

2/ comme une conséquence du pouvoir absolu et sans contrôle d'une institution et de ses membres sur un public captif qui, avec ceux sensés en être responsables et les représenter (parents), ne peut que subir sans pouvoir dire ou faire quoi que ce soit (le « dire » s'entendant comme parole pouvant être prise en compte comme dans toute organisation démocratique).

Le homeschooling est dans la plupart des cas une réaction qui me semble légitime quant à la réappropriation non pas de l'enfant mais des pouvoirs qu'un parent doit assumer pour contribuer... à la séparation. Même si bien d'accord avec toi je ne le vois pas se généraliser, parce que le terme de l'éducation c'est l'autonomie... dans de nouvelles interdépendances sociales. Ce sont ces autres interdépendances dans lesquelles un enfant doit poursuivre sa socialisation qu'il doit pouvoir trouver dans d'autres lieux que la famille, comme l'école ; mais alors une autre école qui n'est pas coupée du milieu (ghetto) et dans laquelle l'enfant n'est pas encore coupé de sa famille. Ce que j'ai appelé une école du 3<sup>ème</sup> type.

**Laurent O** - Je vais essayer de préciser ma pensée sans être trop long, ni ennuyeux. Je pourrais aborder longuement la parentalité

mais je ne suis pas sûr que ce soit le centre du sujet ; je pourrais pour ceux que ça intéresse préciser tel ou tel point.

D'abord, je crois que ce qui ne rend pas l'éclaircissement facile, c'est une persistance à vouloir absolument lire dans ce que j'écris, la défense de la suprématie de l'expertise éducative pour les enseignants, qui renverrait aux parents un sentiment d'incompétence.

Ce n'est pas du tout ce que je veux dire ; bien au contraire je souhaite une école communautarienne, ouverte sur les âges de la vie et de la cité et libérée A LA FOIS de l'expertise des parents sur LEURS enfants et de celle des enseignants sur l'école ; ce n'est pas une école libérale du « mieux disant » et du rapport « clients/enseignants ».

Quand je dis qu'il faut rassurer les parents sur la pédagogie coopérative qu'on met en place alors qu'ils reçoivent de toute part des messages les incitant à contrôler tout ce qui touche à leurs enfants, c'est parce que je suis persuadé que la peur qu'on leur suggère de toute part (campagnes sécuritaires, focalisation sur les faits divers, dénigrement des méthodes, etc.) est un asservissement qui les menace et qui menace aussi leurs enfants.

Les parents sont de plus en plus encouragés, selon les milieux où ils appartiennent à devenir les auxiliaires des institutions (auxiliaire pénal, de sous-traitance, de transport, de garde, de soutien scolaire, de pourvoi de tout, etc.) ou les justiciers de leurs enfants vis à vis de celles ci.

**BC** – Jusque là nous sommes parfaitement d'accord.

**Laurent O** - Les bobos déscolarisent ; les enfants de pauvres sont renvoyés à tout bout de champ. C'est symétrique, c'est la même logique de fuite et de déni d'un lieu collectif d'éducation ! La sous-traitance aux familles, la casse de tout véritable travail qui pourrait être mené ensemble parents, enfants, non parents et enseignants.

Je pense que l'on se trompe si on croit discerner derrière le parent qui revendique une expertise éducative sur son enfant, une sorte de parent émancipé, « qui ne se laisse pas faire » et « qui montre la voie ».

Selon moi, c'est tout le contraire, ce parent devance et réalise justement l'aboutissement de la logique de destruction de tous lieux d'éducation en collectif hétérogènes, (c'est à dire non choisis). En agissant ainsi, se donnant des impressions de « rebelle », se représentant « seul contre tous », ce parent se coupe de l'espace public, se désintéresse de ce qui est vraiment politique ... et rentre dans le petit monde bien convenu des lobbies.

Le grand perdant c'est toujours l'enfant, dès lors assigné à ressembler à la vision que ses parents ont de lui, sans recours de lieux ou d'individus qui n'auraient pas été choisis et approuvés ; on ne se construit pas sans hasard, on ne se construit pas sans rencontres, on ne se construit pas sans hétérogénéité, on ne se construit pas sur le choix des parents, on se construit sur de l'altérité.

Notons aussi au passage que le choix des parents n'en est évidemment pas un, puisqu'il est commandé, encouragé de mille manières par les médias, les rumeurs, la fuite organisée des « lieux mal fréquentés » et que de nombreux enseignants, issus des mêmes classes sociales, agissent évidemment de même.

Alors oui, je le maintiens, ce qui est vraiment émancipateur aujourd'hui est d'aider les parents à résister à la folle pression qu'on met sur eux du côté du scolaire, que ce soit celle des instits traditionnels qui voudraient leur sous traiter tout le travail et la difficulté, ou celle de la pression des peurs moderne médiatisées qui aboutit à ce qu'ils se coupent de tout investissement en tant qu'adultes dans leur environnement poche.

Les enfants ont terriblement besoin aujourd'hui plus qu'hier d'avoir comme modèle des adultes qui ne prennent pas la parentalité comme un métier, comme un travail, comme une science, mais qui soient avant tout et d'abord des adultes engagés dans leur environnement social, éducatif et politique. Les parents coupés de la vie économique, de la vie sociale, culturelle et politique qui les entoure ont tendance à tomber dans ce panneau ; les nouvelles lois par ailleurs les contraignent (et il y en a heureusement qui résistent) à acter cet abandon, en ne se représentant plus eux mêmes, au monde que comme... parents. C'est l'ultime identité, une petite protection contre le vide.

**BC** – Si tu lis ce que j'ai écrit ou dit dans mes interventions sur la coéducation ou la parentalité, tu verras que nous sommes tout à fait

d'accord sur le fait que le parent n'est pas, n'a surtout pas à être un professionnel de l'éducation (expert). Alors le désaccord porte sur l'acceptation du parent en tant que tel par l'école, de l'entité que les parents doivent constituer au sein d'une communauté éducative et de ses pouvoirs.

Vu à partir de l'intérieur de la sphère parentale : association de parents lambda (chômeurs, ouvriers agricoles – majorité - viticulteurs – riches -) et association militante (ACEPP)

- d'une part le qualificatif de « bobos » pour tout parent se permettant de penser différemment relève de la psychose (désolé Laurent, mais là, tu m'énerves ! Essaie d'oublier cette histoire de déscolarisation dans ce débat !)

- d'autre part c'est justement cette « résistance » à la pression scolaire qui est en train de prendre des formes différentes (pas toujours positives j'en conviens avec toi), qui est en train de se développer, un peu comme s'est développé le « non » à la constitution. En fait d'aide, cette résistance qui reste encore dans un état relativement latent provoque plutôt un repli de plus en plus hermétique de l'école. Si on ouvrait des lieux de paroles permanents et qu'on libère cette parole, on serait surpris de ce qui s'exprime (voir par exemple les Universités Populaires Parentales instiguées par l'ACEPP).

- Je n'ai pas encore rencontré de parents se réclamant une « expertise éducative ». Mais par contre j'en ai rencontré beaucoup envoyés chez l'orthophoniste par l'école et commençant à s'interroger et à renâcler contre l'expertise des spécialistes (et ce ne sont pas des bobos !). Cela renâcle aussi contre les devoirs, et il commence à y avoir des remarques à ce propos dans les réunions officielles ce qu'il est difficile de ne pas considérer comme un signe dans le contexte actuel.

- Que le choix, s'il était possible, se fasse dans un premier temps sur le « *je ne veux plus de ça* » plus que sur « *je voudrais ça* », c'est exact mais cela me semble normal dans le processus de toute émancipation. Je rappelle que je ne défends la possibilité de choix que dans le cadre de la même proximité. Liberté pédagogique pour les uns, soumission pour les autres ?

D'autre part lorsque le choix est possible dans le même cadre public, nécessairement il s'effectue dans une discussion avec les proposeurs de « choix » eux-mêmes : ma classe unique se trouvait

dans cette situation rare où les parents avaient la possibilité de facto de choix dans le cadre public. J'ai été amené, à plusieurs reprises, à discuter de ces choix avec des parents, dans les deux sens (soit arrivée chez moi, soit départ de chez moi), et il y a également toujours eu discussion avec l'autre collègue protagoniste du choix. Et chaque parent a eu ainsi à assumer consciemment son choix, et ce n'est pas facile et cela demande pas mal de courage parce que c'est bien le parent qui prend un risque, assumera la responsabilité (et cela explique aussi pas mal de non-choix !)

Dans ta position, ce que tu ne considères pas, ce sont les enseignants qui pourraient avoir du mal à accepter des choix qui sembleraient les remettre en cause. À l'incapacité supposée des uns à choisir, on peut opposer l'incapacité des autres à accepter des choix.

Et, surtout, tu pourrais laisser penser qu'il n'y a pas à choisir parce que la situation actuelle à laquelle chaque enfant et chaque parent est confronté est la meilleure. J'insiste sur le « actuelle » : quand j'étais instit, je pouvais envisager le moyen ou long terme, je devais même le faire. Comme parent, c'est l'instant qui importe. D'où d'ailleurs une certaine difficulté à s'engager collectivement dans l'action : par exemple, dans une des écoles du RPI, j'ai engagé l'association dans une action pour faire ouvrir une porte entre la classe et le jardin (parce que cela va nécessairement avoir un impact sur la vie de la classe... et l'approche pédagogique de l'institute). C'est, en apparence, pas d'une importance capitale. On va probablement gagner, l'an prochain ou plus. Mon même et ceux de tous les parents de la classe qui sont rentrés dans cette revendication n'y seront plus non plus et n'en profiteront donc pas. Et dans l'histoire de la porte, ce qui commence à avoir le plus d'impact, c'est l'engagement collectif pour... un début d'idée. Et il y a plein de réacs dans ces parents, même indignes d'être des « bons » parents suivant les critères qu'on choisit.

- J'ai l'impression que tu retardes d'une trentaine d'années : le parent bobo que tu stigmatises, c'est celui des années 70 qui partait ou rêvait de partir en communauté. Je ne sais pas s'il y en a encore, en tout cas, que ce soit dans le cadre quotidien du RPI, que ce soit dans le cadre de l'ACEPP (ne me refais pas le coup des « bobos » avec l'ACEPP : l'essentiel du boulot auquel je participe est sur le terrain des zones défavorisées, urbaines et rurales), je n'en vois plus. Avec un peu de nostalgie, je le regrette parfois !

- Tu exagères un peu sur l'emprise supposée de l'environnement médiatique. Cela a été ma plus grande bonne surprise : j'ai été vraiment bien placé pour juger de l'effet des propos de De Robien sur les parents, soit sur les parents lambda, soit sur les parents qui ont envie de penser. Et bien l'effet est quasiment nul ! Je me préparais à avoir à allumer des contrefeux, à empêcher que la machine syllabique ne s'emballe... Rien ne s'est passé ! On peut prendre cela pour de la passivité, c'est peut-être vrai, mais aussi pour un début de résistance au déferlement des pensées modèles, des pensées uniques, des bonnes conduites à suivre... En médecine naturelle c'est connu : une tisane de tilleul, ça endort, à haute dose, ça excite !

- Je suis d'accord avec toi sur un petit nombre de cas particuliers (mais pas du tout sur la généralisation que tu en fais), sur ce que tu dénonces dans la relation parent/enfant. Je le comprends et je sais que c'est fortement argumenté et suis d'accord avec ta lutte engagée sur ce point. Je ne le suis plus tout à fait sur les conclusions que tu en tires quant à l'action institutionnelle à mener, sur le jugement global que tu portes sur les parents.

Il me semble que tu places d'un côté l'école et ses enseignants (en oubliant que c'est le territoire de l'Etat), de l'autre les parents (nécessairement ignares) et, entre les deux, un enfant qui devient l'objet d'une lutte. La résistance des parents que tu appelles d'un côté mais qui de l'autre côté est jugée comme néfaste (parce que non « guidée » par... l'école à laquelle ils résistent ?) dans les faits, tu l'empêches pour la raison qu'elle ne pourrait pas être « bonne ». Tu souhaites l'émancipation sociale et culturelle des parents, mais dans cette émancipation est-ce qu'on peut les castrer de ce qui ne peut que les regarder et en faire partie ?

**Véronique** - Où est l'enfance en danger ?

Le rôle de l'école est de faire vivre l'enfant dans une collectivité multiple, avec des enfants qu'il n'aurait pas rencontrés sinon, pour se frotter à d'autres cultures, à d'autres univers. Je suis une vieille ringarde et je crois que si le homescholling se développe, cela servira plus les intégristes de tout poil, les fans de l'intégrisme social, du rester dans l'entre soi, que cela ne permettra aux enfants de s'épanouir dans des collectivités émancipatrices. Je suis une vieille laïcarde et je crois aux vertus de l'école de quartier, regroupant tous

les enfants. Il est dangereux de laisser aux seuls parents l'éducation des enfants. Les parents ne sont pas propriétaires de leur progéniture.

**Laurence** - Je n'ai jamais aimé les certitudes sans nuances... Et d'après toi, donc, les enfants appartiennent aux instits rigides et bornés qu'ils auront malheureusement une probabilité très loin d'être nulle de rencontrer ? Sans aucune porte de sortie... puisque je suppose que tu es aussi une ardente défenseuse de la carte scolaire ?

Désolée ! Mes enfants ne m'appartiennent pas, mais ils n'appartiennent pas plus à une entité fantôme qui seraient le « groupe », la « communauté », la « république », la « nation », que sais-je encore... qui n'ont d'émancipateurs que les imprécations des vieux laïcards un peu à la traîne de la réalité historique... D'ailleurs, je note que l'école de quartier n'est pas pour toi synonyme de rester entre-soi, ce qui est assez surprenant tu l'avoueras... Mes enfants s'appartiennent et je suis la garante de leur liberté de choisir le groupe auquel ils souhaiteront appartenir le cas échéant...

*« Le rôle de l'école est de faire vivre l'enfant dans une collectivité multiple, avec des enfants qu'il n'aurait pas rencontré sinon, pour se frotter à d'autres cultures, à d'autres univers »* dis-tu ? Et pourquoi présumes-tu que les parents sont nécessairement inaptes à remplir ce rôle sans l'aide de l'école ? Et ne penses-tu pas d'ailleurs qu'il y a des milliers de classes où ce beau projet est lettre morte ?

Bref ! Mon pragmatisme est aux antipodes de ta confiance aveugle en l'institution, et je suis ébahie par tant de haine et de méfiance des parents qui transparaissent dans tes propos. As-tu des enfants ? Te sens-tu être un danger pour eux ? Que de souffrances cela doit-il cacher pour toi...

**Laurent O** - Je suis surpris par la rage qui suinte des mails de Laurence ; je n'empêche pour ma part personne de faire ce que la Loi lui permet, même si je trouve ça mutilant pour les enfants en question : comment considérer comme un bon départ dans la vie un retranchement, une retraite, une fuite ?

Les problèmes qui sont fuis sont aussi les problèmes des enfants : apprendre à être parmi et avec les autres, à rendre compte, à communiquer, à se heurter, à se dépasser.

Pitié, stop le Paris Match des idées reçues ; les écoles sont faites de parents, des enfants et des enseignants qui y sont et c'est très bien comme cela. Et d'ailleurs dans de tels domaines on ne sait jamais où est la peur de l'enfant et celle du parent ; tout cela s'interpénètre, se confond...

**BC – Je pourrais rajouter à la dernière phrase de Laurent : où est la peur de l'enfant, et celle du parent... et celle de l'enseignant ?**

Il y a toujours incompréhension et débat impossible quand les propos ne sont pas sur le même plan. Connaissant un peu Laurence, je sais qu'il n'y a aucun désaccord sur le fond de la question de l'école. Le problème est toujours le niveau de discours : celui des tendances individuelles et celui politique de l'organisation des relations et de l'exercice des libertés et de la démocratie.

Si tu es choqué par les propos de Laurence, alors tu peux être choqué par moi aussi parce que je me suis posé les mêmes questions, ai été (et suis toujours) confronté à devoir agir dans ce qui est bêtement et dramatiquement le devoir de porter secours à personne en danger, encore plus difficile quand cette personne est son enfant. Je n'ai pas fait les mêmes choix que Laurence (au fait, elle ne les a pas faits encore !) mais j'aurais pu les faire et il n'est pas impossible que je ne sois pas « obligé » de les faire un jour. Et il ne s'agit pas de me « cramponner » !

Je suis aussi stupéfait de l'espèce d'angélisme qui tombe actuellement sur les freinétistes : penser qu'il n'y a que des cas isolés où la violence scolaire institutionnelle est insupportable relève de la cécité absolue ! Prendre ce qui est dans la plupart des cas une réaction justement adulte et citoyenne face à cette violence institutionnelle pour un seul recroquevillement c'est un raccourci ahurissant.

Quant à ceux qui se prendraient pour des « bons parents » pour « sauver leurs enfants des autres », alors mon cher Laurent tu n'as jamais vu ces « bons parents » constamment descendus en flammes par le troupeau parents-enseignants. Je suis confronté tous les jours à ces situations de combat, j'ai été sollicité pendant des

années par des parents en désespérance devant leur impuissance. Les enseignants, même des pédagogies modernes, ont une vue complètement réduite de ce qui est de l'autre côté de la barrière, vous avez une vue complètement réduite de la forteresse que vous constituez.

