

COLLECTION « ORIENTATIONS/E3 »
Enfance – Éducation – Enseignement

**DES MAÎTRES
POUR UNE AUTRE ÉCOLE :
FORMER OU TRANSFORMER ?**

PAR

HENRI BASSIS

PRÉFACE DE ROBERT GLOTON

CASTERMAN

ISBN 2-203-20235-1

© Casterman 1978 ,

Droits de traduction et de reproduction réservés pour tous pays.
Toute reproduction, même partielle, de cet ouvrage est interdite.
Une copie ou reproduction par quelque procédé que ce soit,
photographie, microfilm, bande magnétique, disque ou autre,
constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi
du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur.

Table des matières

		1
1	PRÉFACE	7
2	PRÉAMBULE	9
2.1	Lire la France en filigrane.	9
2.2	À mettre au crédit de tout le mouvement d'Éducation nouvelle et, en premier lieu, du GFEN.	9
2.3	Une démarche nouvelle d'auto-socio-construction du savoir.	10
2.4	Une formation radicalement transformée.	11
2.5	Un banc d'essai pour l'école demain.	11
PREMIÈRE PARTIE L'HISTOIRE DES DEUX PREMIÈRES ANNÉES : UNE ENTREPRISE PÉDAGOGIQUE ORIENTÉE VERS SA PROPRE EXPANSION		13
1	CHAPITRE PREMIER ; ON PART : POURQUOI ? POUR QUOI ? ET AVEC QUOI ?	14
1.1	Du choix... et du hasard des choses.	14
1.2	Un obstacle à notre départ.	14
1.3	Un héritage lourd à porter.	15
1.4	Les principes qui devaient guider notre action.	15
2	CHAPITRE II : UNE ENTREPRISE QUI SE MET EN PLACE	17
2.1	Des facteurs tchadiens favorables.	17
2.2	Première prise de contact. Premiers éléments d'une stratégie. Constitution de l'équipe d'animation.	17
2.3	Première ouverture sur le secteur traditionnel.	19
	À l'École normale.	19
	Premières journées de masse.	20
	Le stage des classes expérimentales.	20
3	CHAPITRE III : UN TOURNANT DÉCISIF	22
3.1	Le premier bond en avant : le stage des sept cents.	22
3.2	Rapport du 1 ^o juin 1972.	23
4	CHAPITRE IV : LE PASSAGE À L'ÉCHELLE NATIONALE	25
4.1	Une stratégie d'exploitation du succès pour passer à un deuxième bond en avant.	25
	Le « séminaire » des inspecteurs, à N'djaména, juillet 1972.	25
	Élévation du niveau « technique » de l'équipe.	25
	Une nouvelle situation se développe à l'École normale.	25
4.2	Le stage complexe des inspecteurs, deuxième bond en avant.	26
	Lundi 27 novembre : stage de l'École normale.	27
	Mercredi 29 et jeudi 30 novembre : stage des directeurs d'école.	27
	Vendredi 1 ^o décembre : visite de l'école « traditionnelle » du Garage.	28
	Samedi 2 décembre : visite des classes expérimentales.	29
	L'équipe de rénovation pédagogique à travers le pays.	29
5	CHAPITRE V : VERS UNE AUTRE ORIENTATION STRATÉGIQUE	33
5.1	À l'École normale de Sarh.	33
	Organisation du stage en responsabilité (deuxième et troisième semaines de mai).	33
	Quelques flashes sur le stage.	33
5.2	Le dernier stage interne (juin 1973).	34
	Formation.	34
	Nouvelle stratégie pour la suite de l'entreprise.	35
6	CHAPITRE VI : INFORMATION ET ANIMATION	36
6.1	Le stage de N'Djaména (avril 1974).	36
	Organisation du stage :	36
	Détermination des buts du stage.	36
	Le pré-stage.	36
	Programmation du stage.	37
6.2	Les normaliens ont la parole.	38
6.3	Réflexion pour un mi-temps.	40

DEUXIÈME PARTIE : UNE ENTREPRISE MÉTHODIQUE DE FORMATION-TRANSFORMATION	
7	CHAPITRE VII : UNE FORMATION DE TYPE NOUVEAU 42
8	CHAPITRE VIII : LE CHOC DU PREMIER STAGE : CONNAISSANCES VERBALES ET CONNAISSANCES RÉELLES 44
8.1	Comment trouver la hauteur d'un arbre ? (il est interdit d'y grimper — il est 10 h du matin). 44
8.2	Le sujet. 46
8.3	Vaccin et sérum. 46
8.4	Comment les hommes sont-ils sortis des temps préhistoriques ? 46
8.5	Citation : « L'Égypte est un désert, dont le Nil est la bénédiction ». Sujet à traiter : les crues du Nil. 46
9	CHAPITRE IX : COMMENT DÉTERMINER LE BUT D'UNE LEÇON ? 47
9.1	La boîte aux lettres (CM 2). 48
9.2	Les quadrilatères (CE 2). 48
9.3	Une partie de football (CE-CM). 48
9.4	Élection du chef de classe (au CM 2). 49
9.5	Le vélo. 49
9.6	Le relief. 50
10	CHAPITRE X : À PROPOS DU STAGE DIT D'OBSERVATION : CHOIX ET CONSTITU- TION DU MATÉRIAU D'OBSERVATION 51
10.1	Le vent (CE2). 51
10.2	La lampe à pétrole (CM2). 52
11	CHAPITRE XI : LES « MISSIONS > » 54
11.1	La notion de « missions ». 54
11.2	Deux autres leçons sur missions. 55
11.3	Préparation (publique) d'une leçon sur missions : les unités de masse. Discussion sur les contenus conceptuels. 56
11.4	Approfondissement de la notion de missions. Qu'est-ce qu'une mission ? 57
	Missions et liberté. 57
	La notion de mission floue. 58
12	CHAPITRE XII : L'ACTIVITÉ LIBRE DE L'ENFANT, L'ENFANT, CENTRE D'INTÉRÊT DE LA CLASSE ACTIVE 59
12.1	Les élèves doublants et la découverte. 59
12.2	Enfants en difficulté — paresseux, agressifs, « impossibles ». 60
13	CHAPITRE XIII : L'ÉCOLE NOUVELLE ET LA CONSOLIDATION DES CONNAISSANCES (RÉSUMÉS, EXERCICES D'APPLICATION ET RÉVISIONS) 63
13.1	Exemple de travail sur la formulation : le jeu de pile ou face. 65
13.2	Rapport d'un groupe de normaliens (séance de synthèse). 65
13.3	Deux exemples de réemploi créatif. 66
	Les trois états de la matière (CM2). 66
	Zones climatiques du Tchad (CM). 66
13.4	Deux exemples de synthèse. 66
	Fractions, échelles, pourcentages, intérêts, règle de trois. 66
	Le cœur. Observation comparée chez le poisson, le batracien, le reptile et le mammifère. . . 68
14	CHAPITRE XIV : POUR COMMENCER DE PENSER ENSEMBLE 70
14.1	Analyse et défense critiques de notre notion de démarche. 70
14.2	Démarche et formation de « haut niveau universitaire ». 70
14.3	Formation initiale — formation continue. 71
14.4	À propos d'inter-disciplinarité. 71
14.5	Une autre pratique de la psycho-pédagogie. 71
14.6	Et, tout de même, une conclusion. 72

VENT NOUVEAU

*Vent d'Europe, vent d'Afrique, vent du Tchad,
Tu souffles dans des conditions difficiles
À travers le monde plein d'obstacles.
Ta force plie les roseaux remplis de sève amère.
Ton passage dans un coin de la Terre
Est une source de bénédiction glorieuse.
À cause de ta grandeur difficile à connaître
Les hommes t'admettent avec lenteur.
Que ta bénédiction soit répandue !
Que ton combat soit soutenu !
Vent frais, vent chaud,
Étale ta gloire, maintiens ta vigueur
— Ta raison vaincra.*

DJASRANGAR,
normalien de deuxième année.

1 PRÉFACE

Quand on a commencé la lecture de cette relation d'expérience pédagogique au Tchad, on s'aperçoit vite que cette aventure audacieuse de militants français de l'Éducation nouvelle en Afrique, c'est tout autre chose que du folklore propre à motiver un réel intérêt de curiosité.

L'ouvrage évoque pour moi le grand souci de notre maître Henri Wallon : voir l'ensemble de ses travaux contribuer à la naissance d'une pédagogie scientifique. Le Groupe français d'Éducation nouvelle a travaillé, par la méthode expérimentale, à la recherche d'une pédagogie active fonctionnelle qui serait nécessairement une pédagogie de la réussite pour tous les enfants. Dans quelle mesure les enseignements de cette recherche sont-ils généralisables ? Ce qui a réussi avec des militants français d'Éducation nouvelle fidèles à la pensée de Wallon — et pour des enfants du 20^e arrondissement de Paris — est-il applicable avec des enseignants africains de culture et de civilisation si différentes, et pour des enfants tchadiens ? Des circonstances exceptionnelles habilement exploitées ont permis à Henri Bassis de nous donner une réponse.

En vérité, la nature et l'ampleur du travail accompli ont peut-être de quoi surprendre, si l'on considère les difficultés de l'entreprise et le temps relativement court auquel les incidences politiques de la coopération devaient réduire l'expérience. Mais il n'y a pas de miracle en pédagogie et je n'ai, pour ma part, aucunement été surpris.

C'est que je connais bien Henri Bassis, compagnon de longue date, lucide, généreux et d'un enthousiasme à toute épreuve, et la qualité de son engagement dans notre combat pour une école faite pour l'enfant, désaliénante parce que désaliénée, formatrice, dans le respect de l'enfant vivant sa vie d'enfant, d'un homme nouveau, capable de se prendre en charge avec les autres dans la lucidité et la liberté responsable, cet homme dont la France a besoin autant que le Tchad. Au service de l'enfant et des hommes, chargé de ce projet éducatif élaboré patiemment pendant plus de dix années, au sein d'une équipe unie dans le vécu de l'action commune, il est parti au Tchad poursuivre la même expérience, le même travail, avec les mêmes désirs, les mêmes buts et les mêmes armes. Et — il ne faut pas l'oublier — avec la promesse d'une efficacité doublée par l'apport de sa femme Odette, autre militante de l'Éducation nouvelle, la mathématicienne dont la rigueur méthodique de la démarche pédagogique élaborée porte assez la marque. Tous deux, avec leur équipe, nous ont fait découvrir que ce qui, sur le plan de l'éducation, était vrai pour la France l'est aussi pour le Tchad.

À vrai dire, plusieurs leçons se dégagent de cette expérience. C'est un terme que Bassis a repris au vocabulaire de la pédagogie traditionnelle, mais qu'on ne s'y trompe pas ; quand il applique le terme de « leçon » à des activités telles que la boîte aux lettres, une partie de football ou l'élection du chef de classe, il est clair qu'il s'agit d'autre chose que de la leçon magistrale traditionnelle. Ce que, par ailleurs, il a constamment soin de préciser.

Ces leçons, c'est d'abord celle d'une nouvelle conception de la formation des maîtres, insistant sur la transformation des mentalités, — donc des structures mentales — des futurs enseignants, dans le vécu de l'activité personnelle et collective d'apprentissage par la démarche pédagogique qui sera celle qu'ils auront à mettre en œuvre dans leur enseignement. Et aussi celle de cette démarche elle-même, par « auto-socio-construction » du savoir et — au-delà — de la personnalité. Ce sont là des éléments positifs d'une invitation à la réflexion, propre à faire avancer la recherche en la matière. Mais il est une autre leçon, pour moi fondamentale, qui est celle de l'expérience elle-même. Parce qu'elle met en pleine lumière ce qui fait l'éducateur véritable : pas seulement l'amour des enfants, ni la conscience professionnelle, ni le courage, ni l'honnêteté intellectuelle, dont les militants d'Éducation nouvelle n'ont pas le monopole. Ce qui caractérise spécifiquement l'éducateur — et qui fournit peut-être l'explication la plus valable du succès de l'expérience du Tchad — c'est, pour l'éducateur, trois qualités essentielles :

— L'optimisme pédagogique, la croyance indémontrable a priori, mais constamment justifiée par l'expérience, qu'il existe chez tout enfant quel qu'il soit un potentiel infini de ressources personnelles qu'il appartient précisément à l'éducateur d'éveiller, de nourrir et de développer au maximum. Et, cela admis, les plus démunis apparemment n'auront pas fini d'étonner en se réalisant au-delà de ce qu'aurait pu espérer celui qui leur aura fait confiance, inconditionnellement.