Une école du 3<sup>ème</sup> type, ce n'est pas une nouvelle pédagogie qui s'insérerait dans la même architecture que l'école actuelle. C'est une reconsidération globale et totale non seulement de l'espace, du temps et de ce que les enfants feraient dans un lieu que l'on pourrait encore appeler école, mais une reconsidération de toutes les relations et positions de tous ceux qui ont nécessairement un rôle dans l'émancipation (accès à l'autonomie) de l'enfant. Sur ce point, je sais que toi, Laurence et les autres sommes d'accord. C'est le vrai problème qui va au-delà des mots.

**Cécile P.** - Est-ce qu'il serait possible de résumer les deux positions divergentes ?

**BC** - Les positions sont bien assises sur des faits, mais lesdits faits ne sont pas exprimés... ce qui n'est pas alors dans l'esprit de la liste et ce qui du coup démontre l'intérêt de notre démarche !

Si l'on cerne l'objet de la discussion provoquée par je ne sais plus quel message sur l'école à la maison ou la déscolarisation, c'est de l'attitude des parents vis à vis de l'école dont il était question... ou du rôle de l'école dans l'attitude des parents qui peuvent aller jusqu'à déscolariser. Et j'avais fait déborder sur le pouvoir exorbitant et sans contrôle de l'école (donc de ses enseignants évidemment) sur un public captif et capturé qui, lui, ne dispose pas du choix contrairement aux enseignants (liberté pédagogique) et dont une des rares solutions est alors la fuite. Dans le RPI de mon même, trois cas avérés en un an, deux autres avortés grâce au collectif de l'association de parents, mais la fuite devient aussi une menace pour l'institution, ce qui n'arrange rien.

Bien sûr, Laurent et moi partions de nos propres constats quotidiens. C'est là qu'il aurait été intéressant de coucher au jour le jour ou presque ces constats, parce que je pense que des faits en

apparence contradictoires peuvent converger quant à leur signification<sup>29</sup>.

Grosso-modo je pense qu'on est d'accord sur les constats, sur l'importance de la communauté éducative, dont les parents. C'est peut-être dans la traduction en organisation collective ou institutionnelle que l'on diverge. Peut-être aussi ne parlons-nous pas forcément de la même chose. Est-ce que l'on peut confondre : les relations parents/enfants (il me semble que c'est très présent chez Laurent), les relations parent/enseignant, les relations parents/école (c'est plutôt celles-ci dans lesquelles je mords) ? Même s'il y a nécessairement interférence.

En tous cas, ce débat très vif montre au moins que l'on a besoin d'accumuler les faits en ce qui concerne la relation parents école. Je vous signale que sur les listes de parents, quand on arrive à lancer le sujet sur l'école (c'est aussi difficile que de lancer le débat sur les parents dans les listes d'instits) on trouve bien sûr les propos symétriques !

Dans les rares solutions des parents quand ils pensent à tort ou à raison leur enfant mis en danger à l'école, il y a, avec la fuite, l'agressivité. On peut toujours discuter si le danger est objectivement réel ou non, mais c'est inutile dans le cadre de la relation individuelle : la notion de danger dépend du point de vue d'où on l'estime et la sensation du danger amène à faire quelque chose. Elle (la sensation), justifiée ou non, prétexte ou non, existe réellement. L'impuissance alors d'agir qui est celle des parents face à l'école est insupportable, justement quand ils assument la parentalité.

**Cécile P.** - J'essaie de reprendre avec mes propres mots la compréhension du sujet. Au départ vous êtes a priori d'accord sur le fond : les parents font partie de la communauté éducative et dans ce sens ils peuvent prendre part aux décisions.

Maintenant d'après ce que je comprends et ressens : c'est plutôt dans la forme que les avis divergent. Je reprends ta phrase

---

29 On peut suivre l'expérience quotidienne de Laurent et des Robinsons de Longjumeau dans leur remarquable site : [assoc.intermedes.free.fr/](http://assoc.intermedes.free.fr/). Il faut aussi lire les ouvrages de Laurent Ott : *Pédagogie sociale, une pédagogie pour tous les éducateurs*, *Chronique Sociale - Travailler avec les familles*, *Ères - Être parent, c'est pas un métier !*, petit traité éducatif, Fabert - *Les enfants seuls, approche éducative*, Dunod ...

Bernard : « *C'est peut-être dans la traduction en organisation collective ou institutionnelle que l'on diverge ?* » Si je devais résumer ta position Bernard : tu penses toi que les parents ont à réfléchir et s'unir dans la réflexion autour de l'école car c'est avant tout l'école de leurs enfants. Ainsi, l'enseignant n'est pas tout puissant mais il fait partie, au même titre que les autres parents, de la communauté éducative pour prendre des décisions. Est-ce que j'ai bien compris ?

**BC** – L'enseignant ne fait pas partie « au même titre » de la communauté éducative. Il est le professionnel, affectivement à l'extérieur de la communauté territoriale où se constitue la communauté éducative, et il a entre autres le rôle de faire exister cette communauté.

En résumé : Je pense surtout que l'organisation générale, du système éducatif mais surtout de chaque établissement, doit permettre la participation effective des parents à l'élaboration et à la discussion des stratégies et du coup à endosser une coresponsabilité. Ceci dans des formes à inventer<sup>30</sup>. C'est la constitution de communautés éducatives au niveau de l'organisation institutionnelle.

Et, en attendant, le pouvoir des enseignants de choisir leur approche éducative (liberté pédagogique) doit être contrebalancée par le pouvoir donné aux parents de choisir eux aussi une des approches proposées. Ceci ne s'entend que si l'approche éducative est celle d'un établissement entier (il ne s'agit plus alors de liberté pédagogique individuelle mais de liberté collective du choix des stratégies) et que dans un même secteur il existe du coup des établissements différents.

**Cécile P.** - Si je comprends bien, comme chaque personne a une représentation du monde, certains pensent que la pédagogie magistrale est plus efficace, d'autres pensent que les pédagogies actives sont une autre alternative, enfin encore d'autres expriment qu'ils n'ont pas de pédagogies mais qu'ils cherchent etc... En fait tu fais prendre conscience que tout le monde ne pense pas pareil. Ainsi tu proposes une organisation qui intègre cette donnée. Du coup, des

---

30 Voir le tome 2 des chroniques d'une école du 3ème type, « école et société »  
TheBookEdition.com

systèmes différents vont émerger etc. C'est prendre en compte en quelque sorte la complexité. Est-ce que je comprends ? Maintenant si nous partons de cette prise en compte que chaque personne a une représentation du monde qu'il est important de prendre en compte, comment pouvons-nous fonctionner ?

**BC** - C'est là que ça heurte, non pas Laurent, mais la majorité du monde enseignant qui brandit les effets de ce qu'il considère alors comme l'introduction de la concurrence.

Il craint aussi l'hétérogénéité parentale quant à la détermination du consensus nécessaire.

**Cécile P.** - Est-ce qu'il n'existe pas des méthodes de communication pour prendre en compte cette hétérogénéité ?

**BC** - Le monde enseignant craint la pression qu'il suppose devoir alors subir (la vieille idée du « temple ») ce qui est au passage une piètre idée de la démocratie d'une part, de la qualité de professionnels que chaque enseignant doit avoir et qui devrait alors peser dans la balance du consensus (mais, c'est quoi ce professionnalisme ?). Quand on dit avec Laurent que l'enseignant fait partie des travailleurs sociaux (voire la pédagogie sociale que Laurent développe), les cheveux se hérissent sur les têtes !

Mais quand je parle des craintes du monde enseignant, je ne parle pas bien évidemment des craintes de Laurent (pas facile de ne pas prêter à confusion !!!!)

C'est un vrai problème de fond. Mais il me semble pipé si on ne considère pas l'entité « parents » au même titre que l'entité « enseignants » simplement dans des champs de regards et d'appréciation différents. Mais devant construire communément l'espace scolaire (des enfants pour les uns, de LEURS enfants pour les autres).

Ce dont on a fait l'impasse dans cette discussion et ce dont politiques et institutions font toujours l'impasse, se sont les finalités de l'école. On discute sur un « machin » comme aurait dit un général célèbre, un machin qui existe, dans lesquels les enfants sont obligés

de passer, on ne s'interroge même plus sur ce à quoi il sert ou sur ce à quoi il ne sert pas malheureusement.

**Cécile P.** - Merci pour tes précisions. J'aime bien comprendre !

**BC** - Connaissant Laurent depuis longtemps et ayant estime et admiration pour ce qu'il fait, je sais que nous défendons les mêmes choses et avons les mêmes regards sur l'école et la société qu'il est impossible de dissocier. Dans les conséquences que l'on tire d'une situation, tout dépend où l'on est placé dans cette situation et de ce que l'on considère de la situation. En ce qui concerne l'éducation, la situation parents/école est pour l'instant inextricable.

Laurent a choisi de l'aborder par l'extérieur de l'école, dans la cité, avec l'étonnante expérience des Robinsons de Longjumeau et le chantier de la pédagogie sociale. En somme, en s'extirpant de l'école, c'est à dire presque directement dans le paradigme d'ILLICH, une société sans école (tout en ayant quand même une école !). Au passage, je crois que c'est la première fois que les visions d'ILLICH se concrétisent dans des faits. Le vécu, les constats de Laurent justifient parfaitement cette vision.

Pour ma part, expérience, vécus et constats proviennent d'une part de l'intérieur de l'école du 3<sup>ème</sup> type dans la position de l'enseignant, d'autre part de l'intérieur de l'école traditionnelle dans le camp des parents cette fois. Je pense qu'on ne peut pas dans l'immédiat se passer d'un espace particulier que l'on peut toujours appeler école mais qu'il doit être radicalement différent, y compris dans les positions et relations de ses acteurs.

On peut alors voir simplement deux approches différentes mais pas opposées, voire nécessairement concomitantes :

- On agit en faisant de la cité un espace éducatif dont les habitants et les enfants sont les véritables auteurs et acteurs. C'est l'appropriation éducative de la cité. De ce fait on modifie les relations et les représentations et on peut en attendre que l'école se modifie par effet centripète.

- On agit dans la transformation de l'espace scolaire et on modifie aussi relations et représentations et on peut en attendre que par effet centrifuge la cité se modifie.

L'école étant une forteresse, elle résiste et à la première alerte elle se retranche derrière ses murs. Personnellement j'ai choisi de démolir les murs de l'intérieur. La résistance est alors celle des représentations et des habitus en cours dans son extérieur. Mais comme l'école traditionnelle est quand même ce qui a ancré ces représentations, une autre école fondée sur d'autres représentations, d'autres relations, une autre finalité, un autre paradigme, induit cette nécessaire transformation des représentations pour qu'une autre cité soit possible. C'est le constat que j'ai pu faire à Moussac.

Conclusion : c'est chez les Robinsons de Laurent, avec une école du 3<sup>ème</sup> type, que l'on créerait une société du 3<sup>ème</sup> type !

**Philippe L** - Tout d'abord à vous deux. Merci de démontrer l'intérêt de tout débat entre personnes sensées et respectueuses, même si la réflexion est divergente. Je rejoins Bernard en rapport de ce que nous avons écrit dans la suite de message sur le homescooling.

- L'école, dès son origine se bâtit contre les parents, tout au moins les parents des classes populaires. Je pense qu'au-delà des décennies, cela conditionne une bonne partie de la culture enseignante et contribue à considérer, même chez nous, les parents avec condescendance ou méfiance.

- Comme le disais Véronique, l'école publique est celle où se trouve les enfants du peuple. Certes (et encore, il y en a de plus en plus dans le privé), mais ce sont justement les enfants du peuple qui risquent, à un moment ou un autre, d'en être exclus ou d'en souffrir le plus de cette école.

- Les parents des classe populaires croient en l'école et quand l'école dit que leur mômes ne fait pas l'effort de..., qu'ils sont paresseux... ils donnent le plus souvent raison à l'école et vont à l'encontre parfois de la souffrance de leur gosse.

- Les parents un peu plus informés des us et coutumes de l'école, ne s'en laissent plus compter de ces jugements définitifs qui tracent l'avenir de leurs enfants.

Ils cherchent donc des solutions (privé, école à la maison...). Comme d'autres délégués départementaux, je reçois régulièrement des coups de fil de parents à la recherche d'écoles « autres »...

- Je ne suis pas un adepte de l'école à la maison, cependant je profite de mon métier pour mettre mon fils dans ma classe de cycle. Je réagis comment là ? Comme parent ? Comme instit ?... La deuxième réponse serait bien prétentieuse. Non je réagis comme parent. Et cela m'enquiquinerait bien, pour être poli, d'être « traité » de bobo et autres noms d'oiseaux à cause de ce choix parental...

- Ne pas considérer ce qui se passe comme une alerte supplémentaire de la déliquescence de ce système qui n'en peut plus d'aller dans le mur et continuer à espérer que lorsque l'école d'Etat sera entre les mains des copains et autres camarades ministres cela ira mieux, relève pour moi d'un aveuglement qui m'afflige.

- L'observation de ce qui se passe dans et autour de nos classes m'amène à penser qu'une école autre ne peut se bâtir que dans une relation différente entre les véritables acteurs de l'éducation, les parents, nous, les enfants. Oserais-je dire que l'Etat, qui n'a jamais été le garant de quoi que ce soit en matière de liberté, d'égalité et de fraternité, n'a pas à parasiter cette relation.

- Je suis conscient que l'ambiance actuelle autour de l'école est particulièrement piégeante et incite à la pensée binaire. Or nos « propositions » relèvent de la pensée complexe et demandent un effort intellectuel qui tord le coup aux idéologies, aux slogans et à l'acceptation du « moins à la place du mieux ».

- Je pense que nous tenons le fil « du autre chose ». Il s'agit de ne pas le lâcher et de continuer à le dérouler patiemment, à plusieurs mains.

# **Conversations à deux**



# Une autre école est-elle utopique ?

*Interview par Laurent BELLENGUEZ parue dans la revue interne des CEMEA.*

**LB** - Une école qui considère l'enfant comme une personne, dans sa globalité, qui part de la vie et non d'un programme, sans leçons mais avec du choix dans le travail, sans évaluations ni « fiches de préparation », sans devoirs, ouverte en permanence aux enfants et aux parents, qui répond à la demande institutionnelle (des élèves qui lisent tous, qui suivent en 6<sup>ème</sup>, poursuivent leur scolarité et... des résultats supérieurs aux classes à un seul niveau) où ne se posent plus les « problèmes classiques » de motivation, de « discipline », d'hétérogénéité, de rythmes scolaires, de « pédagogie différenciée », de « méthode », d'apprentissage de la citoyenneté... c'est évidemment « utopique » ; c'est en tout cas ce qu'on me répète partout...

Mais c'est pourtant ce que tu décris très précisément dans ton bouquin et dans de nombreux textes sur Internet, témoignant de 37 années de pratique. Voilà donc une bonne nouvelle pour les enfants, les parents, les enseignants, les citoyens et les décideurs politiques !

Est-ce que utopique voudrait dire « possible » ? Est-ce que ceux qui crient « à l'utopie » dès qu'il y a la moindre perspective réelle de changement ne devrait pas rêver un peu plus ? C'est à cause de l'école que nous ne rêvons plus (parce que l'utopie et les rêves ne sont pas au programme) et que nous nous accrochons à cette « réalité » qui nous semble souvent indépassable ?

**BC** - L'utopie n'est utopie que tant que l'on ne se met pas en route pour tenter de l'atteindre ! Elle est le pendant de l'immobilisme. Lorsque l'on est dans une situation qui ne nous satisfait pas, en classe ou ailleurs, vouloir substituer à cette situation une autre situation que l'on pense idyllique relève très justement de l'impossible et peut-être de la dangerosité... de l'utopie ! Mais lorsqu'en tâtonnant (hypothèse, action, résultat, nouvelle hypothèse, modification de l'action...) on modifie légèrement la situation de départ pour la rendre légèrement plus acceptable, un autre tâtonnement devient alors possible qui modifiera à nouveau la situation, rendra possible une enjambée suivante, etc. Quand on résout un problème, cela en fait apparaître un nouveau, encore plus intéressant derrière ! Et un jour on se retrouve sur une autre planète sans même s'en être rendu compte. On ne savait pas au départ quelle serait cette planète mais on n'y reste que si elle satisfait mieux que celle que l'on a quitté.

A aucun moment il n'y a rêve ou utopie ! L'aboutissement des cheminements de celles et ceux qui se mettent en route n'est pas forcément une planète identique, mais ce qui est fabuleux c'est qu'il s'agit de la même nébuleuse. C'est la convergence qui donne valeur et qui crée des repères, les traces sur le mur d'escalade. Je me suis servi des traces laissées par les camarades des CEMEA ou de l'ICEM pour ma propre ascension et, peut-être, ai-je franchi différemment certains passages, choisi d'autres voies qui bifurquaient, rencontré d'autres alpinistes.

**LB** - Si on se disait qu'apprendre, c'est détruire des connaissances mal faites, qu'est-ce qu'il nous faudrait désapprendre, à ton avis, pour comprendre ce qui t'a amené à cette école du 3<sup>ème</sup> type ? Penses tu que nous avons, collectivement, des représentations erronées concernant l'école et la manière dont s'y déclenchent les apprentissages, notamment pour ce que tu appelles « les langages » ?