— L'imagination créatrice, nécessaire à celui qui a compris que la formation d'un jeune ne peut être faite aujourd'hui de recettes apprises et de modèles figés à imiter, mais d'invention incessante au niveau du vécu quotidien comme à celui de la théorisation des faits éprouvés, dans la mouvance souvent imprévisible des situations pédagogiques.

— Enfin, pour nourrir l'optimisme pédagogique et l'imagination créatrice, l'esprit d'équipe et la capacité à organiser le travail d'équipe, entre tous les éducateurs co-responsables, entre tous ceux qui ont pour mission et pour rôle d'aider les jeunes à devenir eux-mêmes et à se passer des anciens.

Merci aux pionniers du Tchad de nous l'avoir si bien rappelé.

Robert GLOTON.

2 PRÉAMBULE

DE QUELQUES CLÉS POUR CE LIVRE

2.1 Lire la France en filigrane.

Bien sur, il s'agit ici d'une entreprise d'éducation conduite en Afrique. De 1971 à 1975, au Tchad. C'est-à-dire un pays parmi les plus démunis du Continent noir. Un pays en voie de développement, comme on dit par euphémisme — traduction réelle : pays sous-développé. Pas d'ouverture sur l'Océan, pas de chemin de fer... Pratiquement pas de craies : les enfants ont découvert la technique de coincer derrière l'ongle un mince éclat de quelques millimètres... quand il y a des ardoises ; sinon, on trace avec le doigt dans le sable. Ni de cahiers de brouillon — on se dispute (à la ville) les prospectus ou les emballages grossiers des marchands. Pas toujours des tables ni des bancs : on écrit sur les genoux, ou par terre à quatre pattes, ou bien assis sur une branche en équilibre sur deux pieux fourchus. Et là où il y a des écoles, on compte une moyenne de 80 à 100 élèves par classe, parfois même jusqu'à 150 et plus ! Des maîtres dont le niveau d'études est au maximum le BEPC, mais la majorité d'entre eux (les moniteurs) ne possèdent que le certificat d'études primaires. Une école traditionnelle, n'ayant pris de l'école traditionnelle apportée par la colonisation française que le pire — comme un miroir déformant et grossissant, offrant l'image de la caricature : on y ânonne encore collectivement et en mesure les syllabes et les nombres, la lecture et la récitation, la morale et les résumés. Pays post-colonisé, où les pratiques de la colonisation, chargées de mépris et de brutalité (la chicote!), sont toujours souveraines : il s'agit moins d'apprendre que d'apprendre à obéir, à servir, et surtout à ne pas exercer sa pensée — penser, pour des boys, c'est inutile et dangereux... D'ailleurs, est-ce qu'ils peuvent penser ? Il faut ajouter à ce triste tableau des conditions particulières, avant la colonisation, de plusieurs siècles d'esclavage et de razzias pour fabrication d'eunuques, qui ont démantelé le processus interne de développement historique et détruit dans le sud toutes structures véritables d'État, toutes structures élémentaires de sécurité, sécrétant une régression historique et culturelle. Un pays où ce n'est pas seulement telles couches sociales ou telles classes qui sont victimes d'un handicap socio-culturel — comme déclare sentencieusement le jargon que nous connaissons chez nous. Là, par rapport à la nation « civilisée » que nous sommes, c'est un pays tout entier qui est collectivement victime de ce « handicap socio-culturel »... De quoi justifier tous les fatalismes, celui des racistes comme celui de la « Charité »...

Mais, du même coup, l'entreprise d'éducation que nous y avons conduite et conduite pour démontrer au bout du compte que ces fatalismes n'existent pas, prend des dimensions nouvelles. Et ce livre, ce n'est pas tant le récit de l'entreprise qu'il prétend raconter, que l'exposé et l'analyse de la conduite et des moyens de cette entreprise — des matériaux de réflexion qu'il voudrait soumettre aux lecteurs pour une pédagogie de la réussite à installer dans des pays « normaux », en France singulièrement. Car s'il est vrai qu'elle a été possible dans de telles conditions, a fortiori l'est-elle davantage quand les conditions objectives sont incomparablement meilleures. Et bien sûr la possibilité en est-elle décuplée, quand le changement politique et social aura élevé ces conditions favorables à un niveau infiniment supérieur. L'histoire même des sciences humaines ne nous a-t-elle pas habitués à cette idée que « l'anormal » ou « le particulier » ne sont pas d'autre nature que « le normal » ou « le commun », et que l'étude et l'analyse des phénomènes qui les constituent permettent de mieux comprendre « le normal » ou « le commun », car les phénomènes sont les mêmes, sauf que là leur grossissement permet de les saisir à nu.

Or ce livre, qui a pour ambition d'exposer comment notre entreprise a pu liquider pour l'essentiel la ségrégation (par rapport aux pays « civilisés ») et l'aliénation de la pensée magique, développer l'autonomie mentale et les moyens de l'émancipation de la pensée et des comportements, il parle du Tchad comme miroir grossissant pour l'élaboration de telles conduites éducatives émancipatrices — et c'est parler de la France demain, et déjà aujourd'hui. C'est jeter les bases de la conceptualisation de telles conduites éducatives émancipatrices, à travers et par-delà les caractères accidentels de la pratique particulière spécifique à cette conduite (au Tchad).

2.2 À mettre au crédit de tout le mouvement d'Éducation nouvelle et, en premier lieu, du GFEN.

Mais d'abord, levons certaines ambiguïtés, motifs majeurs d'incompréhension pour une telle conceptualisation. Combien de gens avons-nous reçus ou rencontrés, sur le terrain ou à notre retour en France, soit dans la hiérarchie du personnel administratif, soit même parmi nos amis, qui se sont extasiés sur les « Circonstances » favorables, à leurs yeux déterminantes ! Pour les uns, c'était la « carte blanche » dont nous disposions — mais il avait fallu « se » la gagner, comme on dit dans le Midi, et chaque jour « se » battre pour « se » la garder. . . . tout en sachant bien également que notre « pouvoir » était fragile et qu'un jour l'avion du retour serait notre lot : l'alliage de l'audace principielle et de la prudence réaliste est un alliage instable, mais il est le seul qui permette les grandes entreprises exploratrices qui frayent les chemins nouveaux. Pour d'autres, c'était la « merveilleuse

» équipe qui nous entourait — mais cette équipe effectivement merveilleuse n’existait pas à notre arrivée, et il avait fallu « se » la construire. Pour d’autres encore, l’hommage empoisonné se réduisait à la flatterie dérisoire, et tout était mis au compte de notre personnalité, d’aucuns disaient même d’un certain « génie », comme d’un don du ciel, et chacun sait que le « don » et le « ciel » ne s’expliquent pas et que donc (sous-entendu) il n’y avait rien là de généralisable. Mais les qualités et la compétence réelles dont nous disposions, d’où diable nous étaient-elles venues ? Telle est précisément la question à ne pas escamoter.

En fait, ma femme et moi, fondateurs et conducteurs de cette entreprise, étions (et sommes toujours) deux militants responsables du Groupe français d’Éducation nouvelle, porteurs donc à ce titre (et par les circonstances de leur histoire personnelle) de tout l’acquis du mouvement de l’École nouvelle et plus particulièrement de sa dimension scientifique à partir d’Henri Wallon, d’Aurélien Fabre et de Robert Gloton. J’étais en outre un pionnier du Groupe expérimental du 20^e arrondissement de Paris, ayant vécu comme objet-sujet agissant la co-formation accélérée mise en place et institutionnalisée par Robert Gloton. On n’a pas fini (on a à peine commencé) de tirer les multiples enseignements de cette expérience unique dans l’histoire de l’Éducation nouvelle, unique parce que portant non plus sur une seule classe mais sur un ensemble organisé de quarante classes sur trois écoles : avec quarante maîtres volontaires, s’engageant à fond sur la base des finalités et de l’esprit de l’Éducation nouvelle, ignorant tout cependant des pratiques nouvelles — mais une organisation rigoureuse des concertations, des visites de classes, de l’analyse des vécus et de l’échange systématique des innovations, poussée à un tel point qu’elle devint pour chacun un multiplicateur. Et que, pour ce qui me concerne, je déclare tranquillement en avoir davantage appris dans les six premiers mois que dans toute ma carrière antérieure — et que, pour les plus jeunes, suppléants pour beaucoup, qui s’intégrèrent au fur et à mesure au Groupe expérimental, toutes les conditions étaient créées pour qu’ils devinssent en moins d’un an les héritiers porteurs de l’acquis global du Groupe. Qui plus est, pour ma femme et moi, l’acquis plus global encore de tout le mouvement pédagogique dont nous étions des responsables.

C’est ainsi que nous avons pu mettre en place au Tchad et institutionnalisé, dans d’autres conditions, une telle co-formation accélérée pour une vaste équipe d’animation, fonctionnant en fait comme une équipe militante GFEN. On ne comprendrait pas cette entreprise si l’on oubliait l’amont de cette entreprise, c’est-à-dire le GFEN et le 20. De même qu’on se limiterait singulièrement à cette entreprise particulière, si l’on en oubliait l’aval, c’est-à-dire, à partir d’elle, d’en tirer profit pour notre conduite même en France. En fait, ce livre est conçu comme un outil pour cet aval.

2.3 Une démarche nouvelle d’auto-socio-construction du savoir.

Un fil rouge donne à ce livre son unité interne : la notion de démarche — et sa pratique. Nous disons aujourd’hui : démarche d’auto-socio-construction. Une démarche par laquelle les élèves soient les agents de leur formation, c’est-à-dire qui se construisent eux-mêmes leurs savoirs — leurs pouvoirs. Une démarche s’élaborant (pour le maître) à partir du contenu réel du savoir. C’est-à-dire un contenu notionnel, conceptuel, relationnel (au sens de la mise en relations des phénomènes), mais comme conquête d’abstractisation se construisant au pas à pas et par bonds successifs, par chacun et par tous, grâce à chacun et grâce « aux autres ». À partir d’un vécu opératoire (pour les enfants, pour tous « formés » en général) dont la mise en situation de départ (ouverte) a été certes imaginée par le maître. Mais dans des cheminements d’autant plus libres que seule cette liberté permet à ceux qui cheminent, précisément parce qu’ils cheminent, de se construire les dépassements et les abstractions devenus pour eux nécessaires. Construction qui constitue le savoir. C’est du coup mettre l’accent, dans l’Éducation nouvelle elle-même, sur tout ce domaine spécifique à l’école et pour lequel, dans la genèse de son processus de développement, l’Éducation nouvelle restait plus ou moins marginale — je veux dire le savoir et les contenus. Et dépasser la fausse querelle entre les tenants de l’école traditionnelle qui prétendaient transmettre le savoir mais n’en distribuaient que des produits congelés dont l’étiquette surtout était visible, et les tenants de l’école nouvelle naturellement tentés de rejeter le bébé avec l’eau sale et d’opposer aux « contraintes » du savoir la nécessaire liberté et les droits imprescriptibles de l’enfant. Mais le savoir aussi est un droit imprescriptible — et peut-être le plus haut. Car il répond à l’interrogation permanente de l’humanité sur la nature, sur soi-même et sur les autres, en même temps qu’il est pour l’individu la condition de sa maîtrise de l’univers dans lequel il vit — tout l’univers, c’est-à-dire le physique, le social, et ce monde intérieur que lui-même constitue.