**BC** - Oui, je crois même que c'est notre principal problème comme c'est le principal problème du système éducatif. L'énorme difficulté est qu'il faut détruire ce par quoi on a été construit et ce par quoi on croit avoir été bien construit. En toute bonne foi c'est difficile.

Et pourtant, a contrario, ce dont je parle est ultra simple et il n'y a pas besoin de sortir de l'IUFM pour le comprendre : c'est ce que tout parent voit se dérouler sous ses yeux quand son petit pleure, sourit, gazouille, fait des ar-re-ar-re, des babas ou des nanas... pour se trouver un jour à parler, s'expliquer, rouspéter, contester... C'est la même chose d'ailleurs lorsqu'un jour il se trouve sur ses deux pattes. Il s'est construit les deux premiers langages (la parole et la marche) qui vont faire de lui un humain plutôt qu'un enfant-loup. Heureusement que chaque parent ne s'est pas trop interrogé sur l'effrayante complexité des deux langages que son enfant a réussi à construire... sans leçons ou exercices savants donnés par de non moins savants pédagogues ! Tous les autres langages, qui en découlent d'ailleurs, n'ont strictement aucune raison de devoir se construire différemment, provoqués eux aussi par l'environnement physique, humain et culturel dans lequel l'enfant sera.

C'est effroyablement simple. Cela provoque de l'effroi quand cela amène à concevoir que, par exemple, le langage mathématique se construit lui aussi dans des gazouillis et des « ar-re-ar-re » mathématiques. Si on a compris qu'il faut d'abord plonger dans la piscine pour apprendre à nager, on a encore du mal à laisser des enfants barboter dans les mondes uniquement créés par l'esprit humain... donc aussi par le sien.

Dans le fond ce n'est que le même saut conceptuel que l'on a du faire lorsque l'on est passé de la géométrie plane (2 dimensions) à la géométrie dans l'espace (des droites non parallèles qui ne se croisent plus !), lorsque l'on a rajouté des dimensions au monde (le temps), lorsque l'on est passé à la physique quantique, la cybernétique... Autant c'est simple dans la réalité et dans la mise en œuvre (pense toujours à l'enfant apprenant à parler !), autant cela met en jeu des

dimensions qui ne sont que celles de la complexité. Les sciences cognitives s'approchent elles aussi de la relativité !

Ce qui m'abasourdit le plus en écoutant les innombrables doctes avis sur l'école prononcés au nom du « bon sens », y compris celle de nos ministres, c'est l'indigence absolue de l'argumentation ! Allez, je ne vais pas me faire des amis, mais peut-être qu'il faudrait revoir sur quelles capacités... intellectuelles sont recrutés les enseignants ! Après tout l'éducation est aussi une ingénierie.

**LB** - Dans « l'école du 3<sup>ème</sup> type », tu décris une classe unique où c'est la présence d'enfants dans un groupe, dans un environnement réel, où la communication n'est pas bloquée par le maître, qui déclenchent les processus d'apprentissage, la construction des personnes et des « langages » (donc les fumeuses « compétences »). Heureusement qu'avant de voir « *Etre et avoir*<sup>31</sup> », j'étais allé en stage chez Frédéric Gautreau<sup>32</sup>, sinon j'aurais une drôle de représentation de la classe unique... Tu penses quoi de ce film et du succès qu'il rencontre ? Il ne voulait pas venir à Moussac ou à La Puye, Philibert ? Ce n'était pas assez exotique la Vienne ?

**BC** - J'ai eu de longues discussions téléphoniques avec Philibert avant qu'il choisisse sa classe unique, et unique peut être pris ici dans son sens cinématographique d'exceptionnel (il n'en a trouvé qu'une comme ça !). A mon grand regret il ne voulait absolument pas faire un film ni sur la pédagogie, ni sur l'intérêt des classes uniques. Il cherchait le cadre et les personnages qui pouvaient se scénariser. Il a trouvé passionnantes les classes que je lui avais proposées et qu'il

---

31 « Être et avoir », film documentaire de Nicolas PHILIBERT scénarisant une classe unique traditionnelle et qui a obtenu un grand prix au festival de Cannes en 2002.

32 Frédéric GAUTREAU à La Puye (86), comme Marie-Chantal D'AFFROUX à St-Jean de Chambre (07) ou Jean-Michel CALVI (69) ont été les rares qui dans leurs classes uniques ont réalisé une école du 3ème type.

est allé visiter... mais trop complexes et impossible à filmer pour ce qu'il voulait. Il lui a quand même fallu voir plus d'une centaine de classes pour enfin trouver le phénomène rare qu'il cherchait !

Ceci dit ce film est un excellent document sur ce que l'on pourrait appeler « l'horreur pédagogique ». On pourrait disséquer chaque séquence dans tous les IUFM ce qui, entre autre, permettrait aussi d'apprendre la lecture d'images. Quant au succès, peut-on s'en étonner plus que de celui de certains mélodrames bien faits où l'on ne va pas trop se poser de questions sur ce qu'il y a derrière les traits des personnages principaux, pourvu qu'ils émeuvent ou que l'on croit s'y reconnaître ?

**LB** - Tes pratiques se situent dans un contexte particulier : classe unique, un espace important, du temps pour suivre la scolarité des enfants, réseaux d'écoles, notamment. Est-ce que ce sont des conditions indispensables pour mettre en œuvre cette pédagogie de la structure et de la communication ? Qu'est il possible de faire en terme d'amélioration de la communication, d'activité des enfants, d'évolution de la structure classe lorsqu'on dispose d'une seule pièce avec un niveau (relativement) homogène d'élèves que l'on doit conduire dans la classe soit disant « supérieure » ?

**BC** - Je suis beaucoup plus à l'aise pour te répondre depuis que des copains en milieu urbain difficile ont franchi cette barrière du second type en jouant à fond sur les cycles. Ce que l'on oublie c'est qu'en dehors de l'hétérogénéité et du temps qu'elle donne, les « grands instits » des classes uniques se sont constamment battus pour créer ce contexte favorable qui n'existait pas par simple incantation ou coup de baguette magique. Le terme « battu » n'est d'ailleurs pas juste puisque cette action globale sur l'environnement pour obtenir les conditions jugées nécessaires a toujours été considérée comme normale, faisant partie de notre boulot. La différence

essentielle avec les camarades en milieu urbain c'est qu'eux doivent faire le choix de l'hétérogénéité et faire aussi accepter ce choix à des collègues ainsi qu'à des parents. C'est l'indispensable et le plus difficile bien que rien ne l'empêche dans les textes. Une fois l'hétérogénéité acquise, le reste se conquiert peu à peu mais doit se conquérir. Communication et complexification des structures s'instaurent peu à peu. Le processus ! Je ne sais pas où vont aller les copains des villes qui ont brisé les barrières tayloristes, s'ils vont aboutir à des structures semblables aux nôtres, corroborer des principes ou en mettre d'autres en avant, mais ce qu'ils font, ce que tu fais, est très important : nous, nous avons défriché un peu le terrain, posé quelques jalons. Vous, vous allez établir quelle universalité est envisageable, transformer les jalons en repères. C'est vous qui allez avoir la réponse à ta question ! Le plus important est à faire, et ma foi j'en serais presque jaloux !

**LB** - Ton approche est assez radicalement opposée aux pratiques et conceptions actuellement dominante dans le monde de l'éducation et de l'école. Même si tu n'es pas voyant (que je sache, ou alors ça expliquerait tout...et ce serait bon signe) comment envisages-tu la nécessaire évolution du système éducatif ? Par un processus « tranquille » à partir de là où nous en sommes ou par une vraie crise qui mettrait tout en panne et obligerait à repartir sur de nouvelles bases ? A la lumière de ton expérience, quel regard portes-tu sur l'évolution de l'école : nous patageons, nous reculons ou nous continuons d'avancer « Vers l'Education Nouvelle » ? De quoi aurions-nous besoin ? (d'un grand débat sur l'école ?)

**BC** - Depuis près d'un siècle une composante a toujours été absente ou inerte dans ce que l'on pourrait appeler les organes vitaux d'un système éducatif : il s'agit des parents et d'une façon plus générale des citoyens sans oublier les

enfants et les adolescents<sup>33</sup>. A mon avis l'inertie du système, incapable de s'orienter dans un sens ou dans l'autre vient de là. Enseignants, administration et politiques ont par crainte éliminé les premiers intéressés par le système mis en place.

C'est en réintégrant peu à peu les parents dans leur rôle, leurs prérogatives, leur identité, leur pouvoir que nous avons pu a contrario aller plus loin que ne l'avaient fait les mouvements pédagogiques.

Structurellement il faut arriver à rendre l'école démocratique... et faire enfin confiance à ce qu'on appelle démocratie mais que l'on n'a jamais mis en place (toute l'histoire révolutionnaire, de la commune de Paris à la République espagnole en passant par les débuts de la révolution russe démontre que le premier objectif a toujours été de tuer la démocratie dans l'œuf!). Tant que l'on ne prendra pas ce risque, il y a peu de chances que le système éducatif évolue naturellement.

Alors ? Je comprends bien la crainte des collègues qui se voient par exemple face à une majorité de parents intégristes de tous poils ou sans poils. D'abord c'est là que l'Etat, promulgateur de la loi, doit encore poser des barrières disons protectrices mais pas inhibitrices. Mais il va bien falloir que l'on cesse de fuir un problème parce qu'il est difficile. Lorsque l'on pense que l'école doit être en elle-même un milieu éducatif, auto-éducatif, il concerne alors tous les éléments qui le composent. A condition que sous le terme de « éducatif » on entende évolution, transformation auto-organisation, construction individuelle et construction sociale. Tu remarqueras qu'on ne se pose pas tellement la question sur ce que recouvre le terme éducation de façon concrète et pragmatique. On laisse cela aux philosophes patentés !

---

33 Il y a bien entendu la composante des sujets eux-mêmes visés par le système donc théoriquement bénéficiaires : les enfants et les ados. Cette composante est plus facilement acceptée (peut-être parce que finalement plus contrôlable !) et dans les pédagogies modernes il est impossible d'en faire l'impasse (l'enfant acteur de ses apprentissages).

L'éducation ce serait peut-être bien la réappropriation de toutes nos fonctions de tous nos pouvoirs d'animaux sociaux. Pour les enfants, les langages sont cette appropriation de pouvoirs. Et c'est bien le danger qu'ont toujours saisi ceux qui vivent de l'esclavage des autres. L'éducation est bien évidemment politique et même sur quoi repose la politique, ce que n'ont encore jamais compris les partis dits révolutionnaires ou aujourd'hui altermondialistes. Chaque fois que l'on se pose la question de l'école, voire même d'une simple pratique pédagogique, on est sans le savoir (ou en le sachant) dans ce qui restera à partir de maintenant la base de toute révolution. Ce sont maintenant les systèmes éducatifs qui cimentent les systèmes politiques. Ces derniers ne changeront pas si la logique de leurs systèmes éducatifs reste la même. L'école marxiste était identique à l'école capitaliste !

Alors il y a les graines jetées par les uns et les autres, ce qui prouve à petite échelle que c'est possible. Ces petites plantations sont indispensables parce que, comme tu le dis, naturellement, biologiquement même, le système actuel avance de plus en plus vers l'implosion, démontre son inefficience même dans les objectifs invouables (alimentation de l'ectoplasme économique) ce qui se manifeste par les réformes et débats à jets de plus en plus continus tous plus stériles les uns que les autres. Tout vrai débat sur l'école devra soulever des questions bien plus profondes que l'amélioration des résultats d'évaluations.

**LB** - Quelle a été la nature de tes relations avec les instances dirigeantes de l'éducation nationale ? (IA, IEN, conseillers pédagogiques, inspections...) As-tu senti une évolution au fur et à mesure que tes conceptions se clarifiaient ? As-tu le sentiment d'avoir mis le doute à ces gens là ? (style : « *Ben ouais, finalement, ce n'est pas si con son truc, il a peut être raison. On va lui foutre la paix et allez plutôt emmerder les jeunes qui ont moins de répondant...* ») Que penses-tu de cette hiérarchie ?

**BC** - En réalité les instances dirigeantes ne dirigent rien du tout. Elles font fonctionner et perdurer le système dont elles font partie et profitent (salaire plus élevé, fonction plus facile). Les rapports individuels que l'on peut avoir avec eux ne se situent que dans ce cadre là ou dans celui plus psychanalytique des pouvoirs identitaires ou de la soumission. Ces instances n'ont aucun pouvoir réel. Elles n'ont d'ailleurs pas plus de compétences avérées pour émettre un quelconque jugement. Cela n'a aucun intérêt à vouloir les convaincre de quoi que ce soit et à y consacrer de l'énergie, sauf s'il y a un intérêt de carrière. Ce qui est beaucoup plus important c'est que les parents et les citoyens constatent peu à peu qu'une autre approche permet mieux le développement cognitif et social des enfants et adolescents. Ce ne sont pas les discours qui peuvent convaincre mais les constats qui peuvent faire adhérer à d'autres approches et s'approprier alors ce qui doit appartenir aux communautés, l'école. A Moussac nous avons prouvé qu'il se constitue ainsi une force citoyenne qui peut s'opposer à l'administration. La transformation de l'école est liée à la transformation de l'opinion publique.

Comment vaincre alors l'hétéronomie de notre société ? Ce n'est que par la multiplication des îlots de constats différents ainsi que dans la constitution d'un réticule de tous ces îlots. Si la force du mouvement Freinet a été dans le réseau qu'ont créé dès l'origine tous ses praticiens, sa faiblesse a été son enfermement sur lui-même, l'éviction de fait des parents et des citoyens. Ses avancées et ses constats ne sortaient pas du mouvement, ne concernaient que les praticiens engagés. Dans la transformation de l'opinion, on sait aujourd'hui que communiquer des informations ne suffit pas, que les médias sont enfermés dans une pensée unique, eux-mêmes pris dans l'hétéronomie générale. Ce n'est que lorsque l'on est participant et surtout acteur d'une expérience différente que l'on peut alors témoigner qu'autre chose est possible.

L'appropriation de l'école par tous ses acteurs, si elle est une condition indispensable dans une école du 3<sup>ème</sup> type, c'est aussi de par ce seul fait qu'un autre paradigme, au moins

éducatif, pourra voir le jour et s'étendre. Ce qui est beaucoup plus fort (et plus rassurant) que tous les beaux discours distillés par des pédagogues, ce sont les témoignages de ceux qui ont vécu ce qui est un autre monde. Plus ils se multiplient, plus une bascule sera possible. La force d'une nouvelle école, ce sont les enfants, les adolescents, les parents, les citoyens qui la vivent et qui la font.

**LB** - Malgré des résonances avec les propos de nombreuses personnalités qui agissent dans et autour de l'école (comme on dit aux CEMEA) comment expliques tu, depuis le temps que tu expliques ce que tu penses de tout ça, que tes « découvertes » n'aient pas l'impact qu'elles mériteraient en terme d'orientations politiques et de formation, notamment ? Trop tôt ? Méconnaissance ? Incompréhension ? Pas assez connu ? Peut être qu'on n'en veut pas finalement de cette école et de ces pratiques émancipatrices ? Des résistances ? Impossible à généraliser ? Pas de formateurs ? Le changement fait peur ?...

**BC** - « Mes découvertes » ne sont qu'une poussière avec les innombrables découvertes des praticiens et chercheurs des dernières décennies. C'est l'ensemble qui constitue une cohérence opposable.

Un des problèmes, c'est que cet ensemble ne s'est jamais constitué en une force. Chaque mouvement pédagogique par exemple se referme sur lui-même, cherche à se différencier, s'auto-défend ou s'auto-congratule mais n'a pratiquement pas de visibilité. Combien de parents ou d'étudiants savent par exemple que les CEMEA sont d'abord un mouvement pédagogique et pas qu'un simple centre de formation de moniteurs de colonie de vacances ? Et qu'est-ce qui est parlant dans la flopée de sigles d'organisations signant les différents appels que l'on voit fleurir ? En terme traditionnel d'orientations politiques, on sait que celles-ci dépendent des forces pouvant peser et la force qui pourrait faire bouger le système éducatif n'est pas encore constituée.

Mais il y a plus difficile : c'est la structure du système éducatif lui-même qui est mise en cause par chacune des évidences que l'on devrait être obligé de voir. Or le système est aussi fait et maintenu par la fonction et la position de chacun de ses... fonctionnaires, dans un inextricable peloton de ficelle. Et si l'on tire sur un brin de ficelle, tout le reste se dévide. Par exemple, que faudrait-il faire des IEN ou des conseillers qui le sont devenus pour ne plus être dans une classe ? Un immense édifice s'est construit sur des principes qui n'aboutissent pas aux effets annoncés mais qui font exister chaque pierre de l'édifice. Le danger des classes uniques c'est leur incompréhensible réussite. Incompréhensible, donc anormale, donc cancérigène pour la validité du système. La poursuite de leur éradication est alors elle tout à fait explicable. Notre chance est que le flambeau a été repris en milieu urbain. Mais il est probable que les cycles vont être supprimés dès que les camarades vont commencer à faire la preuve de leur efficacité. Ils seront alors à leur tour cancérigènes pour le système et ceux qui en vivent.