Sauf que l’école traditionnelle ne répond aucunement à ce but, puisqu’elle se contente d’en appeler à la docilité pour bien « écouter » et bien « comprendre » ce que d’autres (des « génies » bien sûr) ont inventé. C’est là un bond qualificatif pour l’école nouvelle que de prendre à bras-le-corps l’apanage réservé et châtré des traditionalistes et d’en faire pour tous le domaine royal (royal, avec connotation de « peuple souverain ») de la découverte et de la conquête. D’un savoir de type nouveau, dont le contenu se présente comme nécessité vécue, ainsi qu’il s’est présenté dans son histoire, pour devenir évidence joyeuse parce que créatrice. Un savoir inséparable de son mode d’appropriation.

Mais s’il est vrai que la mise au point d’une telle démarche a pu être approfondie dans l’entreprise du Tchad, et que l’apport de Piaget y joue un rôle évident, elle est dans le droit fil de la méthode d’observation (et de structuration) élaborée par Aurélien Fabre et Robert Gloton, et la participation décisive du groupe dans la

formation de la pensée connaissante donne à l'opérateur individuel de Piaget le support wallonien indispensable. Construction de comportements mentaux et sociaux, par laquelle la construction de la connaissance fonde (et se fonde sur) la construction concomitante de la personnalité — dans toutes ses dimensions, et pas seulement intellectuelles. . . . De ce point de vue, la dynamique de groupe et la connaissance de ses lois en sont un facteur non négligeable. L'acte pédagogique requiert à la fois et un fil directeur et la capacité de faire butin de tous les miels.

2.4 Une formation radicalement transformée.

Ce livre est cependant construit sur l'entreprise même de formation des maîtres. Une formation conçue comme stratégie, s'étageant dans la durée. Comme une démarche organisée d'auto-socio-construction au niveau supérieur de la formation des maîtres — une démarche dont le cheminement de construction au pas à pas et par bonds successifs a pour objet d'observation et d'action, pour matériau opératoire jusqu'à la théorisation, les démarches mêmes conduites par les maîtres et vécues-agies-abstractisées par les enfants. Va-et-vient permanent entre théorie et pratique ou pratique et théorie, entre l'appropriation nécessaire de contenus réels (notionnels, conceptuels, relationnels) et la connaissance non moins nécessaire du développement psychogénétique de l'enfant, c'est-à-dire en définitive la synthèse de ces deux nécessités dans l'élaboration permanente d'une auto-socio-construction comme psychogenèse de fabrication par l'enfant (par les enfants) de ces contenus.

C'est là l'organisation d'une auto-socio-formation, qui suppose pour le moins deux conditions préalables. La première est l'existence d'une équipe cohérente de formateurs, et cohérente parce que soudée dans une même philosophie politico-éducative : au Tchad un antiracisme absolu, la conviction que l'inégalité n'est jamais de nature, la confiance obstinée dans les possibilités de développement des Africains comme dans celles des enfants ; plus un consensus global de départ sur les principes de l'Éducation nouvelle, et la volonté d'asseoir scientifiquement (autant qu'il était en notre pouvoir) l'acte pédagogique ; plus encore, la conception de la tâche de formation comme d'une tâche militante où l'on s'engage sans compter et dans laquelle l'élaboration collective des stages (plannings et contenus) et des programmes des cours est une donnée essentielle. La seconde

condition, implicite déjà dans la première, est que l'auto-socio-formation exige une collaboration avec les normaliens qui ne peut se fonder que sur la complicité : non pas le gommage (bien au contraire) de notre situation (provisoire) de formateurs compétents, mais la seule complicité paritaire qui puisse exister — celle d'une commune volonté humaine et politique de faire de l'école un outil pour le développement du pays et son autonomie, c'est-à-dire un outil pour le développement mental autonome et efficace des enfants, et pour commencer, celui *des futurs maîtres se percevant comme porteurs de cette transformation*.

Tout compte fait, il s'agit d'un livre, magistral par essence (comme tous les livres) dans l'exposé de son discours, mais conçu pour le lecteur comme une démarche de construction — pour sa propre construction. Car il faut distinguer méthode et démarche. La méthode de tâtonnement et de découverte, indispensable pour les enfants, souvent nécessaire pour les adolescents, et toujours souhaitable pour les adultes, n'est hélas souvent que de tâtonnement en l'absence d'une démarche capable de le faire aller jusqu'à la découverte. Alors que le discours magistral n'est condamnable que parce qu'il offre généralement un savoir donné comme une abstraction non abstractisée que d'autres (« savants » et « doués ») ont su construire, comme un aliment précuit et prédigéré, au lieu de se dérouler dans un pas à pas où les évidences successives vont se détruire, s'appuyer, se transformer dans des dépassements contraignants et libérateurs, difficiles et exaltants.

Livre donc à la fois pour les formateurs et pour les maîtres.

2.5 Un banc d'essai pour l'école demain.

Si ce livre présente quelque intérêt, c'est en vérité qu'il n'est pas un livre d'« idées » — ce ne sont pas les « idées » qui manquent à notre époque — mais la relation d'une entreprise réelle, c'est-à-dire d'idées passées dans les faits et devenues faits. De choses vécues, et non d'utopies. Et la théorie n'y est pas théorie, mais théorisation à partir du réel, vécu et toujours expérimenté. Quant à l'entreprise elle-même, si elle nous semble constituer un matériau de réflexion privilégié, c'est que nous avons pu la concevoir et la conduire dans des conditions de « carte blanche » (en effet) inimaginable, dans l'exercice d'un pouvoir pédagogique total, tenant à la fois de notre initiative et du hasard relatif de circonstances historiques occasionnelles, qui nous ont permis précisément de faire passer les principes de l'Éducation nouvelle et les acquis de la psychologie scientifique au plan des conduites éducatives observables et transformables.

Cette entreprise constitue en fin de compte comme un banc d'essai inespéré pour l'exploration des voies d'une formation de type nouveau pour l'école française de type nouveau que nous attendons (que nous voulons) du changement politique et social. C'est-à-dire une école nouvelle qui détruit les pratiques (et les institutions) de l'école ancienne, par la mise en place de pratiques (et d'institutions) déségrégatives et désaliénatrices. Nous disons que c'est possible, parce que nous l'avons fait, et que nous avons vu. C'est l'objet de ce livre que de le donner à voir aux autres. C'est notre contribution, du moins nous l'espérons, à l'élaboration de cette école nouvelle, dont déjà l'expérience des pays socialistes nous montre que la liquidation de la ségrégation et de

l'échec scolaires a cessé d'être une idée sans base de réalité. Mais, pour nous, cette école nouvelle qu'il nous faut construire aura pour tâche historique — dans l'avancée vers un socialisme dont la pierre d'angle soit la liberté — de liquider en outre l'aliénation de la pensée.

Et ce livre exprime l'insertion du militantisme pédagogique dans l'action générale de notre peuple pour la transformation de la vie et des destinées de notre pays.

PREMIÈRE PARTIE

**L'HISTOIRE DES DEUX PREMIÈRES ANNÉES : UNE ENTRE-
PRISE PÉDAGOGIQUE ORIENTÉE VERS SA PROPRE EXPAN-
SION**

1 CHAPITRE PREMIER

ON PART : POURQUOI ? POUR QUOI ? ET AVEC QUOI ?

1.1 Du choix... et du hasard des choses.

C'est en mai 1971, dans un petit restaurant de l'avenue Victor Hugo, que la chose se décida. Entre la poire et le fromage. Alors qu'Odette et moi allions poser à Toula les problèmes de modalités de participation à notre stage national GFEN de ses inspecteurs africains. Toula Lambiotte, que j'avais connue inspectrice à Aubervilliers quelques années plus tôt, travaillait maintenant à la Coopération. « Pourquoi, nous demanda-t-elle à brûle-pourpoint. Pourquoi n'iriez-vous pas en Afrique ? Vous êtes en train de commencer une nouvelle vie, pourquoi pas en Afrique ? » Et comme je riais de cette question inattendue, à la limite pas sérieuse, ou du moins non entendue sérieusement, voilà qu'elle se mit à préciser le guet-apens qu'elle nous avait mijoté. Elle disposait de trois postes : le premier comme directeur de l'IPN au Dahomey (ou au Togo, je ne sais plus), le deuxième comme responsable du secteur « Éveil » à la télévision scolaire de la Côte-d'Ivoire, le troisième enfin comme responsable pédagogique sur le terrain d'une soixantaine de classes expérimentales en brousse au sud du Tchad. Un peu par jeu, je répondis qu'en tout état de cause les deux premiers postes ne m'intéressaient aucunement. Et la coquine d'ajouter alors : « Le troisième poste consiste à prendre en marche une expérience qui me porte souci, car elle risque de capoter ; à vrai dire, c'est à ce poste-là que je pensais pour toi. Odette pourrait être nommée à l'École normale de Sarh : elle donnerait à l'expérience son prolongement "formation". »

Je me mis à hésiter. Je venais de vivre avec Robert Gloton les neuf années du Groupe expérimental du 20°, dont les sept dernières comme chef d'établissement. Je commençai de penser que ce serait très stimulant d'avoir à conduire moi-même une expérience de ce type (ou que je ferais en sorte qu'elle devienne de ce type), la difficulté de la prise en marche n'étant après tout qu'une stimulation supplémentaire. Et Toula de m'expliquer la situation en long et en large, sans rien omettre des difficultés. « Presque un cadeau empoisonné, disait-elle, mais un vrai cadeau. Est-ce qu'un militant du GFEN pourrait être tenté par un gâteau sucré, une rose sans épines ? Est-ce qu'il accepterait de quitter un combat difficile pour quelque chose qui ne soit pas un combat également difficile, encore plus difficile ? »

Toute l'entreprise du 20° avait démontré que l'échec scolaire n'était pas fatal et que, placés dans d'autres conditions d'activité et de liberté responsable, les enfants les plus apparemment démunis pouvaient surmonter leurs prétendus handicaps, que leurs ressources étaient immenses et totales leurs possibilités de réussite. La pratique même d'organisation et de formation du groupe de quarante maîtres de l'entreprise du 20°, les outils pédagogiques et éducatifs accumulés et capitalisés, nous avaient donné les armes irremplaçables de la transformation effective des processus scolaires habituels. Et si ces armes, j'allais les utiliser pour démontrer que l'infériorité raciale n'existe pas, que les handicaps de civilisation pouvaient être surmontés et que, pour les maîtres et les enfants d'Afrique aussi, les ressources étaient immenses ? Et cette nouvelle entreprise réussie à son tour, quel nouveau tremplin, quel choc en retour ensuite pour la France elle-même, quel nouvel arsenal dans notre bataille contre les prétendues fatalités de l'échec, de la ségrégation et de l'aliénation !

Je remuais ces pensées sans mot dire, sans même plus écouter Toula qui continuait de présenter ses arguments pour me convaincre ; elle dut réaliser la situation, s'interrompit brusquement : « Vous avez deux jours pour me donner la réponse. » Je lui dis alors que, pour moi, je m'étais déjà décidé en principe, mais que notre réponse appartiendrait à Odette. « Dans deux jours », répéta Toula. Mais Odette répliqua qu'elle avait pris sa décision en même temps que moi, plus vite que moi peut-être, car elle n'avait pas de groupe expérimental à quitter, et que laisser un lycée traditionnel et ses broutilles épuisantes à propos de la moindre innovation pour une entreprise d'envergure, il n'y avait pas à hésiter une seconde de plus... C'est ainsi que nous finîmes notre repas en trinquant solennellement à la santé des petits enfants du Tchad.