Pour répondre à ta question précédente sur l'évolution possible du système sans crise, c'est en termes de systémique seulement qu'on peut le faire. Ce que nous avons apporté n'a de sens que dans cette approche. Or, quel que soit le domaine, on est encore dans l'approche analytique qui a produit l'industrialisation. Je viens de voir une école de Lyon toute fière de pratiquer... les cycles dans des classes multi-âges. Ils ont fait cela comme on fabrique une usine : étude analytique des ingrédients à fabriquer (programmes), organisation rigoureuse et évidemment extrêmement compliquée des groupes, des changements de groupes, des systèmes de contrôle, d'évaluation etc. Philippe MEIRIEU prétendait qu'ils étaient sortis du taylorisme alors qu'en réalité ils étaient dans une industrialisation au contraire poussée à outrance. Qu'est-ce que tu veux qu'on aille leur dire, y compris d'ailleurs à Meirieu devenu politique, qu'ils puissent comprendre ? Que le multi-âge nécessiterait de bouleverser radicalement toute l'architecture du système éducatif ? Que l'école nécessiterait une révolution, et de la pensée, et des

comportements, et des positions ? Ce n'est pas audible pour eux.

**LB** - De ce que je comprends de la place de l'enseignant telle que tu la penses, j'y vois des similitudes avec le rôle de formateur (et d'animateur) tel que nous le pensons aux CEMEA (agir d'abord sur l'environnement, l'aménagement, ne plus se placer devant les personnes, mais à côté (ou derrière), permettre au groupe de se structurer, d'évoluer, être facilitateur de démarches et de réflexions au lieu d'être déverseur de savoirs, etc.) Qu'en penses-tu ? Quelle est la place et le rôle de l'enseignant dans le système que tu décris ?

Les CEMEA ont ils joué un rôle dans ton aventure ?

**BC** - Enseigner : *insignare* = signaler ; ou encore « faire connaître en indiquant » en français régional ! Bonne définition qui empêche d'accorder la fonction d'enseignants à une catégorie particulière. Enseigner n'a jamais été un problème pour personne quand celle ou celui à qui on « signale » peut voir et comprendre ce qu'on lui signale. Les enseignants sont ceux qui savent, c'est à dire tout le monde puisque tout le monde sait quelque chose et sait où se trouve un certain nombre de choses.

Il vaut mieux alors distinguer ceux qui professionnellement ont le rôle que tu décris dans des entités particulières qu'ils ont à charge de faire vivre, d'aider à vivre. Est-ce qu'on peut encore les appeler « enseignants » ? Je ne crois pas. Leurs pouvoirs changent : ils n'ont plus de pouvoirs sur les autres, y compris celui fallacieux de transmettre. Leur pouvoir, pouvoir d'agir pour, s'exerce alors essentiellement sur l'aménagement d'un espace, d'un environnement, sur la structuration d'une entité permettant l'interrelation, l'interaction, c'est-à-dire la communication. Ils ont à favoriser la création d'un système vivant et veiller à ce qu'il reste vivant. Dans ce système ils

peuvent alors aider chacun à y agir, à s'y construire, à évoluer.

Le point crucial n'est donc pas l'enseignement mais la construction des outils cérébraux qui permettent la représentation, la compréhension des mondes, l'évolution dans différents mondes, l'aménagement ou la transformation de ces mondes... J'ai toujours considéré qu'il n'y avait strictement aucune différence de fonction et d'importance de l'Éducateur de jeunes enfants au prof d'université en passant par les instituts, éducateurs, animateurs, ASTEM, cuisinières... Cela explique aussi une certaine réticence de l'establishment à pouvoir accepter nos idées !

Pour le rôle des CEMEA dans mon aventure il a été essentiel en particulier dans l'audace qu'ils avaient à tenter ce qui leur paraissait tout simplement naturel ou cohérent. Je ne te raconte pas par exemple comment le réveil individuel était pris pour de la pure folie par les bien pensants éducateurs ! Quel culot il fallait pour transformer le festival d'Avignon, etc. Je crois que c'est avec eux que j'ai compris jusqu'où pouvait aller l'organisation, puis l'auto-organisation, l'importance capitale de la structure avant même l'activité.

**LB** - Pour ce qui est de l'évolution du système éducatif, quels rôles pourraient à présent (et à l'avenir) jouer les associations et les mouvements d'Éducation Nouvelle ? Et les CEMEA en particulier ? Et les CEMEA Poitou-Charentes ?

**BC** - Dans la suite de ta question précédente, je dirais qu'il faut absolument que tous les mouvements d'Éducation Nouvelle retrouvent l'audace d'antan. C'est à dire aussi un peu plus de confiance en eux. Se retrouver aux CEMEA uniquement pour avoir un papier BAFA permet peut-être de faire vivre des permanents mais cela détourne l'énergie disponible. L'ICEM a été en partie annihilée quand il a cherché à être reconnu (et l'a été en partie) par un gouvernement de gauche. Pour être à nouveau la force exploratrice

indispensable aux déclenchements de tous processus qu'ils soient d'apprentissage ou sociaux, il faut être libre.

Nous avons besoin qu'ils redeviennent des lieux dynamiques où puissent à la fois se retrouver et interagir les explorateurs-créateurs du champ éducatif et social (rien de moins que le champ humain !) et où puissent converger et se catalyser les avancées et les cheminements. C'est peut-être un de leurs rôles le plus important : rendre visible les convergences. Freinet, pour moi, a été beaucoup plus important comme le formidable catalyseur d'un mouvement que comme pédagogue.

Pour le Poitou-Charentes, joker !

**LB** - A ta connaissance, à l'échelle internationale, quels sont les pays où on trouve des approches ou des tentatives similaires aux tiennes ? Penses tu que sur cette petite planète, nous pourrions passer de l'éducation nationale à l'éducation internationale (du 3<sup>ème</sup> type) en nous mettant d'accord sur des principes, des valeurs, des actions ? Utopie ?

**BC** - C'est comme dans tous les domaines de la recherche ou des transformations : les mêmes causes provoquent un peu partout les mêmes effets. En même temps que Freinet il y avait les Freire, Ferrer, Montessori, etc. Le problème c'est que cette multitude se relie, se « connecte » et constitue quelque chose de plus homogène qui soit alors une pensée cohérente et une force opposable. Ce qui est inquiétant, c'est que par exemple dans le mouvement altermondialiste il n'y a justement aucune alternative conceptuelle sur laquelle pourrait se fonder une alternative éducative.

Les différentes formes étatiques qui s'appuient bien sûr sur leur système éducatif (le contraire serait illogique) conditionnent aussi les degrés de réaction. A contrario, la France qui a le système le plus étatique et le plus centralisé provoque et permet les contestations qui vont les plus loin. Un chercheur suisse qui avait proposé l'étude de l'expérience de

Moussac à un groupe d'enseignants et d'universitaires européens s'est vu rétorquer : « *Ce n'est pas possible dans un système éducatif étatique* » et ce malgré l'évidence de la réalité de Moussac dans l'Etat français.

Tu prends l'exemple de l'échange scolaire et des réseaux télématiques : en 1992 j'ai animé un atelier international sur ce sujet. Et bien celui qui a pu le plus facilement se représenter ce dont il était question a été un enseignant sénégalais de la brousse parce qu'il a pu faire référence... au tamtam. Plus les enseignants étaient issus de pays « civilisés », plus cela leur était difficile de rentrer dans une autre représentation utilisant pourtant les technologies disponibles. A contrario encore de magnifiques expériences ont été réalisées en Colombie, au Brésil, en Inde, dans les endroits où de toutes façons avant il n'y avait rien. Mais il n'est jamais question de les étendre alors qu'elles font la preuve de leur efficience ce qui est pour le moins curieux puisque ce seraient alors les privilégiés qui en profiteraient. En moins d'un siècle les systèmes éducatifs ont produit eux-mêmes les représentations qui les enferment et qui les détruiront !

Deux raisons cependant d'être optimiste : partout les systèmes mis en place commencent à démontrer qu'ils reposent sur une erreur conceptuelle quant à la transmission des savoirs, peu importe les finalités conscientes ou inconscientes, affichées ou inavouées. Ce qui relève de la vie ne se plie pas à l'ectoplasme économique et industriel fabriqué au bénéfice de quelques-uns. En clair, peu importe par exemple que les systèmes agricoles affament les  $\frac{3}{4}$  de la planète, mais lorsque des vaches soit disant folles mettent en danger le quart qui en profitait, alors on commence à se poser quelques questions. L'illettrisme n'a inquiété que lorsque l'on s'est aperçu que des privilégiés pouvaient être touchés.

Et puis si la mondialisation c'est la tentative de poser une chape de plomb économique, simultanément c'est aussi la circulation accélérée des idées non conformes et la rencontre des personnes qui les portent. Quand 10 personnes se

rencontraient et échangeaient du temps de Freinet, 1000 peuvent le faire aujourd'hui.

**LB** - Quels conseils donnerais tu à une bande de jeunes instits juste sortis de l'IUFM, en accord avec les idées des CEMEA, qui voudraient faire des choses à la fois simples et utiles avec les enfants, qui voudraient aussi dormir et avoir du temps en dehors de l'école, qui ne se retrouvent pas vraiment dans le rôle d'instit des années Ferry (Jules... et Luc ?) et qui voudraient en finir avec l'ennui et les angoisses (des enfants, mais aussi les leur), le rabâchage, la routine, et le conformisme ?

**BC** - De se méfier des conseils ! Et puis ce n'est pas si compliqué que cela. Ce qui est compliqué c'est quand on veut analyser, expliquer... faire un bouquin... pour que cela fasse sérieux ! L'action est simple. Tu mets tranquillement un pas devant l'autre et si tu trébuches ou si tu t'enfonces tu le mets un peu à côté. Il ne faut jamais vouloir tout transformer du jour au lendemain ou vouloir appliquer un modèle. Il faut toujours se placer dans une praxis, chaque petite modification modifie le contexte, induit alors une autre modification... et la finalité des actions est chaque fois repoussée plus loin sans qu'elle ne soit prédéterminée. On découvre après que l'on n'est plus dans le même monde.

La seule chose que nous ayons besoin, c'est de prendre le temps de regarder.

# Apprentissages, processus...

*Café pédagogique. Interview par Jean-Pierre CRESPIAN à propos du premier ouvrage « Une école du 3<sup>ème</sup> type ou la pédagogie de la mouche ».*

**Le café** - Bernard COLLOT vient de publier « Une école du 3ème type » aux éditions de l'Harmattan. Dans ce livre de pédagogie vécue (plus de 40 ans de pratique), il met les processus au centre de son discours. Mais qu'est-ce exactement qu'un processus... d'apprentissage. Doit-on préférer cette dénomination à celle de « stratégie » qui fait florès chez les chercheurs en Sciences de l'Éducation qui... cherchent sans doute beaucoup mais ne trouvent peut-être pas énormément de réponses immédiates. D'ailleurs, hors l'imagerie médicale en neurosciences qui rend compte de ce qui se passe dans les assemblées de neurones impliquées, il n'y a peut-être rien à trouver. Il suffit à présent d'observer comme le recommande Georges Charpak : mettre la main à la pâte. Essayer de savoir un peu où se passent ces choses si mystérieuses que sont la lecture, l'écriture, l'exercice de la raison. Ça rassure une fois qu'on le sait !

Bernard COLLOT n'élude pas cet aspect théorique qu'il traite en une soixantaine de pages dans un chapitre intitulé « *Quelques éléments théoriques... et de bon sens* »

C'est un vrai bonheur que de lire ce livre aussi rafraîchissant qu'humaniste. Bonheur que celui d'enseigner autrement et bonheur d'apprendre pour soi et par soi...

Alors CP ou CM2, ça n'a plus d'importance ! Du moment que le maître ou la maîtresse « nourrit » les « processus » des enfants heureux d'apprendre... Une mouche ou une araignée suffiront à allumer le feu de la curiosité sans fin. D'où le titre

exact : *Une école du 3ème type ou « La pédagogie de la mouche ».*

Le café pédagogique a interrogé Bernard Collot au sujet de cette « École du 3ème type » :

Jean-Pierre CRESPIN

**JPC (Café) :** Bernard Collot vous utilisez fréquemment le terme « processus ». Que représente-t-il pour vous dans les apprentissages des enfants de 2 à 12 ans ?

**BC :** Lorsque je tourne la clef de contact de ma bagnole, miracle, le moteur tourne. Je sais vaguement qu'il y a eu fermeture d'un circuit électrique, production d'une étincelle qui etc. etc. Il y a eu un ensemble d'opérations qui ont conduit au miracle. Si cela ne marche pas, le garagiste qui lui connaît tout le « processus » de mise en route saura exactement à quel endroit il y a blocage du processus et il réparera mon moteur. Le directeur de l'usine et ses ingénieurs connaissent bien les processus de fabrication de ma bagnole, grosso modo ce seront d'ailleurs les mêmes que pour celle de mon voisin d'une autre marque. Même s'il est passablement compliqué, dans le monde de la mécanique il y a un processus identifié qui conduit à la sortie de centaines de mécaniques identiques, c'est à dire un résultat préalablement déterminé.

Dans le monde du vivant, il y a bien aussi processus. Il n'est même fait que de processus sans fins ou cycliques. Le problème c'est qu'ils sont d'une complexité infinie, étroitement interdépendants les uns des autres, que l'aléatoire y a une part essentielle et qu'il est impossible de vouloir en extraire un pour pouvoir le reproduire et le maîtriser. On ne peut avoir qu'une idée assez grossière de ce qu'ils peuvent être. Par contre on peut connaître un certain nombre de conditions qui favorisent leur enclenchement ou leur développement. Je sais que mes salades auront besoin d'eau pour germer, que mes

bruyères se développeront mal dans un sol trop calcaire contrairement à ma touffe de buis.

N'importe quel apprentissage fait simplement partie du développement d'un être vivant (humain) dans un terrain vivant particulier (société). Il est l'aboutissement d'un processus qui a la complexité des processus vivants. Vouloir démonter l'objet de l'apprentissage (la bagnole !) pour établir un processus de remontage vaut pour la mécanique et quand l'objet est extérieur au sujet. C'est ce que fait la didactique en démontant chaque matière. Mais l'apprentissage, tout au moins pour les enfants dans ce qu'on appelle apprentissages fondamentaux, consiste en une auto-construction. La résultante de l'apprentissage c'est la complexification de leur personne et non une connaissance que l'on rajoute dans ses poches. Les processus sont de l'ordre du vivant.

Plutôt que de conduire des processus que j'ignorais, que je savais forcément différents suivant chaque enfant, chaque situation d'enfant, je me suis attaché essentiellement aux conditions qui pouvaient favoriser leurs déclenchements et leur évolution. Il est impossible qu'une autre personne que l'enfant déclenche un processus d'apprentissage. Elle peut juste le favoriser ou l'empêcher.

Bien sûr que la connaissance par l'enseignant du démontage de l'objet de l'apprentissage (les matières), la didactique, n'est pas inutile dans la fonction d'aide. Mais les processus d'apprentissage ne sont pas ceux qui ont permis de constituer leur objet (matière à enseigner,... bagnole !). J'étais tout simplement et tout bêtement pragmatique.

**JPC** : Vous définissez un certain nombre de langages en tant qu'outils neurocognitifs nécessaires à la communication. Ces langages recouvrent-ils selon vous toutes les potentialités cérébrales des enfants qui apprennent ?

**BC** : Il faut s'entendre sur le terme communication. Pour ma part je l'ai pris dans son sens de circulation de toute

information préhensible par les sens à l'intérieur d'un système vivant, entre ce système et son environnement, entre systèmes vivants. Dans la mesure où elle provoque interaction, c'est à dire modification (ou évolution) de l'émetteur comme du récepteur. Les langages étant les outils cérébraux créés par la communication et la permettant.

Nager par exemple est alors bien un langage : communication avec l'élément aquatique et possibilité d'y évoluer lorsqu'un langage a permis d'interpréter ces nouvelles informations, de les intégrer dans un nouveau schéma corporel. C'est bien aussi une potentialité cérébrale. Lors des premières expériences d'apprentissage massif et systématique de la natation en grand bassin<sup>34</sup>, beaucoup d'enseignants ont été très surpris de constater qu'après la piscine certains enfants faisaient des progrès... en orthographe ! On peut se dire qu'il s'était peut-être passé quelque chose... dans le cérébral bien que je sois bien incapable de dire quoi, mais peu importe.

N'importe quelle information va-t-elle mobiliser tous les langages, donc toutes les potentialités ? Comme Hubert REEVES je dirais qu'elle tombe dans un océan de possibles. Suivant l'état de l'enfant, les circonstances, le contexte, elle pourra être traitée par le langage corporel, oral, écrit, mathématique, scientifique, graphique, pictural etc., ou par aucun ! Toujours simplement pragmatique, mon souci a donc été d'aménager la classe, ses outils, son organisation de telle façon à favoriser ce traitement de l'information, à provoquer l'utilisation des langages dévolus à l'école ou nécessaires dans un monde plus large que celui de la famille, du voisinage ou de la rue.

**JPC :** Il semble bien que vous situiez l'école dans une perspective systémique. Vous parlez de « structure dissipative ». Pouvez-vous expliciter ce concept en quelques mots ?