1.2 Un obstacle à notre départ.

Notre départ devait s'avérer une affaire bien plus difficile que Toula ne l'avait imaginé. Toutes les paperaseries administratives accomplies, il restait un deuxième cap à franchir, celui du rapport de police à mon sujet. Mauvais sujet, en vérité : militant depuis l'âge de dix-neuf ans, commissaire FTP dans la Résistance, auteur d'une fresque populaire sur la Commune de Paris, responsable national du GFEN... On ne peut pas dire que voilà des titres susceptibles de plaire à la Coopération, quand la Coopération n'est qu'un mot de couverture pour camoufler une politique néo-colonialiste — et l'Afrique, considérée comme chasse gardée pour cette politique. La conclusion des services ministériels au rapport de police était un non catégorique.

Il fallut toute la diplomatie de Toula et son insistance à me présenter « techniquement » (groupe expérimental du 20°) comme l'individu susceptible de sauver une expérience française coûteuse en danger mortel de faillite, la garantie quant à ma « compétence » et à mon « honnêteté » donnée courageusement par un haut fonctionnaire (aujourd'hui disparu de la Coopération et retourné à son Inspection d'académie), pour qu'enfin fût levé l'interdit. On me convoqua donc, on me fit savoir qu'on connaissait mes antécédents, qu'on me prenait néanmoins pour mener à bien une entreprise pour laquelle il semblait que je présentais quelques qualités et que, bien entendu je devais m'engager à ne pas faire de politique. À quoi je répondis, avec une courtoisie un brin ironique, que

les renseignements de police avaient dû expliciter que ma seule action militante aujourd'hui était de caractère pédagogique, qu'elle me suffisait bien, et que les Autorités pouvaient être assurées qu'il en serait ainsi au Tchad.

Il est intéressant pour le lecteur de noter que tout le monde, non seulement les Autorités, mais aussi les personnes amies elles-mêmes et jusqu'à nos camarades, nous mirent en garde sur le danger qu'il y aurait à transposer les pratiques du 20° à l'Afrique. L'Afrique et les Africains, c'était quelque chose de spécifique, de bien plus complexe — rien de commun avec le 20° ! D'autant plus intéressant à noter qu'à notre retour en France, nous devions entendre la même mise en garde, retournée comme un gilet à deux couleurs : « On ne peut pas transposer en France votre expérience du Tchad, voyons ! La France, c'est tellement spécifique, tellement plus complexe... » Comme quoi la faculté de conceptualisation, dans un vécu toujours spécifique, mais à travers et par-delà le spécifique (ou l'accidentel), des mécanismes essentiels de ce vécu, mécanismes communs à d'autres vécus possibles... est chose rarissime, pour laquelle personne ne nous a formés — et l'emploi même de ce terme (« spécifique »), avec sa connotation de « pas comme les autres », est un obstacle idéologique à l'opération d'analyse et de conceptualisation. L'âme africaine, l'individualisme français, comme les uns ou les autres trémolent, ne sont pas des billevesées : ce sont des étiquettes qui expriment, bien mal d'ailleurs, une certaine réalité moyenne historique dans le cadre d'une réalité bien plus globale et surtout plus contradictoire ; mais elles sont des billevesées, quand on s'en sert pour les présenter comme obstacles irréductibles, là-bas pour les possibilités de développement d'une pensée logique et scientifique en prise sur la réalité, et ici pour la formation de comportements sociaux comme le travail d'équipe, l'accès à des pratiques sociales de type nouveau : « le socialisme, vous n'y pensez pas ! »

1.3 Un héritage lourd à porter.

Odette et moi, nous passâmes les cinq mois avant le départ à nous informer au maximum sur le Tchad, sa géographie et son histoire, sa situation politique et économique, sur l'« expérience » pédagogique enfin qui s'y déroulait depuis quatre ans. C'est le moment d'accoler des guillemets à ce terme d'expérience. Soixante classes, disséminées dans le sud du pays, la plupart en brousse, par petits paquets ; avec des maîtres ayant pour seul diplôme le Certificat d'Études et sans la moindre formation spécialisée ; avec une douzaine d'assistants français, jeunes instituteurs volontaires passant là leur temps de service militaire, frais émouls du CAP, sans la moindre qualification de conseillers pédagogiques, et devant jouer auprès des maîtres le rôle de sous-inspecteurs ; et bien sûr une inspectrice française qui les surinspectait, surtout quant aux horaires de présence, histoire de leur montrer l'exemple. Des manuels à foison, c'est-à-dire des livrets (mathématique moderne, français-linguistique, éveil) produits de Paris, dont le contenu, mon Dieu ! Était incomparablement meilleur que celui des rares manuels utilisés dans les écoles du Tchad, et même plutôt meilleur que celui des manuels utilisés en France. Mais puisque les maîtres n'étaient pas formés ni les assistants et que, sans aucun doute, on pensait qu'ils n'étaient pas « formables », des livrets où tout était mâché, pré-pensé au coup-par-coup, dans le détail même de chaque leçon, donc des livrets multiples et humiliants pour lesquels le maître n'était qu'un boy répétant les injonctions du livret, avec ce pari stupide qu'il suffisait d'être intelligent à Paris pour former des gosses intelligents, par l'intermédiaire d'instituteurs robotisés et d'assistants les robotisant. Même chose pour l'apprentissage du langage, avec livrets, lots d'images numérotées, leçons pour chaque lot et listes élaborées des questions-réponses successives. Et bien sûr, une telle conception signifiait des centaines de millions de francs (anciens) engagés comme « cadeau » de la Coopération — et bien sûr encore, sans même se demander sérieusement combien d'autres centaines de millions multipliées allait nécessiter l'entreprise en cas de réussite et de généralisation. Il est vrai que la question ne se posait pas : il n'y avait pas réussite. C'est pourquoi on nous faisait venir : la pensée magique, décidément, n'est pas un caractère spécifique des Africains seulement.

1.4 Les principes qui devaient guider notre action.

Dans cette situation négative et parfaitement incohérente, où chercher notre boussole ? Sur quoi s'appuyer, pour fonder notre action ? Sur quelle base et pour quels objectifs ? Je résolus de partir du postulat politique suivant : tout pays colonisé ou en situation de post ou semi-colonisation est, par nature. Ou tout au moins en puissance, anti-colonialiste. Toutes ses contradictions ne peuvent empêcher qu'existe et se développe le sentiment anti-colonialiste. Effectivement, tel était le cas du Tchad. Le régime de Tombalbaye, quelle que fût par ailleurs la réalité de sa dépendance, développait cependant, au moins verbalement, une plate-forme anti-colonialiste ; et, très souvent, il lui arrivait, dans sa dénonciation de la politique coloniale, de caractériser l'école (dont les Tchadiens avaient hérité) comme une école colonialiste destinée à former des boys et coupant les Tchadiens de leur milieu national, les rendant étrangers aux besoins de développement du pays. Nous avons donc posé l'équation suivante : école traditionnelle = école coloniale (surtout, éviter d'apprendre à réfléchir) — école nouvelle = école pour le développement du pays (former les citoyens, comme agents responsables du développement autonome du pays). Ce fut le fil rouge de notre comportement humain et de notre action pédagogique : être les porteurs d'un anti-racisme conséquent, manifester notre croyance de principe en l'égalité des races, et le prouver — prendre au pied de la lettre, en lui donnant vie réelle, les déclarations anti-colonialistes du pouvoir politique, pour le

domaine qui nous concernait, celui de l'école.

Nous partîmes également d'un deuxième principe, intimement lié au précédent : la Coopération, comme son nom l'indique, n'a de sens que dans un échange égalitaire. L'aide unilatérale qu'apporte (ou devrait apporter) l'ex-puissance coloniale n'a donc de sens que si elle se fixe pour but de devenir inutile, c'est-à-dire d'avoir créé les conditions d'autonomie qui permettront à la nation assistée de se passer enfin de son assistance.

Tel est, dans le domaine de l'école, le sens même de l'éducation nouvelle, comme absolument antinomique à l'école traditionnelle : former les enfants à l'autonomie, c'est contribuer à permettre au pays de construire les moyens de sa propre autonomie. Nous allions en faire notre plate-forme publique, notre explicitation permanente à la fois pour justifier notre action, la différencier radicalement de celle des autres Blancs en général, et appeler les enseignants africains à la complicité paritaire dans notre action elle-même et sa conduite. Une action qui était la leur *et non pas la nôtre*, et pour laquelle notre présence n'était que provisoire.

C'est ainsi que, dans les derniers jours d'octobre 1971, nous débarquions d'avion à Fort-Lamy (N'djaména) d'abord, puis à Fort-Archambault (Sarh), dans l'atmosphère d'étuve de la fin de saison des pluies. Avec nos trois garçons, une fille en gestation, beaucoup de livres, davantage encore de musique (des dizaines de bandes magnétiques enregistrées), des poèmes, tout le bagage pédagogique emmagasiné dans nos têtes par le Groupe expérimental du 20^e, le GFEN et toute l'Éducation nouvelle, tout le capital d'action de ma vie militante — et ces deux brûlots soigneusement élaborés. Plus ma situation officielle (ambiguë, fragile, mais combien utile) de responsable.

2 CHAPITRE II UNE ENTREPRISE QUI SE MET EN PLACE

2.1 Des facteurs tchadiens favorables.

Il y en eut au moins trois. Trois hommes, à des postes importants dans la hiérarchie de l'Éducation nationale tchadienne, sans lesquels jamais notre entreprise n'aurait atteint les dimensions ni la portée qu'elle prit, tout compte fait, rapidement. Hasard de circonstances heureuses, sans aucun doute. Mais correspondant toutefois à l'analyse juste que nous nous étions faite des aspirations anti-colonialistes du pays. Et facteurs favorables d'autre part parce que notre propre comportement, nos objectifs explicites, notre pratique quotidienne anti-raciste, les résultats probants de nos premières actions — je veux dire les résultats spectaculaires des enfants dans les classes expérimentales dès nos premières actions — les suscitérent comme favorables.

Ce fut d'abord l'inspecteur principal (il y en avait deux, pour tout le Tchad), contrôlant les trois circonscriptions du Moyen-Chari dans lesquelles se situaient la plupart de nos classes expérimentales, et chef de projet pour la Réforme pédagogique. Il était venu par chance, à Paris, quelques années auparavant et avait visité le Groupe expérimental du 20^e : il en avait gardé un souvenir très vif, parlait de Gloton avec admiration, et nous manifesta une confiance presque immédiate. Il me donna son appui constant, pesa de tout son poids pour asseoir notre autorité (malgré des professeurs français hostiles ou sceptiques) dans l'École normale de Sarh et, au moins une fois dans sa vie, montra une audace extraordinaire en décidant de nous confier un stage de trois jours pour les sept cents instituteurs de la région.

Il y eut aussi le jeune directeur de l'Institut pédagogique national, déjà rencontré à Paris, revenant à peine de plusieurs années de formation au Canada, plein des idées de l'Éducation nouvelle et soucieux de moderniser au maximum l'enseignement dans son pays. Il nous fut un fidèle allié, parce que nous étions les fidèles instruments de ses justes desseins. C'est à lui que nous devons de nous être maintenus si longtemps au Tchad, en dépit de l'hostilité bientôt manifestée à notre égard par nos supérieurs hiérarchiques de la Mission française.

Enfin, et non le moins important, il y eut le directeur de l'Enseignement du premier degré, un inspecteur issu du rang, plein d'humanité, d'humour et de bon sens, un géant débonnaire n'ayant en vue que l'amélioration qualitative de l'école et le développement du pays. Il nous avait ignorés les premiers mois, tant l'inspectrice française nous avait calomniés, mais si graves étaient les accusations qu'il résolut de voir par lui-même et tout seul ; et quand il vit, il fut conquis, et dès lors il jeta toute son autorité, qui était grande, pour nous installer en situation de pouvoir dans ce grand œuvre de Rénovation pédagogique à l'échelle du pays.

2.2 Première prise de contact. Premiers éléments d'une stratégie. Constitution de l'équipe d'animation.

Tandis qu'Odette s'installait, tant bien que mal et plutôt mal que bien, et qu'elle commençait ses cours de mathématique à l'École normale, j'entreprenais sans tarder la visite des classes expérimentales. Il y en avait une quinzaine à Sarh même, une autre série dans deux villages situés à quatre-vingts et cent kilomètres, une autre encore à cent vingt kilomètres, une quatrième dans trois villages situés à cent quatre-vingts kilomètres, une dernière enfin dans une autre direction, à deux cents kilomètres.

Partir à cinq heures du matin, juste avant l'aube, pour arriver à sept heures, au moment de la rentrée des classes... je découvrais tout en même temps ! La piste, dont le sable rouge glisse dans vos vêtements et vous imprègne la peau ; les singes maraudeurs qui traversent la route ; les troupes d'éléphants que je devais rencontrer deux fois ; les femmes qui cheminent d'un village à l'autre, les seins nus, un échafaudage de Calebasses chargées sur le haut de la tête ; les hommes menant un troupeau de zébus efflanqués ; les cabris affolés qui se précipitent au passage de la voiture, et gare à vous si vous freinez brusquement, le sable peut être pire que la neige ; les paillotes à côté desquelles les huttes gauloises auraient paru luxueuses ; les enfants en guenilles, marchant des heures pour se rendre à l'école et en revenir ; la chaleur permanente et la sueur ; la poignée d'arachides pour calmer sa faim ; le repas africain avec la boule de mil et ses sauces savantes. J'ai tout connu en même temps : la beauté de ces hommes et de ces femmes, souvent très grands, à la démarche lente et pleine de majesté, leur réserve méfiante ou leur confiance inépuisable ; l'immensité des grands espaces broussailleux, des fleuves plus royaux encore que notre Loire ; le grand jour qui se lève d'un coup, la nuit qui tombe sans crier gare ; et ces classes non fermées, le plus souvent sans tables ni bancs, avec parfois leurs cent élèves et plus. Un pays pauvre, terriblement pauvre, auquel les colonisateurs n'avaient pas même apporté la brouette — et au malade qui parfois se rendait à l'hôpital de la ville, quelle que fût sa maladie, c'est un cachet de quinine qu'on donnait trop souvent comme dérisoire panacée. Le choc de la pensée magique généralisée, les hommes-lions, les invisibles, les pratiques stupéfiantes de la sorcellerie. Et les Blancs dans tout cela comme des seigneurs étrangers, des nababs dont le niveau de vie était démesurément disproportionné. La douche dans la case de l'assistant, le réfrigérateur à pétrole, les moustiquaires pour dormir — pour moi qui disposais en ville de l'électricité et du climatiseur, quelles conditions difficiles ! mais à côté des paysans misérables, quel confort et quel luxe !

Il me fallait enfouir pour plus tard ce flux débordant, envahissant, de sensations et de découvertes. Mon problème, urgent, était de voir fonctionner cette soixantaine de maîtres, analyser la situation, faire le bilan de la

pseudo-expérience, examiner ce qu'on pouvait en tirer pourtant de positif. Prendre contact avec les assistants, voir dans quelle mesure ils pouvaient rapidement se transformer et surtout, surtout, faire en sorte qu'ils ne me perçoivent pas comme un inspecteur, celui qui donne des ordres, un rouage de plus de la machine colonialiste.

Je les convoquai pour la mi-novembre, pour trois journées d'études qui devaient être décisives. Un moment, je m'étais demandé si je pouvais fonder sur eux un collectif d'animation : à Paris, on m'en avait dit tant de mal et, à vrai dire, ce que j'avais vu de leur travail n'était guère encourageant, les conflits sordides n'étaient pas rares — la vie coloniale offre tant de facilités qu'elle est naturellement corruptrice. Mais ils étaient de jeunes enseignants, qui avaient choisi ce service plutôt que le service militaire, ils avaient connu mai 1968, et je percevais en eux la persistance de valeurs que leur situation aliénante n'avait pas eu encore le temps de détruire. C'est sur la base de ces valeurs que nous construisîmes ces journées d'études, et que je leur proposai un projet militant qui donne enfin quelque sens à leur travail (un autre travail) et à leur présence même en terre africaine. À signaler qu'il y avait avec eux deux instituteurs tchadiens, fonctionnant comme assistants.

Je dis ce que je pensais de l'expérience, de la situation de dépendance dans laquelle on les avait placés, de la même situation de dépendance dans laquelle eux-mêmes plaçaient les maîtres, et les maîtres les élèves. Je leur dis nos finalités, notre conviction inébranlable dans les possibilités d'égalité des races, dans les possibilités illimitées de développement des enfants. Je leur proposai les principes de l'Éducation nouvelle, comme seuls susceptibles d'atteindre ce but. Et je déclarai solennellement que je m'engageais, quant à moi, à tenir avec eux la même relation qu'ils avaient à tenir avec les maîtres : non pas celle d'un contrôle inquisitorial, mais celle d'un animateur soucieux de faire réfléchir ses camarades et de réfléchir avec eux, soucieux d'animer une formation qui soit une transformation — mais peut-on transformer, si le sujet concerné n'est pas partie prenante et facteur de sa propre transformation ?

On se mit d'accord sur cette idée centrale que les assistants ne jugeraient plus les leçons vues dans les classes, que leur but ne consisterait pas à « améliorer », mais à amener des modifications réelles immédiates dans les comportements des maîtres — et dès qu'une modification était intervenue, en organiser sans plus attendre la démultiplication, soit par la visite de tous dans la classe ainsi modifiée, soit par l'analyse et la discussion en équipe de maîtres. Études de milieu, textes libres, correspondance scolaire, lecture silencieuse avec questions, auto-dictées, ouverture aux parents, mais surtout et toujours, institution du travail par équipes, pour une pratique délibérée d'une pédagogie de la découverte, impliquant essais et erreurs, confrontations, respect et patience. Bref, non pas tant une pédagogie de « haute volée » que la mise en route rapide de techniques adéquates à notre but — l'essentiel en étant la dynamique de transformation à installer, en relation avec nos finalités exprimées.

Cette stratégie de départ fit à ce point fortune que les assistants peignirent sur leurs voitures le sigle SMPP (Service des modifications pédagogiques permanentes) : quand un langage ésotérique commence de naître dans un groupe, c'est que le groupe lui-même a commencé d'exister. Deux assistants manifestèrent une certaine retenue : ils nous firent remarquer combien nous avions parlé, et que le projet proposé c'était de notre tête qu'il était sorti, ce qui semblait assez contradictoire avec les buts d'autonomie que nous affichions. En fait, les deux contestataires devaient devenir, et pour cause, nos principaux complices dans l'équipe : l'un d'eux est aujourd'hui responsable GFEN de la région Normandie, l'autre responsable GFEN du Morbihan.

Ces journées d'études, hélas ! se terminèrent tragiquement. La nuit tombée, sur le chemin du retour, trois d'entre eux se tuèrent dans un accident de voiture. Parmi eux, un couple jeune et amoureux, dont le bébé, Emmanuel, miraculeusement rescapé, fut recueilli par nous avant d'être ramené en France dans la famille de sa mère. Nous en fûmes tous douloureusement affectés : l'Afrique n'était pas un jeu. Les mesures de réorganisation qu'il nous fallut prendre, ainsi que des mutations incommodes pour certains, et pour tous du travail supplémentaire, tout cela ne fut pas étranger au fait que l'équipe se souda plus rapidement que je ne l'avais pensé et qu'elle prit aussitôt une conscience élevée de ses responsabilités.

Deux mois plus tard, je convoquai de nouveau les assistants, plus deux autres instituteurs tchadiens remarqués par nous et fonctionnant dorénavant comme animateurs. Cette fois, il s'agissait d'un stage — d'un stage interne de quatre jours, de formation accélérée, ayant pour buts de leur donner des outils précis et d'insérer ces outils dans une pensée cohérente de première théorisation :

1° La veille, fête nationale du 11 janvier, ils avaient eu à faire une enquête sur cette fête — enquête pour laquelle ils s'étaient organisés librement, sans nous. À partir de leurs rapports furent dégagés les problèmes concernant l'enquête en général, sa préparation, sa méthodologie, les buts à se fixer, la nécessité de ne pas rester à la surface des choses, mais de rechercher les relations possibles (contexte, concomitances, conditions, causalité), l'ouverture à de nouvelles enquêtes plus précises (dans l'exercice permanent de la critique de témoignage).

2° Pratique manipulatoire de la grammaire fonctionnelle, à partir de la phrase suivante : « Depuis des mois, un ciel lumineux et que nul nuage ne troublait s'étendait sur la brousse à demi-desséchée. »

3° Pratique du problème sans questions. But : c'est à l'élève de faire l'analyse des données de l'énoncé et d'établir leur mise en relation, l'existence des « questions » ne pouvant qu'entretenir la paresse intellectuelle — c'est à soi-même de se poser des questions. Pratique du problème avec données numériques manquantes ou, au contraire, inutiles. Faire inventer des problèmes réels, à partir du milieu.

4° Importance de la table de Pythagore, à mettre en permanence sous les yeux des enfants.

5° Exploitation d'un texte libre. Cas précis, glané dans une classe : passer de l'expression plate, non « expressive », à l'image concrète vivante.

6° Apport théorique sur la pratique du travail de groupe, comme champ de formation de la pensée connaissante : Wallon et le va-et-vient actif de soi à l'objet, de soi aux autres, et retour à l'objet, d'où la nécessité d'asseoir le travail de groupe à partir d'un travail individuel préalable ; Piaget et l'importance d'un vécu opératoire avant toute abstraction, ou plutôt comme condition de fabrication de l'abstraction.

7° Échanges d'informations sur les modifications survenues dans les pratiques et les obstacles surgis.

8° Décision d'un stage en brousse, fin février, pour l'ensemble des maîtres des classes expérimentales.

9° Décision d'ouverture sur le secteur traditionnel.

2.3 Première ouverture sur le secteur traditionnel.

En fait, cette ouverture avait commencé dès que j'eus terminé ma première tournée générale en brousse. La pseudo-expérience n'avait pas d'avenir en elle-même. Elle n'avait de sens que si elle constituait une base de départ, un tremplin, pour l'instauration de la Rénovation pédagogique dans le pays tout entier ; ce qui signifiait : utiliser les classes expérimentales comme terrain privilégié d'introduction des pratiques actives, car c'était ces pratiques actives qu'on pouvait (qu'il fallait) généraliser. Non pas tant les livrets, les images ni le matériel multibases, que les « modifications » que nous apportions chaque jour dans les pratiques pédagogiques. C'était à vrai dire une distorsion sérieuse quant au but même de l'expérience, fondée sur un matériel coûteux à la fois dément et infantilisant ; mais c'était aussi la seule possibilité, la seule solution, pour donner un vrai sens à l'existence même de l'expérience, car enfin toute expérience a sa raison d'être dans l'hypothèse implicite qu'elle va être utile à *tous*. Et, dans ce cas précis, c'était la condition pour passer de la faillite certaine à la réussite non moins certaine, puisque cette fois adéquate aux besoins de développement du pays, fondée sur un projet dont l'extension même était le critère de réussite. Telle est la thèse que je présenta. Et telle était la situation objective, connue des Autorités de la Coopération, qu'en définitive on me laissa faire. Mais pouvait-il en être autrement ? J'ajoute qu'il ne pouvait d'autant moins en être autrement que l'idée de la Rénovation pédagogique s'empara

rapidement des responsables tchadiens de l'Éducation, comme d'une possibilité réelle immédiate, et que nos avancées progressives, couronnées de succès, les firent nous considérer comme les agents naturels de cette Rénovation.