---

34 Première expérience d'apprentissage de la natation pour tous les élèves du département du Rhône en 1967, directement en grand bassin.

**BC :** Tous les systèmes, vivants, minéraux sont structurés. Toutes les classes quelles qu'elles soient sont structurés. Le rôle d'une structure étant de maintenir le système dans son état. Cela posait d'ailleurs un problème théorique pour la thermodynamique classique qui opposait l'ordre au désordre. Ilya PRIGOGINE a alors inventé le concept de structure dissipative. Grosso modo, dans ce type de structure, le désordre (ce qu'ATLAN appelle le bruit) crée de l'organisation ou une nouvelle structuration. L'organisation qui découle d'une structure dissipative n'est plus immuable. C'est d'ailleurs le propre de la structure de chaque enfant sinon il n'apprendrait pas puisque chaque apprentissage le modifie.

Une classe traditionnelle a une structure de type minéral ou cristalline. Aucune information extérieure non prévue ne doit pouvoir troubler ou modifier l'ordre établi (emploi du temps, programmation, rangées, etc.). Or, cet ordre est pratiquement impossible à maintenir dans une classe unique. Le succès incompréhensible des classes uniques peut alors trouver une explication : c'est par la force des choses une structure dissipative et c'est cette dissipation, qu'il ne faut pas prendre dans son sens commun, qui provoque une structuration des enfants (apprentissages) qui échappe au maître.

Ilya PRIGOGINE venait de me donner la clef théorique qui me manquait quant à la cohérence de mes pratiques. La structure de ma classe devait être consciemment dissipative si je voulais que n'importe quelle information puisse provoquer utilisation des langages et leur évolution (structuration). C'était alors l'activité provoquée par l'information et son traitement qui provoquait l'organisation. D'autre part, dans la classe, le pot de fleur, le jardin, le coin bar, le salon de lecture, le bric à brac, la mare, la mouche sur la vitre... la possibilité pour les enfants d'aller et venir, de se rencontrer, de rencontrer un environnement, tout cela était autant d'entrées possibles de l'imprévu, de la dissipation.

**JPC :** Pour vous, l'hétérogénéité des petites structures (classes uniques) est une richesse et une ressource. En quoi et comment peut-elle être profitable à l'ensemble ?

**BC :** Les langages permettent d'accéder à des espaces et des mondes de plus en plus larges. Ils élargissent les cercles d'autonomie de chacun. Dans une structure où vit un groupe hétérogène une multitude d'espaces existent ainsi « pour de vrai ! ». Par exemple, le petit qui n'accède pas encore au monde de l'écrit le voit pourtant exister, être utilisé naturellement pour la vie du groupe, comme dans sa famille il voyait ses parents marcher, parler. La motivation de l'apprentissage c'est alors accéder à un monde qui existe, élargir ses cercles dans ceux qui l'entourent, explorer et appartenir à ces cercles. L'horizon de l'enfant est visible. Et le petit apporte aussi ses propres mondes aux autres, par exemple celui de l'imaginaire. Parfois l'utilisation d'un langage en fait oublier un autre.

L'autre apport essentiel est pour moi la facilité de la reconnaissance de chacun. Le grand, aussi peu avancé soit-il dans un langage, pourra toujours apporter quelque chose à un plus petit dans ce langage, donc être reconnu, exister. Nous sommes faits de langages ou nous n'existons que par les langages. Encore faut-il que l'on nous y reconnaisse. La reconnaissance est pour moi un préalable incontournable à l'évolution de chacun.

De ce fait l'hétérogénéité va rendre possible la complémentarité en lieu et place de la concurrence. Elle provoque ainsi une dynamique.

**JPC :** Vous parlez de « compagnonnage » alors que Michel MONOT, l'initiateur de la PMEV (Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant) utilise le terme de vicariance. S'agit-il de pratiques coopératives réellement différentes ?

**BC** : J'avoue avoir quelque mal à rentrer dans le concept de Michel MONOT. La vicariance (le vicaire qui peut remplacer l'autre) me fait un peu penser aux effets de compensation. Dans la pratique cela se traduit, me semble-t-il, par une méthodologie. Mais ce n'est probablement qu'une approche différente prenant en compte les mêmes fondements. J'ai utilisé le terme de « compagnonnage » surtout en ce qui concerne l'autoformation des enseignants. Il n'est pas forcément plus exact lui non plus puisque les « compagnons » avaient des « maîtres ». Or ce que je crois seul efficace, c'est le croisement de l'expérience (dans son sens de vécu), du tâtonnement, de l'interrogation. Ceci s'effectue dans la parité absolue, l'enseignant débutant apportant autant sinon plus au chevronné. Exactement de la même façon que les enfants en classe.

Il n'y a alors pas besoin de structures annoncées préalablement comme coopératives. Simplement des espaces, y compris virtuels, dans lesquels on se retrouve et où on se reconnaît. Dans ces espaces, il s'agit simplement de créer alors les lieux de rencontre, comme par exemple les listes de diffusion. En ce qui concerne les adultes, cet espace peut être exceptionnel... et il n'y a pas de « conseil coopératif » ! Mais il devient naturellement coopératif et s'auto-structure alors dans ce sens

« Ni dieux, ni maîtres » cessant d'être une devise idéologique, ce pourrait bien être le fondement de l'efficacité cognitive et sociale !

**JPC** : Que pensez-vous des récents apports de l'imagerie médicale dans la connaissance effective de ce qui se passe dans la 'boîte noire' qu'est le cerveau de chaque élève ?

**BC** : Je lui trouverais un côté positif et un côté négatif. Pour ce qui est de positif, et dans la mesure où l'on lie le terme « scientifique » à celui « d'incertitude » (la certitude c'est le domaine du religieux ou de l'idéologie) cette connaissance

nous ramène à plus d'humilité face aux enfants, nous empêche de nous réfugier dans le rôle d'accusateurs (« *c'est un paresseux, un fauteur de troubles...* »), nous fait apparaître la complexité biologique. Elle est alors un éclairage utile qui provoque plus d'interrogations que de réponses (exemple le problème de la dyslexie). Cela devient négatif si à partir de cela on veut construire une pédagogie « scientifique ». Il faudrait alors réduire la complexité à quelques-uns de ses éléments, ce que personne ne peut faire. La complexité, je pense qu'il faut la permettre, ce qui n'est déjà pas facile, plutôt que vouloir la maîtriser. Dans un autre domaine l'utilisation systématique des connaissances biologiques ont conduit à l'agriculture industrielle. On sait maintenant qu'elle n'aboutit pas aux effets escomptés et qu'elle produit des dégâts collatéraux colossaux et quasi irréversibles. Comme pour l'agriculture biologique, c'est à la systémique que se rapporte une école du 3<sup>ème</sup> type. Nous quittons l'approche analytique cartésienne et ses certitudes. C'est tout aussi scientifique, mais c'est un autre paradigme.

**JPC :** Que vous a apporté l'expérience des Arbres de Connaissances et que pensez-vous des possibilités de développer une « intelligence collective » dans des groupes humains et bien sûr dans des groupes d'enfants ?

**BC :** Je n'ai pas utilisé l'outil informatique des Arbres de Connaissances dans ma classe ! Les AdC, cela a d'abord été une rencontre due au hasard, ce fameux hasard source de l'univers si on en croit Albert JACQUARD. Rencontre avec Michel AUTHIER dans un colloque que j'organais. Moi découvrant qu'il avait inventé l'outil permettant de concrétiser la philosophie qu'il avait mis au point avec Pierre LEVY et Michel SERRES. Lui découvrant que dans une petite école de campagne on pouvait s'approcher de la société pédagogique de Michel SERRES. L'outil des AdC était aussi inutile dans une classe unique comme la mienne (et il y en a quelques-unes de semblables) qu'il pouvait l'être dans une microsociété

amazonienne qui sont en elles-mêmes des Arbres de Connaissances.

Mais c'est dans les groupes soit plus importants, soit plus enfermés et prisonniers de leurs structures, de leurs représentations ou stéréotypes, que l'outil des Arbres de Connaissances peut jouer un rôle important. Il s'agit alors d'établir, de rétablir ou d'améliorer la reconnaissance de chacun, le pouvoir de se reconnaître soi-même et de se faire reconnaître. Un collectif n'existe que si chaque individu existe, est perçu par les autres et peut les percevoir. Alors la communication, l'interrelation peut s'enclencher. On en revient sans cesse au point de départ, que ce soit de la cognition ou de la psychanalyse : l'identité. Lorsque ce courant est amorcé, il conduit à la constitution d'un groupe qui est en lui-même une entité, un système vivant producteur comme chaque système qui le constitue d'une vie et d'une pensée propre. Il y a rétroaction permanente entre le collectif et les individus, même si leurs intérêts peuvent être différents, les deux devant être satisfaits. Je crois que cela est fondamental. L'objectif de l'institution école est apprendre. Ce que cherche à satisfaire chaque enfant dans un collectif n'est pas forcément « apprendre ». Ce peut être rire, se faire plaisir à chercher, inventer, avoir des copains, se raconter etc. Dans tous les cas il aura intérêt à se faire connaître et à bénéficier de la connaissance des autres pour ses propres entreprises. Son intelligence dépendra de celle des autres et apportera aux autres. La mutualisation n'a même pas besoin d'être formulée.

Les Arbres de Connaissances, objet neutre, peuvent vraiment permettre d'établir ou de rétablir des circuits, donner conscience et visibilité de ce que l'on est et de ce qu'est le groupe auquel on appartient. En ce sens ils peuvent être outil de déblocage ou de rupture. C'est lorsque l'on en a plus besoin qu'ils ont réussi.

Ce que j'ai retenu de ma longue aventure professionnelle comme des innombrables échanges avec mes collègues (mes pairs, mes compagnons...) qui eux se poursuivent toujours, c'est que la route sera longue pour que l'Education soit enfin

une fonction de la Société assurée naturellement et harmonieusement. Ce d'autant qu'elle est indubitablement liée à l'harmonie de cette même Société, et je crois que l'éducation en sera le principal moteur. Ce sont les enfants que nous éduquons qui en feront ce qu'eux seront capables d'en faire, sûrement différente de nos divers phantasmes.

À ce long tâtonnement, tous les enseignants, absolument tous les enseignants participent. L'étonnant bouillonnement des listes de diffusion, la floraison et la richesse de sites comme le café pédagogique me remplit d'optimisme. L'intelligence collective faite aussi de tolérance et surtout d'écoute est bien une réalité. Mais les parents, les citoyens eux aussi devront être intégrés dans ce qui plus qu'une école deviendra une entreprise éducative. Il faudra aussi que cet ensemble ait la capacité d'obtenir les conditions favorables à ce qu'un milieu devienne éducatif, ne serait-ce que scinder les macrostructures scolaires, disposer d'espace. C'est probablement le challenge de la prochaine décennie.

J'ai appris aussi que l'on peut toujours faire reculer les limites du possible. Actuellement un certain nombre d'enseignants en milieu urbain se sont résolument engagés dans les cycles en constituant des classes hétérogènes et surtout en ôtant peu à peu la barrière de contraintes souvent fictives qui empêchent d'avancer. Ce qu'ils font est beaucoup plus difficile que ce que j'ai pu faire moi-même parce qu'a priori ils n'ont pas toutes les conditions favorables que j'avais. Déjà des convergences apparaissent. Ce sont les convergences de tous les enseignants, qu'ils soient de classes uniques ou urbains, débutants ou chevronnés, à l'origine traditionnels ou modernes, qui constitueront les repères solides sur lesquels l'école pourra avancer. A condition que chacun ose rendre son tâtonnement visible, ose théoriser sur ses pratiques, ose les confronter à celles des chercheurs. Je crois qu'une longue marche, débutée au début de l'autre siècle, est en train de s'amplifier.

# De la pédagogie à la politique

Article paru dans le *Nouvel Educateur* à propos de « Une école du 3<sup>ème</sup> type ou la pédagogie de la mouche »

*Philippe LAMY, responsable du Groupe Freinet de l'Est Parisien, enseignant dans une école de 10 classes en banlieue parisienne, menait depuis deux ans une aventure étonnante dans une classe de cycle 3 où, peu à peu, il faisait tomber des barrières. Malgré un contexte bien moins favorable qu'en classe unique, il démontrait que l'on arrivait bien aux mêmes constats et aux mêmes possibles qu'en classe unique. Il démontrait aussi que la cohabitation d'enseignants différents dans une école de dix classes, loin d'être un handicap comme souvent les enseignants Freinet le disent, pouvait être au contraire source de richesses et d'avancées.*

**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 (terme à changer si nécessaire...)

**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. Je n'ai fait que compiler ce que j'avais couché peu à peu par bribes sur des papiers, essayé d'approfondir, en regard de l'apport des chercheurs, un peu plus ce que je n'exprimais encore

qu'intuitivement (communication et langages). Besoin... de penser !

**PL** - Ce que tu observais dans ta classe devait modifier peu à peu tes propres représentations de l'école, des apprentissages et de ton métier. Ainsi, il n'y avait pas de cahier car tu as dû t'apercevoir (comme moi en ce moment) que le cahier n'était pas un outil nécessaire pour apprendre. Moi, je le constate et je me dis c'est possible car Bernard a vu la même chose et en plus il a osé se passer des cahiers. Je me sens plus fort parce que tu es passé avant, mais toi tu étais seul (ou le premier...). Comment as-tu fait par ne pas te laisser envahir par la crainte de l'extérieur (parents, administration) ?... te laisser emprisonner par la crainte d'aller trop loin ?

**BC** - Et non je n'étais pas seul ! Je me suis appuyé sur les dizaines d'instits Freinet qui m'ont précédé et ont osé eux aussi des choses incroyables dans le contexte de l'époque où chacun se trouvait. On ne peut imaginer le nombre de « révolutionnaires » qu'a comporté le mouvement Freinet. Mais ils ont été oubliés, souvent ils sont passés totalement inaperçus, parfois même on les a tout simplement ignorés pour mille et une raisons. La richesse de ce que j'ai appelé « la marmite Freinet » est aussi en partie annihilée par un épouvantable gâchis. Depuis la disparition de Freinet, le mouvement qui était comme le disait Maurice Bertheloot une pyramide renversée où Freinet était en bas et catalysait tout ce que la pyramide produisait depuis sa base-sommet, ce mouvement pendant un certain temps s'est comporté un peu comme du sable mouvant. Les références n'ont plus été que celles du passé, les nouvelles qui naissaient en s'appuyant sur ce passé ne se sont plus inscrites nulle part.

Par exemple l'aventure étonnante qu'a été la correspondance naturelle d'abord, puis le premier réseau télématique en 1985 est restée pendant longtemps marginale et n'a trouvé aucune place dans l'image que donnait le mouvement soit dans son

intérieur, soit vers l'extérieur. Or cette aventure a quelque peu renversé des certitudes, modifié des pratiques, fait apparaître d'autres perspectives, posé les pierres d'avancées théoriques. Il n'y en a aucune trace sauf pour ceux qui l'ont vécue. Si bien qu'aujourd'hui où le « réseau » est devenu un phénomène de mode, l'extension de la communication que permettent les TIC devenues banalisées, arrive à reposer chez beaucoup d'instituts Freinet sur des bases quasi traditionnelles. Paradoxalement j'ai l'impression que les TIC ont fait régresser la pédagogie Freinet. Un peu comme si on avait oublié les fondamentaux comme on dit chez les rugbymen. Mais ces nouveaux fondamentaux n'ont été fixés nulle part si bien que l'on n'a plus que la bible des « invariants » qui ressortent comme jamais ils n'étaient ressortis il y a une vingtaine d'années. Le mouvement Freinet me semble vivre en quelque sorte sur ses « tables de la loi » interprétées de différentes façons par ses « prêtres » ou ses « fidèles ».

L'autre appui s'est situé dans le présent où je pratiquais... et n'est pas plus visible que le précédent : cela a été l'échange permanent avec « mes compagnons ». Nous avons bénéficié de la télématique qui n'a fait que prolonger les cahiers de roulements, multi-lettres, gerbes d'adultes d'un circuit de correspondance naturelle etc... On ne peut imaginer l'intensité de ces échanges et l'implication de toutes les personnes. Nous tenions une grande partie de notre force de cela. Là aussi j'ai l'impression que les TIC ont provoqué une régression ou plutôt dissimulé une régression. On oublie que toute la pédagogie Freinet s'est construite sur des échanges, des confrontations, l'expression. Est-ce qu'il serait possible aujourd'hui de voir, quasi tous les mercredis, un institut faire revenir ses élèves en classe une matinée, opérer avec eux devant une vingtaine de collègues et passer l'après-midi à soumettre sa matinée au feu du questionnement ? C'est à cette école-là que j'ai été formé, co-formé ! Nous n'étions pas très éloignés du compagnonnage... et avions tous quelque part des mères qui étaient parfois des pères ! Mais c'était un compagnonnage sans maîtres. Ni dieux ni maîtres !

Tu vois ni premier, ni seul, mais pris dans un tourbillon s'auto-alimentant sans cesse. On revient encore à la cybernétique des systèmes vivants qui ne peuvent plus se développer sans capacité d'auto-structuration, d'adaptation et d'évolution, qui meurent si cessent les interrelations et les interactions.