À l'École normale. Les débuts furent difficiles, Odette se heurtait à l'hostilité déclarée ou à la résistance de fait de l'ensemble des professeurs français (instituteurs ou PEGC, en situation de PEN). Sa seule action fut longtemps limitée à son travail en mathématique avec les normaliens ; et même ces derniers, coulés-coincés-confortés dans l'engrenage des habitudes, la globalité négative du contexte général à l'École normale, et la condamnation évidente du travail d'Odette par les autres professeurs, opposèrent d'abord un refus farouche à une mise en question qui concernait autant les personnes que les contenus et les comportements relationnels.

La pratique de formation à l'École normale consistait, dans la première partie de l'année, en une série de stages courts, consacrés successivement à la « pédagogie spéciale » des différentes disciplines, avec observation de leçons dans les classes d'application — l'exploitation se réduisant essentiellement à un jugement des professeurs sur la leçon, à un deuxième jugement sur celui hasardé par les normaliens, et la « synthèse » à un discours du professeur concerné sur la pédagogie spéciale à sa discipline (la pédagogie n'y occupant d'ailleurs qu'une place on ne peut plus limitée).

Notre stratégie, élaborée en accord avec l'Inspecteur principal, consista à nous introduire dans cette pratique de stages et à modifier par nos interventions le contenu même des exploitations et des synthèses. Ce ne fut pas sans mal. Il fallut à l'Inspecteur principal tout le poids de son autorité pour imposer la participation de notre équipe à l'animation des stages, rappeler que la « Réforme » était une décision des Autorités tchadiennes, que lui-même en était le chef de projet, qu'il y engageait sa responsabilité, et déclarant sèchement à l'offre de démission du directeur : « Les Coopérants sont au service des Autorités tchadiennes, c'est à elles qu'il appartient de décider de votre utilisation. » C'est ainsi que dès le mois de janvier, nous fûmes présents dans tous les stages de normaliens — stages non conçus par nous. Mais assurément, notre bagage pédagogique, la pertinence de nos propos, notre capacité de conduite d'animation et la finalité politique sans cesse mise en avant de construire une école répondant aux besoins de développement et d'autonomie du pays. . . . , tout cela fut suffisant pour que, en fait, notre équipe conquît le pouvoir pédagogique dans la conduite d'animation. En fait, à l'exception d'un professeur délibérément hostile, notre compétence fut bientôt reconnue.

Quant aux normaliens, je me souviens encore avec émotion de ce Mahamat, intelligent et raisonneur, si agressif à notre égard le premier jour du second stage, absent une partie de la seconde matinée, et faisant irruption tout à coup, interrompant la discussion et demandant à faire une déclaration : « Hier, les animateurs nous ont parlé de problèmes sans questions. Nous avons ri, et j'ai ri comme les autres, disant que sans questions les enfants ne sauraient pas résoudre les problèmes. J'ai voulu en avoir le cœur net, pour apporter l'évidence des faits aux prétentions des animateurs. Je me suis arrangé avec un maître de CM2, pris le problème du manuel

qu'il devait leur soumettre ce matin, retiré les questions. À ma grande honte et stupéfaction, je vous déclare que les enfants, après d'abord quelque angoisse, mais comme je leur ai dit que c'était une expérience pour voir si les questions étaient indispensables, se sont piqués au jeu — et ils ont résolu le problème ! L'évidence des faits, elle est pour les animateurs. Je vous propose dorénavant, chaque fois que nous serons en opposition, de recourir aux faits pour nous départager. »

Ce fut la première bascule. Il y en eut bientôt beaucoup d'autres. Tel ce directeur, traditionnel, de l'école d'application, qui conduisit un jour avec ses élèves une leçon de géométrie, conçue comme une leçon d'observation, au cours de laquelle, tranquillement, il transcrivait au tableau les observations des uns et des autres, quand bien même elles étaient fausses, et sachant attendre que ce soient les élèves — et non pas lui — qui finissent par déceler erreurs et inexactitudes.

Premières journées de masse. La première de toutes eut lieu, en janvier également, pour les instituteurs de Sarh, convoquée, avec mise en congé des élèves, par l'Inspecteur principal. Elle devait être suivie de quatre journées analogues, dans quatre lieux différents de cette immense région : Elles étaient construites sur le schéma suivant : mise au travail, individuel d'abord, puis par groupes, avec désignation de rapporteurs, sur une préparation de leçon — une leçon du programme traditionnel, dont nous donnions le titre. Je me souviens : les unités de mesure de longueur, le nombre 14, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel. . . .

La lecture et la confrontation des rapports nous donnait l'occasion d'une discussion critique impitoyable, dans laquelle nous mettions en évidence l'ignorance des contenus réels du thème proposé : la notion d'étalon, l'importance structurale de la notion de base dans la numération, la méconnaissance à la fois de la notion et de la fonction globale de l'adjectif et du qualificatif comme sous-ensemble, et de même pour le pronom et le pronom personnel. Du même coup, nous dégagions un autre comportement pédagogique, une préparation de type nouveau sachant distinguer le titre et le but et conduisant les enfants à se conquérir, à se construire, grâce à l'observation active et aux échanges en groupes et inter-groupes, les notions concernées.

L'après-midi, nouveaux groupes de discussion : quels problèmes se posaient-ils, à partir du vécu de la matinée et par rapport à l'introduction de la Rénovation pédagogique ? Nouveaux rapports, nouvelle synthèse, dans laquelle nous mettions l'accent sur la finalité politique de la Rénovation — et de la nécessité, difficile mais exaltante, de mettre en question ses pratiques et sa propre personne pour former des enfants de type nouveau, les futurs citoyens intelligents et responsables dont le

Tchad avait besoin pour son développement et son autonomie.

La discussion était menée sans cadeaux ; nous ne cherchions pas à plaire mais à bousculer, à mettre en branle ce qu'ils avaient de plus haut — la capacité qu'ont les hommes, pour peu qu'on fasse confiance à cette capacité, de réfléchir et de se transformer. Nous n'étions pas des patrons s'adressant à des boys, comme hélas trop souvent eux-mêmes le faisaient avec leurs élèves, mais des hommes s'adressant à d'autres hommes, leurs frères en droits et en possibilités. Certes, ce langage ne pouvait être entendu de tous — une journée n'y suffisait pas. Mais les quelques-uns qui l'entendaient, ceux-là étaient gagnés à tout jamais, ils devenaient nos complices.

Mes camarades m'ont raconté, Je n'y étais pas. Ce jeune directeur de brousse, à peine nommé, le voilà qui s'adresse à ses collègues en leur disant qu'il n'arrive pas à se sortir d'une leçon difficile, il les invite à venir dans sa classe pour voir cette leçon, il les réunit ensuite pour leur demander critiques et suggestions. À partir de là, il n'eut aucun mal à créer une équipe d'école, instituée sur la pratique généralisée de leçons à voir et à examiner, chacun à tour de rôle fonctionnant. Quelle intelligence et quel courage, d'avoir compris que s'il voulait changer les autres, il fallait d'abord qu'il montre que lui-même se changeait, en cassant délibérément la situation d'autorité qui était la sienne !

En trois mois, nous détectâmes ainsi de nombreux enseignants qui se firent les porteurs de la Rénovation pédagogique et, en particulier, quatre normaliens et quatre directeurs, que nous devions aussitôt inviter aux réunions et activités diverses de notre équipe d'animation, et bientôt les intégrer comme animateurs à part entière. La tchadisation de l'entreprise avait commencé.

Mais il faut faire un sort particulier à une sixième journée d'études, très loin, près de la frontière de la RCA. Celle-là n'avait pas été élaborée par moi, mais par un petit groupe d'assistants. Il s'agissait d'ailleurs de deux journées et non d'une seule. Je participai à la première et comme je me reprochais d'y prendre une place trop prépondérante, je m'en allai le premier soir, emmenant avec moi l'Inspecteur principal, et laissant mes camarades conduire seuls la seconde journée. Je suis persuadé que c'est là que Jean Bernardin fit ses premières armes de responsable GFEN pour la Normandie. Il était clair que notre équipe commençait — sans moi — l'apprentissage de la responsabilité.

Le stage des classes expérimentales. Il eut lieu à Koumra, à 120 kilomètres de Sarh, durant trois jours à la fin février. Il était axé sur trois points clés : le travail par équipes et le travail par demi-classes (compte tenu des effectifs pléthoriques, apprendre à travailler avec des groupes différenciés), les pratiques d'apprentissage de la lecture (méthode dite naturelle), but et méthodologie de l'étude du milieu. Nous avions fait venir de Paris, pour une mission de trois semaines, deux camarades dont je connaissais la compétence pour les deux premiers

domaines, en particulier une ancienne complice du Groupe expérimental du 20°, maîtresse de grande section maternelle et de CP, aujourd'hui directrice d'école maternelle et responsable GFEN de Paris. Et, d'autre part, la Coopération venait de nous envoyer trois assistants, l'un d'eux (Jean-Louis Pflieger) spécialiste authentique de l'étude du milieu, un puits de connaissances dont le savoir exceptionnel fut si précieux par la suite, dans l'élaboration de démarches concrètes, quand nous fîmes à N'djaména.

Le point commun de ces trois domaines était l'appropriation d'une pédagogie active de l'observation et de la découverte. Le stage commença par une visite de classes, les leçons observées étant analysées en fonction de ce but : la conception des leçons et leur conduite permettait-elle ou non l'activité des enfants, leurs observations, leurs découvertes ? À partir de ces leçons, et aussi des modifications déjà apportées par les maîtres eux-mêmes dans le vécu de leurs classes, on put affiner les techniques de lecture silencieuse (avec questions préalables, réponses écrites, confrontation inter-groupes et retour à la lecture — orale cette fois), et celles de l'auto-dictée (exigence du zéro faute, progressivité de la longueur et des difficultés, climat de performance « sportive »). On travailla sur le kilogramme, à partir de quoi on put mieux installer la notion d'étalon et celle de sa construction ; on découvrit que l'étalon général était le mètre (puisque le kilogramme est la masse d'un volume d'eau ayant une fraction du mètre pour arête). Et dans une pratique de grammaire fonctionnelle, s'appuyant sur la manipulation des groupes de la phrase et débouchant sur la stylistique, à partir de la phrase suivante : « Ce matin, la charrette trop chargée que Moussa conduisait a défoncé la clôture de l'école, alors que les élèves étaient en récréation. » J'introduisis enfin, pour la maîtrise des opérations et le repérage des rattrapages ponctuels nécessaires, la pratique quotidienne du drill opératoire, montre en main.

On discuta beaucoup sur deux exemples « provocateurs » que j'avais lancés :

1° Le calcul du périmètre du rectangle, pour lequel l'addition successive de $L + l + L + l$, ou l'addition de $(L + L) + (l + l)$ n'est pas moins bonne que $(L + l) \times 2$, le passage recommandé (obligatoire) par le demi-périmètre empêchant en fait les enfants de découvrir qu'il y a trois bonnes réponses possibles, donc des égalités que l'on peut établir, ce qui constitue une conquête d'abstraction pré-algébrique.

2° La recommandation de dictées, d'interrogations écrites et même de compositions, avec, sur la table, manuels et cahiers que l'on peut consulter. Et, comme certains protestaient, je leur fis remarquer que ce n'était pas la sélection (à base d'échecs) qu'il fallait organiser, mais la réussite de tous, la réussite étant ici l'habitude donnée et prise du recours à la source d'information (tel le dictionnaire « juge de paix » de Duhamel), le comportement mental à faire naître de la recherche permanente.

Le stage se termina sur l'organisation dans chaque centre de brousse de deux journées d'études spécialisées où interviendraient, en travail réel avec les enfants, nos deux camarades de Paris en mission : l'apprentissage de la lecture pour les petites classes, le travail par équipes et le travail par demi-classes pour les autres. Il fut en outre décidé que les maîtres concernés du secteur traditionnel participeraient à ces journées. Plus, une journée réservée à l'ensemble des normaliens. . . . Un assistant fut détaché pour la tournée d'apprentissage de la lecture, avec mission de rédiger, à partir d'exemples vécus, un opuscule décrivant la progression de l'apprentissage et en explicitant les mécanismes — ce qui fut fait.

3 CHAPITRE III UN TOURNANT DÉCISIF

3.1 Le premier bond en avant : le stage des sept cents.

L'impact du stage de Koumra devait avoir, après des avatars mélodramatiques et ridicules, une conséquence inattendue. En effet, « on » fit savoir au Directeur général de l'Enseignement que j'avais dépassé les bornes, que « la pédagogie Bassis » était une pédagogie anarchiste, que je partais en guerre contre devoirs et leçons et même, que j'allais jusqu'à recommander la tricherie pour les compositions ! Les accusations étaient si grosses que le directeur résolut de venir voir « de visu » sur le terrain, et que même il refusa qu'on l'accompagnât. Dès sa descente d'avion, il demanda à l'Inspecteur principal et à moi-même de lui donner toutes explications, prenant des notes, suscitant des précisions complémentaires, quand, tout à coup, le géant se mit à rire : « Cela suffit, dit-il, j'ai compris. Maintenant, vous me montrez. » Et je l'accompagnai dans nos classes expérimentales de Sarh : chaque fois qu'une chose le surprenait, il me questionnait. Et je vis sa placidité, devenue compréhension, se muer soudain en excitation : « Voilà ce qu'il nous faut ! nous déclara-t-il. Le travail en équipes, je veux le voir dans tout le Tchad. »

Quand il nous fit ses adieux, le surlendemain matin, il s'entretint quelques instants à l'écart avec l'Inspecteur principal. Celui-ci, l'avion parti, une lueur dans les yeux comme je ne lui en avais jamais vu, me dit en me serrant le bras : « Et maintenant, il faut faire un stage pour tout le Moyen-Chari. — Pour tous les instituteurs ? — Pour tous les instituteurs, oui. — Mais cela fait combien de personnes ? Sept cents. » Un instant, je restai sans voix. Puis, un rapide rétablissement, et je vis que ce n'était pas un stage, mais sept stages parallèles et simultanés qu'il suffisait d'articuler. Mais les assistants étaient-ils prêts à les encadrer ? Étaient-ils prêts à en assumer la responsabilité ? « Pour la rentrée de septembre-octobre ? lui demandai-je. — Non, pour tout de suite. Vous avez le feu vert —

Tout de suite ? — Disons, dans un mois — Non, la préparation et la formation de l'encadrement sont décisives, il me faut tout de même deux mois. » On se mit d'accord sur les deux mois.

Je ne dirai pas par le menu les mille et un incidents inévitables qui jalonnèrent ces deux mois. La commande qui nous était faite était si stimulante qu'elle déclencha dans notre collectif, et au-delà dans nos classes expérimentales, et jusque dans le corps enseignant tout entier, et dans la population elle-même peu habituée à ce genre de manifestation, une prodigieuse dynamique. Bien entendu, une telle dynamique bousculante, sortant les gens de leur train-train pour les placer devant des responsabilités nouvelles, exaltantes pour la plupart, impliquait en contre-partie quelque chocs en retour. Quelques-uns de nos maîtres des classes expérimentales, dépassés par une situation qui exigeait trop d'eux, baissèrent les bras. L'un des assistants, qui devait être « patron » de l'un des stages, me fit savoir la veille au soir qu'il avait une dysenterie ; un autre, toujours la veille au soir, inventa je ne sais quelle querelle avec un autre assistant pour justifier soudain un refus inattendu (je réussis à le faire revenir sur sa décision, mais il abandonna l'équipe à la fin de l'année). Une peur traînait chez tous : un tel rassemblement, dans des conditions de liberté d'expression inconnues jusque-là dans le pays, ne risquait-il pas de susciter des réactions qui effraieraient le pouvoir politique et mettraient en cause son soutien à notre entreprise ? En fait, les dimensions que nous prenions, la responsabilité même qui devenait la nôtre dans le jeu complexe et contradictoire des forces politiques dans le pays, les freins toujours plus manifestes opposés par la Mission française — tout cela faisait hésiter ou reculer les plus faibles, les moins engagés dans une idéologie progressiste.

Par contre, pour la plupart, un saut s'accomplissait. Ce qui, dans la constitution de l'équipe, n'avait été d'abord que projet — hypothétique, comme tout projet —, voilà qu'il devenait réalité ! Et avec quelle accélération ! Pour beaucoup, ce fut l'occasion de leur engagement total, la transformation de leur situation d'assistants en celle de militants pédagogiques. Ce n'était plus seulement notre entreprise, à Odette et moi, mais la leur. Enfin, l'obligation d'avoir à conduire leur propre stage, sans ma présence, leur faisait toucher du doigt que vraiment je les avais formés à l'autonomie, et que nos pratiques accélérées de formation, qui à certains avaient paru encore « directives », avaient eu pour but (atteint) l'abandon (parce que maintenant l'inutilité) d'une telle directivité apparente.

Quant à la préparation même du stage, nos séances de travail, élargies constamment à tous ceux dont les uns ou les autres avions remarqué la qualité de conviction et de transformation, eurent pour conséquence d'entraîner et d'intégrer à notre collectif vingt-cinq maîtres ou normaliens, qui furent des complices précieux et contribuèrent à répandre l'idée que notre entreprise, ce n'était pas une affaire de Blancs.

Deux mots sur les professeurs de l'École normale. Sans doute n'étaient-ils pas gagnés — mais incontestablement, neutralisés. Le développement de notre entreprise créait une nouvelle situation de force, dans laquelle l'appui public des Autorités administratives constituait un facteur non négligeable. Ils se conduisirent dans le stage comme des collaborateurs loyaux ; le seul qui fût délibérément hostile se résolut à quitter l'École normale à la fin de l'année.

Dirai-je que la nuit qui précéda le stage, Odette et moi nous n'arrivâmes pas à dormir ? Dirai-je qu'Odette, qui six semaines plus tôt avait mis au monde notre Nadia, tint son stage dans une école à deux cents mètres

de notre case, pour courir allaiter le bébé entre deux travaux ? Dirai-je que la première matinée, dès que j'eus fait le tour des sept stages et constaté que tout allait bien, je rentrais me coucher avec une crise de paludisme et 40° de fièvre — et qu'à 15 h 30, je n'avais plus ni fièvre ni crise, car il fallait assurer les réunions des collectifs responsables ? Bref, je l'ai dit tout de même — et je l'ai dit, histoire de donner chair et sang au rapport officiel que je rédigeai une semaine plus tard, et dont il me semble que la lecture offre à la fois le compte rendu et l'analyse indispensables.

3.2 Rapport du 1° juin 1972.

Le stage de masse qui vient de se dérouler à Fort-Archambault (Sarh), les 23-24 et 26 mai, pour l'ensemble des maîtres du Moyen-Chari, doit être considéré : d'une part, comme l'aboutissement du travail d'une année pour orienter les classes de la Réforme dans l'esprit et la pratique d'une pédagogie active et amorcer l'extension de cette pédagogie active pour la rénovation de l'Enseignement lui-même et, d'autre part, comme la base de départ pour l'action de l'an prochain en vue de la consolidation des transformations obtenues ou en cours et de leur extension continue.

Le stage a concerné les 650 maîtres de l'enseignement primaire, y compris les 30 en recyclage de trois mois, plus 50 maîtres de l'enseignement privé, auxquels se sont ajoutés les élèves normaliens de deuxième et troisième année. Pour qu'il ait quelque efficacité, les stagiaires ont été répartis en sept stages simultanés, dans sept lieux d'implantation différents — avec deux seules assemblées plénières, très courtes : la séance d'ouverture du premier jour, et une autre le troisième jour préparant les discussions finales dans chaque stage.

Il y avait donc sept collectifs d'encadrement, dont la responsabilité était assurée par les assistants pédagogiques, assistés des inspecteurs, des professeurs de l'École normale et d'un certain nombre de normaliens, maîtres des classes de la Réforme et maîtres du secteur traditionnel, gagnés à la pédagogie active et convaincus de la nécessité de son extension.

L'obligation de fait d'un large encadrement et de collectifs autonomes pleinement responsables nous a conduits à une préparation longue et minutieuse (pédagogique, matérielle et d'organisation) et à la mise en place d'une articulation méthodique entre les sept collectifs tout au long du stage. Deux journées d'études ont mis au point cette préparation, précisé les buts et les contenus, arrêté la composition des collectifs d'encadrement. Elles ont été suivies, à Koumra, de deux autres journées de travail avec les maîtres désignés comme animateurs des centres de brousse, et d'un travail analogue pour les maîtres de Sarh. Enfin le stage a été précédé, la veille, d'une première réunion séparée de chacun des sept collectifs, d'une réunion commune des sept collectifs et d'une réunion des sept responsables de stages.

Tout au long des trois jours, l'architecture de l'articulation a en fait ainsi fonctionné : les stages proprement dits se déroulaient de 7 h à midi, sauf les premier et troisième jours, où ils ont commencé à 8 h 30 après la séance plénière au cinéma Rex. Chaque après-midi, à l'École normale, réunions séparées de chaque collectif de 16 h à 17 h, suivies de la réunion commune des sept collectifs (soit une soixantaine de personnes) à laquelle assistaient en outre cinq stagiaires volontaires de chacun des sept stages de 17 h à 19 h. De 19 h à 20 h, réunion de l'équipe d'assistants — formule plus juste que la réunion des sept responsables prévue.

Un tel stage, de trois jours seulement, ne pouvait prétendre donner une somme de connaissances particulières dans tel ou tel domaine. Il ne pouvait qu'être — mais par contre, il devait l'être pleinement — un stage de sensibilisation, dont l'ambition (à la fois plus modeste et plus exigeante) se limitait aux objectifs suivants : 1° Prise de conscience des insuffisances et des errements de la pratique pédagogique courante, comme inadéquate aux réalités de la nation tchadienne ; 2° Prise de conscience de la nécessité d'une pédagogie active, *c'est-à-dire d'une pratique fondée sur l'activité des enfants, leurs observations, leurs découvertes, leur réflexion — et donc dans l'organisation permanente d'un travail d'équipes, champ d'exercice de cette activité, le milieu local en fournissant le matériau privilégié* ; 3° Connaissance de quelques techniques, comme outils et garde-fous, aidant à l'introduction de cette pédagogie active. |

C'est en fonction de ces buts qu'ont été fixés à la fois le programme des travaux et la forme même de ces travaux. Ainsi, quatre travaux de groupes, suivis de rapports, discussions et synthèse — dont deux préparations de classe (leçon sur le passé composé au CM, et leçon sur le nombre 15 au CP) et deux travaux en situation de classe (élaboration d'un questionnaire d'enquête sur la Fête de l'Indépendance Africaine du 25 mai, et résolution d'un problème sans questions libellées) ; plus une étude collective sur l'expression orale et écrite (après une première discussion libre en groupes également) ; enfin, à partir de relations d'expériences vécues, informations précises sur la technique de l'auto-dictée et celle de la lecture silencieuse avec questions. *Par-delà le contenu particulier des*

Travaux entrepris et des thèmes étudiés, le but visé était non pas seulement la réflexion sur ces contenus particuliers pour une remise en cause de leur perception et de leur pratique, mais une prise de conscience plus générale de la nécessité et des voies d'une réflexion globale pour la remise en cause indispensable des autres contenus et des autres pratiques correspondantes. Quant à la forme même de ces travaux, la mise en groupes systématique, précédée à chaque fois d'un travail individuel, avec rapporteurs désignés, confrontation en assemblée et synthèse, avec un rôle délimité fixé à l'animation des groupes et à celle de l'assemblée, avait

pour but de familiariser les stagiaires avec le travail d'équipes et ses articulations, et le rôle nouveau du maître soucieux d'instituer et de laisser se développer la liberté des cheminements nécessaires à l'observation et à la réflexion pour que surgisse la découverte et que se forme ainsi l'évidence de la connaissance.