Mais qu'en est-il vraiment maintenant ? C'est à ceux qui comme toi sont encore à l'intérieur, de dire s'ils disposent comme quelques-uns d'entre nous en avons disposé de cette force du collectif qui propulse littéralement l'individu. A lire les messages émis par des groupes comme celui du groupe de l'école moderne parisien ou celui de l'Ain, j'ai l'impression que vous venez de recréer ce tourbillon producteur de nouvelles avancées, comme il perdure chez les CREPSC.

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 ! Mais, j'enfonce sans relâche ce clou : en classe unique on dispose de la clef essentielle, le temps !

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 étaient donnée, donc perçue, au travers de toute l'action (CR de conseils d'école, projet d'école en particulier). On retrouve cela dans pas mal de classes uniques qui baignaient dans la pédagogie Freinet et qui étaient pratiquement intouchables (Christian Drevet, Marie-Chantal D'Affroux, Jean-Michel Calvi, Rolland Huguet, Jean-Paul Gay, Frédéric Gautreau... et bien d'autres.).

Si l'on rajoute que les instructions dans leurs superpositions successives laissent toute la latitude de l'interprétation, que les IEN sont plutôt embarrassés par l'hétérogénéité d'une CU, ils nous laissent beaucoup plus tranquilles qu'ailleurs.

Le seul risque que j'ai vraiment pris, c'est de mettre un cahier vide (pour le poids) dans l'enveloppe du dossier d'entrée en 6ème ... puisque personne ne les regardait jamais !

**PL** - Un élément me semble important, c'est que tu t'es toujours refusé (volontairement ou non d'ailleurs) à mettre en amont de ton action un quelconque projet « politique ». Ta classe ne venait pas à priori, valider des opinions ou une pédagogie, mais c'est plutôt en aval que des points de convergences apparaissent...

**BC** - Mon dilettantisme absolu en matière politique et pédagogique, voire mon manque de vocation lorsque je suis rentré à l'EN (à 15 ans, encore gamin, pour ne plus être à charge des parents !) explique d'abord cela. Dans les trucs que j'allais chercher dans le mouvement Freinet, chez les CEMEA, les FRANCAS, l'OCCE... c'était tout bêtement pour assurer une sorte de survie professionnelle dans une classe hétérogène. Cela a été une chance. D'ailleurs, dans les années 70 où l'Education Nationale s'alimentait en grande partie avec des remplaçants non formés, j'ai toujours trouvé parmi eux des enseignants étonnants.

J'ai donc avancé par une suite ininterrompue de constats... pour en faire ensuite une méthodologie consciente (tâtonnement expérimental professionnel). Ce faisant, un jour, quelqu'un m'a dit à mon grand ébahissement : « *tu es l'insti Freinet !* ». Et maintenant je vois des tas d'enseignants qui sont aussi « *l'insti Freinet* » sans même qu'ils le sachent.

C'est en agissant ainsi que j'ai découvert que les lois qui semblaient régir la construction des apprentissages, donc des personnes, dans des groupes, que l'on peut appeler lois biologiques, pouvaient s'appliquer et s'intégrer à un projet

beaucoup plus général, un projet politique... à construire. Et je découvrais qu'il s'apparenterait alors à un projet de type libertaire. Mais les LABORIT et autres JACQUARD, à partir et à la recherche des lois qui régissent les systèmes vivants étaient arrivés eux aussi au même constat. La complémentarité que l'on a avec eux, c'est que nous partons directement de groupes d'humains. La convergence est étonnante parce qu'elle n'a pas d'a priori.

Le fait aussi de n'avoir pas été enfermé dans un modèle dans lequel j'aurais eu à m'évertuer à rentrer et à faire rentrer les enfants confère une grande liberté et une grande sécurité... de tâtonnement qui a comme caractéristique essentielle qu'il n'est pas dirigé par une direction mais qu'il crée au fur et à mesure des directions. Ce qui leur donne une grande force quand, de par les échanges, on constate qu'à partir de données complètement différentes d'autres arrivent aux mêmes points de convergence. L'histoire du mouvement Freinet, c'est celle des convergences.

**PL** - 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 sûrement dans sa capacité à laisser naître cette vie, tout en étant dans le groupe.

**BC** - L'intelligence ? Disons plus modestement la nécessité et le pragmatisme. Il faut être diablement fort et incommensurablement dévoué (et autoritaire soft) pour maintenir une classe unique dans une logique tayloriste comme le fait LOPEZ dans « être ou avoir » ! Le contexte de l'hétérogénéité qui fait fuir tant d'enseignants 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. Je prétends que la pédagogie Freinet s'est forgée peu à peu de cela. Il s'agit alors de certitudes constatées. Reste ensuite à en tirer un certain nombre de conséquences quant à la cohérence des

pratiques d'abord, puis quant aux revendications qui devraient être portées par les collectifs. Tant qu'il ne sera pas demandé avant toutes choses, la réduction de la taille des structures, l'augmentation de l'espace éducatif, l'hétérogénéité qui elle seule donne le temps, l'école ne bougera pas. Les classes uniques que l'on ignorera superbement jusqu'à leur disparition définitive prochaine sont (étaient !) les derniers endroits où tout cela était tranquillement démontré.

**PL** - 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 ».

**BC** - 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. S'il est enfant-loup dans un autre environnement et un autre monde (celui des loups), il développera la quadrupédie. 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 neurocognitif 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 !

Si on prend les langages naturels (ceux mis en œuvre du corps vécu et qui prolongent la puissance signifiante du corps disait POPPER), ils se construisent tous d'abord par 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 (heureusement pour lui, ce monde, mère, père existe lui toujours), 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. Dans cette dernière phase, il aborde ce que POPPER appelle les langages artificiels qui sont des langages entièrement extériorisés. Et tout ceci se fait dans un tâtonnement expérimental constant. La communication, c'est cela : interaction avec l'environnement et ajustement ou modification du système vivant qui est nœud de l'interaction.

Ces langages sont les outils qui vont permettre à l'enfant d'étendre son espace, de pénétrer dans de nouveaux mondes... à condition qu'ils existent autour lui, qu'il puisse y accéder, les explorer et aller à leur conquête.

Les langages dont l'apprentissage semblent dévolus à l'école, se traduisent par le même développement ou simplement 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. L'espace s'étend à celui du temps, des mondes sont représentés.

Tout devient alors simple et cohérent. Toute activité (projet) nécessite des langages et peut faire pénétrer dans de multiples mondes. Les « compétences » qui ne sont que des performances rendues possibles par le niveau de langage atteint deviennent très secondaires : dans l'apprentissage de la marche, est-il besoin d'émailler son parcours par des tests extérieurs (compter le nombre de pas, étalonner les distances franchies, chronométrer sa vitesse...)? Non, il suffit de le suivre dans ses projets et de l'y aider en tâtonnant aussi. Ah ! Mais ! S'il n'a pas de projets ou que son entourage mette

plutôt des freins à ses projets ou ne le suive pas et qu'il reste obstinément assis... il risque de ne jamais marcher ! Les exercices qu'on voudra lui faire faire n'auront que peu d'effets.

C'est la période bénie des « maths modernes » et des rencontres avec de vrais mathématiciens (en particulier d'un certain Monsieur MYX... c'était vraiment son nom) qui m'a fait comprendre que les maths n'étaient rien d'autre qu'un langage particulier. C'était déjà un sacré bond. Mais j'étais encore embarrassé par les « notions à acquérir » qui me semblaient marquer les étapes de sa construction. Les langages étaient alors encore comme quelque chose séparé du corps, produits et codifiés dans le monde trois (celui des productions humaines) à aller chercher sur l'étalage du boucher et à s'empiffrer sans indigestion, pour grandir et s'empiffrer le menu suivant. Et pourquoi des enfants que l'on n'avait encore jamais amenés devant l'étalage mathématique semblaient s'être nourris ailleurs puisqu'ils pouvaient gober tout ce que je leur proposais alors qu'ils auraient dû d'abord commencer par le biberon ?

Et puis la notion de langage restait pour moi au stade de l'outil d'expression, ce qui permettait quand même d'y mettre dessous aussi le corps (langage corporel) ce qui me faisait juste avancer dans le fait qu'il y avait des langages que l'on pouvait créer et dont la codification n'était pas forcément universelle.

Ce n'est qu'en allant chercher au-delà des linguistes, chez les biologistes en particulier, que j'ai cru trouver ce qu'étaient les langages : de simples outils cérébraux, caractérisés par les connexions qui s'établissaient entre des neurones suivant les stimuli perçus de l'environnement ! Autrement dit, une information n'existe que si elle a pu être traduite par ces outils. Et ils n'existent que si des informations vont stimuler d'autres connexions. Et alors on peut percevoir d'autres informations qui vont à leur tour complexifier les connexions. La théorie « du bruit » d'ATLAN c'est qu'un système vivant n'évolue que lorsqu'il a été perturbé par une information nouvelle qui provoque de l'auto-organisation.

Et ce sont les mêmes outils qui vont nous permettre d'agir dans un environnement et sur un environnement dont ils nous donnent une représentation dont on tirera de nouvelles conséquences.

Dans ce sens la nage par exemple n'est qu'un langage qui s'est forgé au contact d'un environnement et qui permet d'être dans cet environnement et d'y évoluer. Et j'ai eu la chance de constater cela dans les premières expérimentations d'apprentissage de la natation en grand bassin et en ateliers libres.

Ce faisant la communication prend un sens beaucoup plus large : c'est la circulation de l'information entre un système vivant et son environnement ou d'autres systèmes vivants (personnes) quand il y a interaction provoquant des modifications dans chaque système. Ces modifications sont celles des outils neurocognitifs appelés langages. Dans la piscine, je communique avec l'élément aquatique de la même façon que lorsque j'envoie et reçois des messages télématiques, je ne suis simplement pas plongé dans le même environnement et ne développerait pas tout à fait les mêmes spécificités. La nage, l'écrit, l'écriture mathématique... ne sont que l'expression visible de langages sous latents.

Il devient alors évident que si la personne n'a pu (et ne peut poursuivre) la construction de ces outils, elle n'appréhendera pas les divers univers créés par l'humanité (oraux, écrits, mathématiques...). Et ce d'autant qu'on ne lui proposera pas ces univers mais qu'on se contentera de les lui mettre à disposition en kits soigneusement découpés et ordonnés. Ces univers, elle ne pourra les appréhender que si auparavant, dans une phase exploratoire qui échappe à la conduite, elle (ses connexions neuroniques !) ne se sera pas créée de nouvelles représentations du monde 1 (celui des choses et des êtres) dans le monde 2 (celui de l'expérience que l'on a du monde 1). Les premières productions que l'on va faire dans le monde 3 (celui des productions de l'esprit) seront des productions personnelles (Arre arre pour le nouveau né) qui vont enclencher la mystérieuse chimie neuronale.

On retrouve alors l'universalité des langages et des apprentissages pris comme construction des langages : l'exemple de l'apprentissage de la parole depuis le stade du nouveau-né (évolution dans l'oral et de la perception qu'il en donne) ou de celui de la nage (évolution dans le monde aquatique et des perceptions qu'il en donne) s'appliquent aussi bien au monde mathématique, de l'écrit ou scientifique. La notion de « notions » à faire acquérir disparaît.

Dans la pratique pédagogique tout devenait simple : Tout événement (information) pour être événement avait déjà été traité par un des langages disponibles de celui qui l'avait perçu et qui le rapportait. Plongé dans le système vivant qu'est un groupe et un environnement particulier (la classe) il va subir diverses transformations qui vont dépendre du langage spécifique par lesquels il va à nouveau être traité pour être utile soit à celui qui l'apporte, soit à d'autres qui veulent se l'approprier et s'en servir. Je pouvais alors accepter n'importe quel événement (bruit d'ATLAN ou désordre), il allait obligatoirement pouvoir être traité par les enfants par un des langages plus sociétaux (normalisés) dont se servait le groupe, d'autres groupes, l'humanité. Je n'avais plus à sélectionner ou filtrer les seules informations qui me semblaient convenir pour faire évoluer tel ou tel type de langage (apprentissage), toutes menant aux uns ou aux autres, l'environnement particulier de la classe les y orientant simplement.

Parallèlement je devais susciter toutes les phases exploratoires des divers mondes créés par ses propres langages et créant ces langages et ces mondes. Le « texte libre mathématique » de Paul LE BOHEC prend tout son sens. Le tâtonnement expérimental aussi qui se confond avec communication (suite d'interactions) tous deux devenant le processus unique quel que soit l'univers dans lequel il se développe.

La phase de normalisation sociétale qui semble la seule qui soit dévolue à l'école (être compris par les autres, comprendre les autres et ce que l'humanité a déjà capitalisé) est alors

facile lorsque le langage (outil neurocognitif !) qui la permet existe. Elle est impossible sans lui.

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

**BC** - *« La pédagogie sera définie comme « projet d'intelligence de l'action éducative »...On ne contestera donc pas que, à côté de la didactique, des techniques d'apprentissage, de la connaissance objective du processus éducatif, la pédagogie a affaire avec les valeurs, et, partant, avec la société et avec le pouvoir. En retour, ses ambitions de « rationalisation du travail d'éducation » paraissent elles-mêmes idéologiques »* Propos trouvé dans : *L'acte éducatif : « Une philosophie, un art et une science »*, par Frédéric Fappani et Miléna Lauba, Lien Social, Numéro 572, 12 avril 2001.

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. Elle repose sur des certitudes quant à sa propre valeur comme ce à quoi elle va aboutir. La pédagogie s'applique et s'il y a difficultés rencontrées elles relèvent alors de sa bonne ou insuffisante application. Et bien sûr il y a toujours une idéologie sur laquelle on fonde sa valeur. On ne peut que polémiquer à propos des différentes pédagogies.

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 stratégie 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 critique de ses différents acteurs.

À contextes et opérateurs (enseignants) différents, les stratégies seront différentes. Et elles sont ouvertes à tout nouvel élément ou à toute nouvelle modification quand elles n'aboutissent 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. Pour moi il était simple : des enfants aptes à poursuivre dans le système scolaire : demande institutionnelle. Des enfants aptes à être et devenir citoyens : demande sociétale. Sur le deuxième terme, il est évident qu'il est ambigu suivant ce que l'on met sous le mot citoyen. Mais il l'est moins si l'on sait que pour la première finalité l'efficacité de notre stratégie va être jugée par l'institution et les parents alors que pour la seconde nos juges seront les enfants devenus citoyens eux-mêmes. Ce jugement dernier (!) personne n'ose encore trop le fomenter, même devenu citoyen-parent (ce qui fait que tous les enseignants dorment tranquillement sur leurs deux oreilles), mais tout laisse à penser qu'une conscience semble enfin naître. Encore de la cybernétique : il faut qu'il y ait rétroaction entre les produits de l'école et l'école elle-même pour que le système se mette à évoluer !

Que l'on puisse déduire des concepts idéologiques à partir des convergences des stratégies, cela ne fait aucun doute. Le passage du monde 2 de l'expérience des choses au monde 3 celui des productions de l'esprit ! Mais on ne fait pas l'inverse ! Tu connais mieux que moi l'histoire des expériences libertaires et autogestionnaires et je suppose que des parallèles peuvent se faire aussi bien dans les formes que ces organisations ont prises que dans les processus qui les ont conduites.

Ma stratégie éducative tournait autour de cinq éléments qui maintenant me paraissent incontournables : l'hétérogénéité, l'espace, la disposition de la durée, l'osmose avec l'environnement extérieur, la taille raisonnable de la structure. Ces éléments à partir desquels elle a été élaborée, seules les classes uniques en disposent. Comme il y a quasi unanimité à ce propos des collègues qui sont restés en classe unique, on

peut admettre que cela devienne une revendication majeure au moins des mouvements pédagogiques. Mais en attendant, la question qui se pose c'est sur quoi vous pouvez agir, dans l'immédiat, en milieu urbain (sans l'espace, la durée, l'hétérogénéité) ? En la posant comme ceci, on ne se situe pas dans l'application d'une pédagogie mais dans la stratégie provisoire.

**PL** - Je t'ai déjà dit l'impact qu'avait eu sur moi la diffusion des images de ta classe, dans le cadre de l'émission Envoyé Spécial. Je l'ai écrit quelque part, j'y voyais toute la subversion dont la classe était porteuse.

Ce que tu décris également dans ton livre, c'est que ce lieu « école » réinvestit par les parents, devenait une communauté, une entreprise, éducative. Il y avait donc là selon moi, le germe, de ce que pourrait être une école libérée de toute tutelle étatique, au sein d'un projet sociétal non gouvernemental. Les parallèles avec ce que les pédagogues anarchistes comme Sébastien Faure, Paul Robin, Francisco Ferrer avaient développé comme idées et pratiques étaient pour moi évidents.

Cela peut paraître prétentieux, mais ma « culture » libertaire ne fut pas rien dans l'enthousiasme qui suivit la diffusion de l'émission.

Mes lectures, particulièrement celle de Proudhon (j'y reviendrai), me laissaient penser que les mécanismes qui permettent à un groupe de fonctionner étaient les mêmes à la ville qu'à la campagne. Je ne voyais donc 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 la classe, l'apparition d'un groupe et d'un type de relations, une vie sociale, dont je ne soupçonnais pas la richesse. J'allais presque dire que « c'était trop » !... Des portes s'ouvraient et des peurs surgissaient.

Et c'est là que j'ai eu besoin de ton apport et que nous avons entamé cet échange. La lecture de ton manuscrit m'a aidé à continuer, car il mettait en mots ce que je voyais se dérouler devant moi.

J'aime bien cette idée de probabilité de mécanismes similaires entre ville et campagne et cette idée de comprendre « comment, pourquoi, ça marche », qui permettent d'aller plus loin car ils sont les éléments vitaux.

D'ailleurs je ne vois pas comment y échapper. Si ce qui c'est passé à Moussac est transposable à une plus grande échelle, c'est que ces mécanismes sont « universels ». Proudhon avait mis en avant cette recherche de ces mécanismes pour arriver à dire ce que pouvait, je dis bien pouvait, être une société non gouvernemental. La classe fonctionne comme une société étatique (ou gouvernemental) ou le maître (l'état) se situe au dessus du groupe (de la société) et son action n'est que contraintes et empêche le groupe de fonctionner.

**BC** - C'est le grand chantier qui s'ouvre devant vous ! Et je rajouterai une donnée : comment les mécanismes se développent suivant les différents point de départ (l'état initial des êtres et des choses et de l'institution dans laquelle ils sont). 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.

**PL** - « *L'antinomie ne se résout pas (...). Les deux termes dont elle se compose se balancent, soit entre eux, soit avec d'autres termes antinomiques* » Proudhon, De la Justice...

Je reviens sur Proudhon, car moi qui n'est jamais fait de philo, ses écrits ont eu un impact certain sur la construction de ma réflexion.

En gros et de mémoire, (le fait d'en parler me donne envie de le relire), toute son œuvre est traversée par la recherche d'une méthode d'analyse des conflits qui régissent la société. Cela s'est imposé à lui à l'issue de son expérience d'ouvrier typographe puis d'artisan.

Pour lui, la réalité sociale est traversée de contradictions et contrairement aux tenants de la « synthèse » (qu'il considère comme autoritaire), il défend l'idée que les deux termes antinomiques d'une contradiction ne doivent pas disparaître en une synthèse, mais au contraire 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 : autorité, liberté, autonomie, organisation, unité, diversité, ordre, désordre...

Si cette dialectique proudhonienne 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 l'autonomie du groupe, comme il me semble que la tentation autoritaire du groupe est contrebalancée par l'autonomie de l'individu.

Cela contribue à créer une dynamique, un mouvement, car que se résolve à priori une contradiction, les termes restent toujours présents, avec leurs réactions mutuelles.

**BC** - Dans le « trop qui fait surgir des peurs » je crois que tu mets le doigt sur quelque chose d'important toujours occulté. Dans le circuit de correspondance naturelle que j'animais, une collègue en fin d'année m'a dit « *j'abandonne, ce que j'ai vécu est fantastique mais maintenant j'ai la trouille* ». Ces peurs réelles, quelles sont-elles ? Si on pouvait avancer là-dessus ce serait un grand pas.

**PL** - Un exemple à propos de mes peurs. Depuis le début de cette année, je vois que les enfants utilisent de moins en moins des feuilles de classeurs pour travailler. Plus précisément, une grande part du travail ne trouve pas obligatoirement support sur ces feuilles. Je me disais que les parents ne voyaient déjà pas grand chose de ce qui se passait dans la classe, alors que les feuilles rangées dans le classeur pouvaient rassurer (je pense aux nouveaux parents, ceux des CE2).

Cependant, je ne voyais comment et/ou pourquoi inciter les enfants à reprendre des fiches ou tout travail qui les auraient obligés à écrire sur ces feuilles. Je me rappelais également la discussion chez toi à propos de l'absence de cahiers : « *donnez moi un argument et je reprends les cahiers !...* ». Comme tu le dis, tu te positionnais en tant que professionnel qui constatait quelque chose et qui ne voyais pas pourquoi aller à l'encontre de cela, d'autant que les enfants continuaient à apprendre.

Le fait de constater la même chose que toi et de savoir que tu avais dépassé ce qui représentait pour moi un obstacle m'a aidé à surmonter ce problème et à organiser différemment ce fameux classeur (en attendant peut-être de l'abandonner, comme j'ai abandonné le cahier de « leçon »).

Il s'agissait en fait d'un positionnement vis à vis de l'extérieur, dont j'anticipais l'éventuelle hostilité.

Au delà de la représentation qu'ont les adultes du « comment on apprend à l'école » je pense qu'une bonne partie des supports de travail à l'école (cahiers d'enfants, cahier de

leçon, cahier journal, livres, livrets...) ne visent qu'à montrer le travail de l'enseignant tout en donnant matière à vérifier la conformité de sa pratique.

Par ailleurs, j'aime bien cette idée de désordre qui est occasionnée par une action, un événement et qui vient bouleverser quelque chose de bien agencé.

Oserai-je dire que nous ne sommes pas dans une société d'ordre, nous sommes dans une société de gouvernement.

L'enseignant garant dans sa classe de ce qu'il appelle l'ordre, en réalité gouverne sa classe. Il est au-dessus de cette microsociété, parasitant le groupe.

Quand je suis fatigué, irascible, tendu dans la classe, je pinaille, surveille les enfants, exige telle ou telle chose, rappelle à l'ordre. A ce moment, les gosses me font bien sentir que je les empêche de vivre. « *Quand tu es comme ça, on n'est pas bien* » m'a un jour dit un enfant de la classe.

D'ailleurs, j'ai lu sur le site Marelle que tu animes un texte sur le désordre que tu avais rédigé, avec une belle citation de Morin sur l'anarchie.

**BC** - 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/homéostasiques.* » Edgar MORIN « La Méthode » (t.2 « la vie de la vie »).

Ce qui m'a fait parfois éprouver une sorte de vertige, c'est qu'un long cheminement orienté seulement par un tâtonnement non préconçu m'a plongé de plus en plus profondément dans cette complexité si chère à MORIN. Après coup seulement (tout au moins dans la dernière partie du trajet), j'ai découvert en quelque sorte la validité des thèses des uns et des autres, quels que soient leurs divers points de

départ (biologistes, sociologues, généticiens, physiciens... voire astrophysiciens !). L'anarchie est le plus haut degré qu'une organisation puisse atteindre... ou retrouver si on se dit que la caractéristique de l'espèce humaine a été de vouloir introduire des ordres dans la complexité et ce dans une logique devenue exponentielle.

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 trois 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. Tu vois que nous ne sommes plus dans la pédagogie !

Ce qui me frappe dans les échanges internet de pas mal d'enseignants « Freinet », c'est la complication de ce qu'ils tentent de mettre en place par rapport à ce qu'ils anticipent (réactions prévues des enfants, des parents). Ils s'évertuent souvent à faire fonctionner, soit les composants supposés de l'idéal du modèle (pédagogie Freinet) et le plus souvent la réalité ne rentre pas dans le modèle qu'on lui a conçu à moins qu'on l'y fasse rentrer de force (URSS !), soit un ersatz qui les culpabilise. Je te suis tout à fait dans ta comparaison avec la dialectique Proudhonienne. Que ce soit dans les systèmes politiques ou dans les systèmes éducatifs (classe, école ou éducations nationales) 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.

**PL** - Le problème avec tous ces chercheurs (Jacquard, Morin... à part Laborit), c'est qu'ils ne voient pas ou n'envisagent toujours pas l'organisation d'une société à partir de ce qu'ils découvrent et on les retrouve la plupart du temps compagnons de route ou proches du Parti Communiste, représentant d'une des idéologies les plus totalitaire qui soit... Ils ne décollent pas de la société gouvernementale...

Pour ma part, j'ai senti chez Freinet cette dimension libertaire. J'ai écrit cela sur la liste un jour et j'avais terminé, en parlant de Freinet, « *dites pas à ma femme que je suis anarchiste, elle me croit communiste !* ».

« *L'anarchie, c'est l'ordre moins le pouvoir* » dixit Léo Ferré.

**BC** - L'anarchie est le plus haut degré de l'organisation. Probablement pour cela qu'elle est si difficilement comprise. Mais pour agir dans la complexité, ce n'est pas compliqué. Je ressasse la comparaison avec le jardinier biologique qui va permettre à l'infini complexité de la nature d'agir en l'orientant par un coup de pioche. Parce qu'il y a quand même un problème : L'humanité s'est développée en allant en quelque sorte à l'encontre de la complexité, en y introduisant des ordres qui n'étaient pas de l'auto-organisation et qui n'ont cessé de se compliquer. Sinon elle n'aurait jamais cessé d'être « Une société sans école » (ou une multitude ou un réseau de microsociétés sans école). A l'école nous redécouvrons pratiquement ce qu'est la complexité et nous devons quand même l'orienter, sinon on se retrouve dans la situation de ceux qui ont voulu appliquer stricto sensu la non-directivité de ROGERS sans avoir lu ce dernier et se sont retrouvés avec le « bordel » dans leurs classes que certains ont qualifié d'« anarchie » tout aussi ignorants du sens de ce mot.

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 ou plutôt à conduire. Pour prendre un exemple terre à terre qui

empoisonne plus d'un enseignant : les parents, que la plupart considèrent comme un obstacle, voire un « poison » parce que non conformes à ce qu'ils attendent pour être tranquilles, les parents deviennent simplement une donnée d'un problème global. Lorsqu'ils font partie des divers pôles antinomiques d'un espace social, ils contribuent à leur façon à ce que se recrée une nouvelle complexité qui ne peut de toutes façons avancer sans eux. Là aussi cela surprenait bon nombre de collègues : Ils disaient soit « *tu as de la chance d'avoir des parents comme cela* » ou « *comment as-tu fait pour qu'ils te suivent ?* ». La réalité, c'est qu'après une quinzaine d'années à chercher les « bons parents » j'ai appris à accepter tous les parents tels qu'ils étaient ainsi que leurs propos et idées. Lorsque les idées de chacun sont prises comme ayant de la valeur (reconnaissance) et qu'on les plonge dans le problème à résoudre, il est surprenant de constater qu'alors il surgit toujours une solution acceptée par tous qui va être essayée. Lorsque l'on subordonne la validité d'une solution aux résultats de son essai, les tensions habituelles disparaissent. Et le nouveau problème qui ne manque pas d'apparaître est tout nouveau. Et on avance dans cette foutue complexité dont cette fois tous vont faire partie.

J'ai beaucoup appris avec les parents. Mais c'est vrai que le professionnel a un poids technique dans ces avancées, mais alors uniquement parce qu'il est reconnu comme professionnel au service de la communauté éducative qui se crée tout doucement. Je crois que petit à petit il s'en détache pour qu'elle puisse vivre elle-même sa vie. On pourrait imaginer qu'au bout d'un certain temps il parte en aider une autre sans avoir besoin d'être remplacé.

**PL** - Quelle est la notre part dans tout cela, nous les adultes ? 10 ; 15 %, le reste c'est l'enfant qui fait le travail. Je me suis permis un jour de penser le mot travail au sens psychanalytique du terme. Junior était un petit Ivoirien avec une enfance chaotique, plus ou moins abandonné, élevé par les grands parents, puis « rapatrié » en France par un père

qu'il découvrirait, la mère ne le voyant que tous les 36 du mois... Signalé depuis la maternelle il était la hantise des collègues. Crises, hurlements, ne faisant que ce qu'il voulait... Nos relations n'ont pas toujours été calmes, mais il vivait sa vie et apprenait à la partager avec le reste de la classe. Il a fait deux ans dans ma classe (CE2/CM1 à l'époque) et à terminés disons... plus serein. Il avait utilisé toutes les possibilités qu'offrait la classe pour faire son travail et quand il nous a quittés, je lui ai dit qu'il pouvait être fier de lui car c'est lui qui avait travaillé, moi qui n'avais fait que l'accompagner.

Fabienne et d'autres « analysés » de nos connaissances, utilisent souvent ce mot dans des phrases du type « je suis engagé(e) dans un travail » ; « il n'a pas fait le travail nécessaire »...

Qu'en est-il du cheminement de l'enfant au sein de nos classes ? Quelles représentations de la vie en tire-t-il ?

**BC** - 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. On peut même devenir « bandit » avec conscience ! On conserve la maîtrise de son destin. Cette conscience, quoi que chacun en fasse, je l'ai trouvée dans la plupart de mes anciens élèves. Nous passons là aux conséquences à plus long terme de nos actions. L'analyse n'en a jamais vraiment été faite. Cela m'a toujours turlupiné. 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... J'ai pu constater que mes élèves du Beaujolais, vingt ans après semblaient bien tous avoir réussi leur vie sociale telle il l'aspirait. Mais les conditions économiques étaient favorables. A Moussac, j'ai pu constater que Christian avait pu faire son

trou alors que les jugements le condamnaient au sort des handicapés, que Christophe souffrant d'un trouble cérébral avait pu faire avec, que les uns et les autres traçaient plus ou moins bien leur chemin, qu'un autre Christophe qui aurait pu devenir universitaire ou propriétaire viticulteur avait délibérément choisi la voie... de la pâtisserie, qu'un Franck avait abandonné des études brillantes au moment de sa thèse pour apprendre le langage des sourds et muets dans une institution et s'y consacrer en tant que CES ! Bien sûr on entend souvent d'anciens élèves des classes Freinet en dire du bien, très rarement le contraire. C'est un peu moins vrai en ce qui concerne l'école traditionnelle.

Mais ce n'est qu'une vue subjective dont on ne peut pas faire état parce que nécessairement et véritablement sujette à caution. Il serait indispensable que de véritables études menées par des sociologues, des psychosociologues établissent un jour quelles sont les conséquences de l'école autres que celles d'un catalogue de compétences acquises. Ce devrait être une demande formulée par les mouvements pédagogiques, même sachant que les résultats pourraient aussi se révéler grinçants pour nous-mêmes. Tant que cela ne sera pas fait et régulièrement renouvelé, nous ne pourrons qu'affirmer en ce qui concerne le présent (enfant dans une classe ou une école) en restant sur des hypothèses quant à leur devenir. Cette impasse, pas plus nous que l'Institution ne pouvons continuer de la faire.

Ce qui me frappe dans les échanges internet de pas mal d'enseignants « Freinet », c'est la complication de ce qu'ils tentent de mettre en place par rapport à ce qu'ils anticipent (réactions prévues des enfants, des parents). Ils s'évertuent souvent à faire fonctionner soit les composants supposés de l'idéal du modèle (pédagogie Freinet) et le plus souvent la réalité ne rentre pas dans le modèle qu'on lui a conçu , à moins qu'on l'y fasse rentrer de force (URSS !) soit un ersatz qui les culpabilise. Je te suis tout à fait dans ta comparaison avec la dialectique Proudhonienne. Que ce soit dans les

systèmes politiques ou dans les systèmes éducatifs (classe, école ou éducations nationales) 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.

**PL** - Dernièrement, des observations faites à la suite de ta venue dans ma classe de cycle 3 ont permis, à priori, 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.

**BC** - Ce que tu fais et ta démarche sont complètement nouvelles. Tu as choisis de modifier les conditions d'une situation qui n'était pas satisfaisante (l'hétérogénéité insuffisante). 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 l'accepter et de faire avec. A partir de cela tu ne cherches pas à « gérer » l'hétérogénéité (ou la complexité) par rapport à des canevases préexistants mais à lui permettre d'être source de processus individuels ou collectifs. 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.

Je crois sincèrement qu'avec quelques autres vous avez ouvert un vrai chantier dont le résultat n'est pas anticipé et dont les conséquences ne seront pas seulement un ajustement des pratiques. Vous touchez au fondement même de l'acte éducatif comme à celui qui régit les communautés sociales ou politiques. C'est, depuis longtemps, le premier chantier ouvert quant à son issue.

# Méthode naturelle, conduite cybernétique des groupes, systèmes vivants

**Jean** - Quelles différences y a-t-il entre Paul Le Bohec, Maurice Berteloot et toi ?

**BC** - Il n'y en a pas en ce qui concerne la considération de l'enfant comme une personne qui doit s'auto-construire selon des processus naturels qui lui sont propres et qui sont à respecter.

Elles sont par contre dans ce que l'on prend comme concept directeur qui induit la position et le rôle de l'éducateur. »<sup>35</sup>

« *Bientôt on ne parlera plus de pédagogie mais de conduite cybernétique des groupes* ». Lorsque Maurice Berteloot a tenu ces propos<sup>36</sup>, il provoqua surtout une grande perplexité chez les militants de l'ICEM tant il propulsait la réflexion dans des champs encore inusités. Avec Maurice et Paul nous avons pressenti que la pédagogie Freinet arrivait à un point de bascule (et non de rupture).

Il faut bien comprendre que la pédagogie Freinet s'est d'abord bâtie sur les représentations de l'école, que l'école elle-même avait contribué à instaurer, en particulier sur le rôle central du maître. Freinet lui-même écrivait dans les années 20

---

35 Echange entamé dans une liste de diffusion.

36 Dans un congrès de l'Institut Coopératif de l'École Moderne aux alentours des années 1990.

« *Pendant qu'on compose (le texte à l'imprimerie – ndlr), la classe continue comme si de rien n'était : lecture par tous, devoirs de grammaire...* ». <sup>37</sup> Au fur et à mesure des multiples avancées des uns et des autres <sup>38</sup>, ces représentations ont été de plus en plus peu écornées mais ont quand même persisté, tant il est difficile de se débarrasser ce par quoi on s'est soi-même en partie construit. Ceci est illustré par le questionnement, récurrent encore aujourd'hui, sur « la place du maître » et les difficultés que les réponses elles-mêmes posent.

Ajouts après ajouts, la planche pédagogique, sur laquelle chacun était, arrivait à un point où l'on allait pouvoir la faire basculer résolument avec tous les concepts qui soutenaient encore l'école et l'acte pédagogique... et basculer avec elle. Et ce en perdant aussi les dernières références ou croyances auxquelles on se cramponnait ou qui nous cramponnaient.

**Jean** – C'est donc à ce point de bascule que vous êtes arrivés tous les trois, beaucoup plus que Oury me semble-t-il. Je le ressens très bien mais c'est sur quoi il repose qui me trouble. Pour Maurice, il semble bien que c'est une anticipation qu'il n'a pas mis concrètement à l'épreuve, tout au moins il n'en fait pas état. Pour Paul, ce n'est que partiellement dans ce que j'ai lu puisque la fin de sa carrière s'est passée avec des adultes. Pour toi tu as été au bout avec l'école du 3<sup>ème</sup> type. Les deux autres y seraient-ils aussi arrivés s'ils avaient été au bout de la logique suivie ?

**BC** – Probablement et d'ailleurs dans nos discussions il n'y avait pas d'opposition. Si son compère Paul Le Bohec s'était fait le chantre de l'enfant, individu créateur, Maurice Berteloot

---

37 Célestin Freinet, un éducateur de notre temps – p 40 – Michel Barré - PEMF

38 Maurice Berteloot parlait du mouvement Freinet comme d'une pyramide renversée, Freinet étant la pointe, mais en bas de la pyramide, synthétisant ce qui se passait au-dessus de lui !

faisait partie de ceux pour qui le groupe était le plus important quant au déclenchement et au déroulement des processus d'auto-construction. Il ne s'agissait pas de dynamique des groupes, un temps à la mode, dynamique maîtrisée et conduite par le maître et ses objectifs. Il s'agissait de considérer le groupe comme l'entité principale à laquelle l'enseignant avait affaire, d'où allaient partir les processus d'apprentissage, qui allait favoriser leur déroulement, leur rebondissement.

Pour nous deux, ce n'était plus « l'enfant au centre » mais le « groupe d'enfants au centre »<sup>39</sup>. Isolément, un enfant n'a pas plus de sens qu'un humain adulte seul et il ne peut se construire qu'avec d'autres, que par les autres. Et c'est ce groupe perçu comme une entité vivante et devant devenir une entité vivante qui devient la priorité éducative. Un groupe considéré comme une entité vivante obéit aux mêmes lois que tous les systèmes vivants. Le « groupe classe » n'est pas naturellement une entité vivante. Il va falloir qu'il le devienne. L'enjeu pédagogique est clair. Les références ne sont plus alors purement pédagogiques. Il n'est plus incongru de faire appel à la cybernétique, la systémique, la biologie... et la conduite cybernétique des groupes prend tout son sens.

C'est à partir de ce groupe que l'enseignant doit favoriser ce qui pour Maurice était le pilier fondamental de la pédagogie Freinet : le tâtonnement expérimental.

Les 4 mots clefs de la PF, expression, création, tâtonnement expérimental, communication ont toujours été présents mais juxtaposées (le cinquième, coopération, n'est apparu qu'après). Lorsque Maurice Berteloot fait tout découler du tâtonnement expérimental, il s'agit alors d'un pas important vers la cohérence théorique aussi bien que vers la simplicité

---

39 Ma première rencontre physique avec Maurice s'est effectuée dans des journées d'études (89 ou 90) où nous assistions à un atelier au cours duquel un camarade présentait un topo. Au moment où ce camarade aborda avec enthousiasme cette notion « d'enfant au centre », je remarquai un bonhomme qui grimaçait... qui remarqua lui-même mes propres grimaces. Sans nous concerter nous allâmes nous installer à une table vide pour nous questionner mutuellement sur... nos grimaces ! Nous venions de nous rencontrer.

de la mise en œuvre des pratiques. Les démarches de Paul Le Bohec faisant tout découler de l'expression/création ou de moi-même partant de la communication sont du même ordre avec les mêmes conséquences sur la cohérence et la simplicité des pratiques.

**Jean** – Alors vous êtes d'accord !

**BC** – Oui sur le fond. Mais c'est à partir de la réunion de plusieurs concepts en un seul que j'ai pu, plus facilement qu'eux, aller au bout d'une conception en rendant sa mise en œuvre simple et en prenant en compte des paramètres qui ne rentreraient pas dans leur problématique (comme les parents par exemple).

Il apparaît de plus en plus que les phénomènes que recouvrent les termes création, expression, tâtonnement expérimental, communication sont rigoureusement identiques. J'ai préféré pour ma part prendre le terme de communication parce qu'il englobe tous les autres. Mais il ne s'agit pas seulement de la transmission de messages, verbaux, oraux, écrits, cinématographiques, vidéo, picturaux... Il s'agit de la perception de l'infinité d'informations de l'environnement dans le heurt duquel tout système vivant se construit, s'adapte, évolue. La communication c'est ce qui résulte en création de représentations, en leur expression, en leur ajustement (tâtonnement expérimental). Ce qui résulte en la construction de tous les langages dont j'ai donné une définition inhabituelle en les considérant comme des outils neurocognitifs et en les distinguant des langues. Il n'y a pas communication s'il n'y a pas interaction. Dans ce sens, la communication est à la fois création, expression et tâtonnement expérimental.

L'avantage de prendre la communication sous son sens le plus global, c'est qu'elle permet de mettre plus facilement en place une stratégie, beaucoup plus qu'une pédagogie, qui unifie tous les domaines d'apprentissages habituellement séparés. Paul Le Bohec à partir de la création débouchait sur

la méthode naturelle, mais celle-ci s'est déclinée en méthode naturelle de l'apprentissage des mathématiques, en méthode naturelle de l'apprentissage de l'écrit, etc. Maurice Berteloot en mettant en exergue le tâtonnement expérimental partait du processus de tout apprentissage dans un groupe mais en sectorisant aussi chaque apprentissage. Dans les deux cas, le rôle de l'éducateur avec sa pédagogie est semblable mais central.

A partir de la communication dont les outils sont les langages, outils neurocognitifs qui se construisent dans la création de représentations et les interactions (tâtonnement expérimental), ce n'est plus l'enseignant, conducteur de groupes ou d'apprentissages qui est central mais les conditions qui vont permettre la communication dans le sens global que je lui donne. Tout apprentissage n'est alors que la construction et l'évolution de langages qui permettent l'être et l'agir dans une entité (famille, école,... société). La différence, c'est que chaque apprentissage ne dépend ni d'objectifs ciblés à faire atteindre par un maître (finalité exogène), ni d'une méthode à mettre en place mais de toutes les possibilités d'interactions au sein d'une entité et de son environnement interne et externe. Nous ne sommes plus dans la conduite d'une méthode naturelle (Le Bohec) ou d'un groupe (Berteloot), mais dans la mise en place des conditions qui permettent qu'une entité se crée et provoque, naturellement, la construction et l'évolution des langages dont alors chacun a besoin pour y exister, y vivre, y agir et y participer.

De l'enfant auteur de ses apprentissages, nous passons à l'enfant source de ses apprentissages.

**Jean** – C'est vrai qu'il n'est pas évident de rentrer dans ce qui est des concepts, et pourtant je sais que j'en ai besoin pour clarifier mes pratiques et leur sens. J'ai un peu l'impression de marcher à l'aveuglette, même Freinet ne m'aide pas suffisamment. Effectivement, j'ai du mal à réunir création expression et tâtonnement expérimental dans un ensemble

cohérent. Et qu'est-ce que la cybernétique a à voir là-dedans ?

**BC** - Lorsque les biologistes, systémiciens et autres nous expliquent, depuis quelques temps déjà, que tout système vivant s'auto-construit (Varela parle même d'autocréation) dans une succession ininterrompue de réactions à ce qui le perturbe (interactions)<sup>40</sup>, on se rend compte que la cybernétique et les groupes et encore plus la systémique, sont au moins aussi importantes que la psychologie et la pédagogie. La vie n'est que tâtonnement expérimental, ou création, ou communication... au choix du terme ! La cohérence de la PF dans son prolongement d'une école du 3<sup>ème</sup> type ou de la simplicité apparaît de plus en plus claire.

Cependant j'ai pour ma part dès les années 1970 abandonné la notion de groupe au profit de celle de « système vivant ».

La notion de groupe n'inclut d'abord que des personnes qui ne constituent que des entités temporaires aux frontières fluctuantes. Elle réduit la communication à la seule interrelation. Si elle modifie l'action de l'enseignant et l'oblige à une « conduite cybernétique des groupes », c'est-à-dire à tenir compte des lois qui régissent leur fonctionnement elle fait l'impasse sur l'environnement, la durée, l'espace et sa structuration dans lesquels peuvent se construire et vivre des groupes et des personnes dans ces groupes. La notion de système vivant inclut, dans un espace qui a des frontières (tout système vivant est caractérisé par ses frontières), tous les éléments qui sont en interaction dans l'organisation qui doit s'auto-crée. Le pot de fleur, le chat, le jardin, le microscope, la position d'un meuble... en font partie comme

---

40 Considérant que toute perturbation n'est qu'une information et qu'il n'y a communication que s'il y a interactions et modification du récepteur comme de l'émetteur, comme de l'information elle-même (la communication s'applique alors à toute circulation de l'information et à tout l'environnement qu'il soit physique ou humain), nous étions d'accord avec Maurice pour convenir que communication au sens large du terme et tâtonnement expérimental recouvraient les mêmes phénomènes.

les enfants, eux-mêmes systèmes vivants. Dans cette entité, les enfants interagissent soit comme individus, soit comme groupe d'individus. L'enfant et les groupes qui s'auto-créeent alors sont éléments du système et non le système lui-même.

D'autre part, tout système vivant est soit inclus dans un autre système vivant, soit en interaction, en interrelation ou en interdépendance avec d'autres systèmes vivants (enfants, adultes, familles, village, quartier, d'autres écoles...) dans des écosystèmes. Cette notion est donc plus large que celle de groupe. Elle modifie sa finalité qui devient essentiellement endogène : vivre. Elle permet de placer les apprentissages dans une problématique plus vaste, d'envisager des stratégies. Ce n'est plus l'éducateur qui devient essentiel dans des conduites de méthodes et de groupes, c'est le système vivant avec son environnement qui est par lui-même producteur de l'évolution des outils dont il a besoin pour vivre et perdurer, les langages. Les apprentissages deviennent naturellement une conséquence de la vie d'une entité, entité un peu particulière de telle façon que des langages plus spécifiques comme le langage écrit ou mathématique ou scientifique soient nécessaires à sa vie. Le problème central n'est plus celui de la méthode ou de la conduite de groupes mais de l'existence du système vivant. De la pédagogie, nous passons à l'ingénierie éducative et sociale que nous pourrions qualifier de biologique comme on le fait pour l'agriculture.

**Jean** – L'école biologique ! J'aime bien ça ! Tu unifies donc plusieurs concepts et tu en tires les conséquences pratiques. Mais, ce faisant, il devient bien difficile de mettre cela en œuvre dans les représentations actuelles de l'école. Avec Paul, on peut toujours « faire des méthodes naturelles » dans les tranches de français, de math, de musique..., le maître au moins peut encore « faire faire ». Avec Maurice le maître « conduit », même cybernétiquement, des groupes, là aussi dans différentes matières. Toi, tu fais tout éclater ! Je comprends qu'effectivement c'est même plus simple...

lorsqu'on le vit ou le voit vivre. Mais conceptuellement c'est dur et c'est angoissant !

**BC** – C'est vrai que l'on est conduit alors à bouleverser toutes nos représentations. Mais cela se fait aussi progressivement pour rester sécuritaire.

Conceptuellement et pratiquement la bascule de la pédagogie Freinet a du mal à s'opérer. Pourtant, le propre d'un mouvement c'est... d'avancer. Les perspectives deviennent alors vertigineuses... et pour certains angoissantes. Le problème alors n'est pas tellement pédagogique. Il est comment réduire l'angoisse qui bloque, comment sécuriser les transformations, comment permettre des audaces pour avancer vers ce qui n'est pas encore établi. C'est ce qui s'effectue dans les échanges de la liste des CREPSC ce qui, en cela, est encore plus important que les concepts qui résultent des avancées.

**Jean** – En somme, Paul et Maurice se situaient plus dans la pédagogie. La pédagogie Freinet qu'ils voulaient faire avancer ou basculer. Toi tu t'es situé au niveau du système école lui-même pour que ce que les deux autres défendaient puisse se passer. Il n'y aurait alors pas de différence de fond, simplement une différence de niveau, entre autre la part du maître que tu étends au-delà de ce qu'on appelle pédagogie. On peut placer les approches de Paul et de Maurice dans ton approche.

**BC** – Oui, cela me convient. D'ailleurs mes deux compères en convenaient aussi et il n'y avait pas d'opposition entre nous. Une école du 3<sup>ème</sup> type n'est pas une pédagogie, le problème des méthodes n'était pas le mien. C'est une approche systémique qui nécessite que chacun utilise ou invente ses façons de faire et de se comporter pour apporter l'aide aussi bien cognitive que psychologique (permettre l'état sécuritaire de tous) pour que les enfants vivent et agissent dans une entité

qu'est alors l'école, en construisant au plus loin tous les langages dont il aura besoin pour devenir un adulte autonome, avec tous ses pouvoirs d'être social.



## TABLE DES MATIERES

UNE CONVERSATION DE... TRENTE ANNÉES !	<b>1</b>
JUSQU'À S'ASSEOIR SUR LES PROGRAMMES ?	<b>7</b>
APPRENDRE DANS LA STRUCTURE	<b>25</b>
<i>Plan de travail, emploi du temps...</i>	43
INTÉRÊT, ACTIVITÉ, CHOIX, PROJETS,... PAS FACILE !	<b>- 59 -</b>
LA CLASSE N'EST PAS FAITE QUE DE PÉDAGOGIE	<b>- 83 -</b>
AH ! LE BORDEL !	<b>- 95 -</b>
MATHEMATIQUES – DÉLIRES ?	<b>- 119 -</b>
<i>De la création mathématique aux intelligences multiples.</i>	- 127 -
<i>Retour au terrain des maths... pour se retrouver sur celui des manuels</i>	- 151 -
<i>Et l'on revient à ce qui est pris pour du délire</i>	- 156 -
<i>Et toujours, les doutes mathématiques</i>	- 166 -
DE L'ABSTRACTION	<b>- 179 -</b>
LE PSY QUI NOUS ÉCHAPPE	<b>- 183 -</b>
LA COMPLEXITÉ DU FROTTEMENT DES IDÉES QUI NE SONT PAS CONTRADICTOIRES	<b>- 193 -</b>
AH ! LES PARENTS !	<b>- 219 -</b>
CONVERSATIONS À DEUX	<b>- 245 -</b>
UNE AUTRE ÉCOLE EST-ELLE UTOPIQUE ?	<b>- 247 -</b>
APPRENTISSAGES, PROCESSUS...	<b>- 263 -</b>
DE LA PÉDAGOGIE À LA POLITIQUE	<b>273</b>
MÉTHODE NATURELLE, CONDUITE CYBERNÉTIQUE DES GROUPES, SYSTÈMES VIVANTS	<b>297</b>



## Du même auteur

- « *Une école du 3<sup>ème</sup> type ou la pédagogie de la mouche* », 340 p., L'Harmattan, 2002
- « *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant* », Tome 1, 120 p., Odilon, 2005
- « *L'école de la simplicité* », TheBookEdition, 560 p., 2011
- « *Chroniques d'une école du 3<sup>ème</sup> type – Tome 1* », TheBookEdition, 160 p., 2012
- « *La pédagogie de la mouche* », 40 p., TheBookEdition, 2012
- « *Eduquer, coéduquer, une question de pouvoirs* », 60 p., 2012
- « *Multi-âge* », 200 p., TheBookEdition, 2012
- « *Les classes unique, structures dissipatives* », 120 p., TheBookEdition, 2012
- « *Chroniques d'une école du 3ème type – Tome 2 -Ecole et société* », 196 p., TheBookEdition, 2012
- « *Chroniques d'une école du 3ème type – Tome 3 – La fabuleuse aventure de la communication* », 200 p., TheBookEdition, 2012
- « *Pédagogie de la structure et de la communication* », 56 p., réédition, TheBookEdition, 2012
- « *Parents d'élèves, éveillez-vous !* », 54 p. TheBookEdition, 2013

Photo de couverture : Fred MATHY  
ISBN : 978-2-9540943-9-7  
Dépôt légal : novembre 2012  
Auto-éditeur : Bernard COLLOT, 18300 BUE  
Achévé d'imprimer en février 2012  
par TheBookEdition.com à Lille (Nord-Pas-de-Calais)  
Imprimé en France  
Prix : 19,03 €