Quant aux réunions quotidiennes séparées de chaque collectif ou communes des sept collectifs (panels), par-delà les évaluations nécessaires à la bonne conduite du stage, elles avaient pour but une réflexion organisée pour une prise de conscience supérieure des fins mêmes du stage par les animateurs, et plus particulièrement des problèmes de l'animation — et à travers ces problèmes, ceux du comportement complexe du maître dans une classe active. Il n'est pas inutile de faire remarquer que la conception même d'organisation générale du stage, combinant à la fois l'autonomie responsable des uns et des autres et la synthèse centrale coordinatrice, relevait de la même conception pédagogique et contribuait par son vécu même au même but fondamental. . . .

. . . L'extension de la pédagogie active d'une part, et, d'autre part, le fait que de nombreux normaliens appelés à exercer l'an prochain voudront le faire dans ce même esprit, pose avec urgence la nécessité de la sensibilisation dans ce sens de l'ensemble des inspecteurs primaires, chefs de leurs circonscriptions. D'où l'importance du séminaire de juillet à N'djaména et l'utilité de séances particulières réservées à cette fin. L'Inspecteur principal suggère en outre, pour une semaine en novembre à Sarh, un stage pratique complémentaire à leur intention, d'observation et de travail sur le terrain. . . .

4 CHAPITRE IV LE PASSAGE À L'ÉCHELLE NATIONALE

4.1 Une stratégie d'exploitation du succès pour passer à un deuxième bond en avant.

Le rapport qu'on vient de lire indique clairement qu'un stage destiné aux inspecteurs du Tchad, sur notre terrain, stage conçu et conduit par nous, constituait ce deuxième bond. Mais ce n'était encore qu'une idée, dans trois têtes, celles de l'Inspecteur principal, d'Odette et de moi. Encore fallait-il créer les conditions pour que cette idée devienne un projet réel.

Le « séminaire » des inspecteurs, à N'djaména, juillet 1972. Curieux séminaire, en vérité. Conçu de Paris, et conduit par le groupe de techniciens (de Paris) qui élaborait les cahiers et manuels des classes expérimentales. Techniciens non dénués de compétence quant à la mathématique ou la linguistique, mais absolument étrangers à la grande bataille pour la Rénovation pédagogique qui venait de s'engager ici. Donc, un séminaire de type très officiel, où l'on donnerait information sur la mathématique moderne et la linguistique, sans comprendre que c'était de transformation et non de simple information classique qu'il était besoin.

Je n'étais pas prévu au programme des réjouissances. La première bataille fut de m'y faire inviter, puis de faire inviter Jean-Louis ; l'invitation pour Odette fut la plus difficile à obtenir. La deuxième bataille consista à arracher la responsabilité de plusieurs séances : pour moi, la relation de notre action cette année, pour Jean-Louis les problèmes concrets de l'étude du milieu, pour Odette sa participation à l'animation du travail de mathématique. Les « techniciens » tremblèrent quand nous parlâmes de faire travailler en groupes les inspecteurs : « Des inspecteurs, vous n'y pensez pas ! » En fait, dans les séances dont nous étions chargés, nous les fîmes travailler en groupes, sans le moindre problème : à vrai dire, mais c'était bien naturel, les inspecteurs faisaient là leur première expérience vécue de travail d'équipe — mais il semble bien que, pour les techniciens, animer un vrai travail d'équipe était aussi leur première expérience vécue.

Le directeur de l'Enseignement du premier degré et le directeur de l'IPN jouèrent dans ce séminaire un rôle décisif. Ils l'orientèrent, dès le premier jour, sur l'impératif politique que constituait la Rénovation pédagogique. Ils participèrent très simplement aux travaux de groupes, entraînant du même coup les plus hésitants. Ils placèrent nos journées dès le début du séminaire. Ils ne cessèrent, dans les discussions vives qui s'engagèrent, de nous soutenir de manière manifeste. Et comme certains haussaient les épaules devant nos « dires », ce sont eux qui déclarèrent alors qu'il fallait venir « voir » et non plus seulement entendre — et ils arrêtaient la date d'un stage pour les inspecteurs à Sarh, en décembre prochain, stage qui nous était confié.

C'est ainsi que nous rentrâmes en France pour des vacances écourtées, mais heureux de voir que notre idée était devenue projet réel, heureux de penser que l'année suivante allait s'engager sous les meilleurs auspices.

Élévation du niveau « technique » de l'équipe. a) L'année 1971-1972 s'était terminée, avant le départ en vacances et le séminaire de N'djaména, par trois journées d'études de l'équipe de Rénovation, pendant lesquelles on avait analysé : — où en étaient les instituteurs en général, après le stage des sept cents... les premiers changements... les projets pour l'an prochain ; — où en étaient nos maîtres des classes expérimentales. Le bilan des transformations opérées en un an... les mutations souhaitées ; — comment affiner et rentabiliser plus encore l'action des assistants animateurs ; — les propositions d'expansion pour l'an prochain.

b) Les vacances terminées, et sitôt réglés les problèmes pratiques et d'organisation de la rentrée, de nouvelles journées d'études eurent lieu à la mi-octobre, avec à l'ordre du jour les points suivants : — compte rendu du séminaire de juillet ; — organisation d'un stage, fin octobre, pour les maîtres de cinquième et sixième année... but : réussir l'examen du Certificat d'Études (donner des outils techniques) ; — organisation d'un stage, début novembre, pour les maîtres de première et deuxième année... but : fouiller davantage encore les problèmes d'apprentissage de la lecture ; — première préparation du stage des inspecteurs à Sarh.

c) Le stage de Koumra, des 26-27 et 28 octobre, des maîtres de cinquième et sixième année, fut en même temps conçu comme une préparation de fait, en vue de la maîtrise des contenus, du stage des inspecteurs par l'équipe d'animation. Préparation d'autant plus fructueuse qu'elle se déroula en situation réelle d'animation et non comme préparation verbale, et que plusieurs séances (ou rapports) furent présentées par des assistants (y compris des assistants tchadiens) et non par moi.

Une nouvelle situation se développe à l'École normale. Bien que les stages courts continuèrent d'être centrés, chacun à tour de rôle, sur une discipline particulière, l'acceptation (à moitié résignée, à moitié consentie) par les professeurs de notre orientation et de notre conduite d'animation eut pour conséquence, par-delà telle ou telle discipline, que nous pûmes centrer en fait chacun des stages sur des objectifs pédagogiques fondamentaux, construisant ainsi d'étage en étage une pensée pédagogique cohérente. Le premier stage, par exemple, consacré aux disciplines d'éveil, fut centré par nous sur la nécessité de la formation d'une pensée rationnelle et scientifique, structurant les faits et les phénomènes du monde réel, capable de dominer la nature au lieu d'en être esclave. Et comme nous avions l'année devant nous, et non plus seulement une perspective limitée d'interventions au coup

par coup, nous résolûmes d'accélérer les processus de transformation chez les normaliens, en frappant tout de suite très fort, en suscitant des chocs, en provoquant même une certaine agressivité : nous savions bien qu'un homme ne se transforme pas passivement, et que susciter sa résistance, c'est créer chez lui cette intense activité mentale, intellectuelle et affective, qui est la condition nécessaire du changement.

Les choses ne sont jamais simples. Le professeur des activités d'éveil n'assista pas au stage : il était malade. Mais il s'empressa, le stage terminé, de donner aux normaliens un devoir sur le thème suivant : comment avez-vous vécu le stage ? que pensez-vous des animateurs ? Bien entendu, les normaliens, chez lesquels nous avions déclenché l'agressivité, exprimèrent violemment cette agressivité ; et le professeur, sarcastique, de nous montrer leurs narrations — et nous, sans la moindre vergogne, de les garder indûment. Il ne s'agissait surtout pas de fournir ces armes trop belles à nos adversaires ! Mais nous savions que ces mêmes normaliens bientôt se transformeraient, et nous nous amusions à l'avance à l'idée de leur rendre alors leurs copies.

Toutefois, la transformation n'était pas encore faite. Et le stage des inspecteurs allait s'ouvrir deux semaines plus tard ! Dans notre plan, il commençait le dernier jour du second stage des normaliens : *il fallait donc* que les deux premiers jours de ce second stage fussent assez percutants pour que la transformation ait pu s'opérer à temps. Or ce second stage, consacré (non innocemment) à la mathématique, était placé sous la responsabilité d'Odette. Je ne me souviens pas d'avoir jamais élaboré un stage aussi minutieusement. Odette et moi, nous y passâmes des jours et des jours : quels objectifs se fixer ? quelles leçons, en fonction de ces objectifs ? et dans quelle succession, pour créer chez les normaliens, et très vite, une telle dynamique de reconstruction de leur pensée qu'ils soient amenés à jeter bas, comme des vêtements devenus inutiles et passablement ridicules, et leurs vieux modes de penser et leur agressivité ? Et en même temps, que les inspecteurs aussi puissent en être percutés — mais à la limite, il suffisait que les normaliens le soient.

Le stage des normaliens remplit totalement les objectifs que nous lui avons fixés. Il les remplit à tel point que le stage des inspecteurs, et la résistance bien sûr que manifestèrent les inspecteurs, alors que les normaliens venaient à peine de la dépasser eux-mêmes, produisit chez les normaliens un effet d'accélération que nous n'avions pas prévu : les inspecteurs, comme un miroir grossissant, leur renvoyaient l'image d'eux-mêmes qu'ils venaient de déchirer, et dont ils sentaient bien que les inspecteurs se départiraient beaucoup plus difficilement — si bien que l'idée de leur rôle, à eux normaliens, de porteurs de la Rénovation pédagogique, naquit et s'installa de manière irréversible.

L'idée de leur responsabilité personnelle dans l'entreprise amorcée. Ils sortirent de ce stage avec une âme de pionniers. Je peux dire qu'à partir de là, notre base de départ cessa d'être constituée par les classes expérimentales : l'École normale était devenue notre bastion principal.

4.2 Le stage complexe des inspecteurs, deuxième bond en avant.

Le stage sur le terrain des inspecteurs et conseillers pédagogiques s'est déroulé à Sarh, du lundi 27 novembre au dimanche 3 décembre inclus. Décidé au cours de leur séminaire de juillet à N'djaména, il s'est inscrit dans le cadre de la Rénovation pédagogique voulue par les hautes Autorités administratives. Sa motivation en était le désir manifesté par les inspecteurs de voir dans son vécu la pédagogie active dont le séminaire de juillet les avait entretenus. Son objectif était que les inspecteurs veuillent en entreprendre l'expansion dans leurs propres circonscriptions.

Le stage s'est tenu sous la présidence effective du directeur de l'Enseignement du premier degré, assisté du directeur de PIPN. Y ont participé, aux côtés des inspecteurs et conseillers pédagogiques, les directeurs des Écoles normales et des Centres de formation ou de recyclage, ainsi que les professeurs de l'École normale et ceux du Centre de recyclage de Sarh.

Le stage a été mis au point et préparé par deux séries de journées d'études de l'équipe du Mandoul, les 12-13 et 14 octobre et les 9-10 et 11 novembre. Les journées d'études de Koumra des 25-26-27 et 28 octobre (pour les maîtres de cinquième et sixième année) ont servi de banc d'essai et de rodage pour la partie pédagogique.

Il a été conçu comme un stage d'observation pour toutes les matinées, les après-midi étant réservées à la réflexion (par groupes), mise en commun en assemblée plénière, discussion critique et synthèse. Il a été centré sur la prise de conscience par les inspecteurs de leur rôle d'animateurs-transformateurs dans leurs propres circonscriptions, pour une rénovation pédagogique immédiate en vue d'une élévation qualitative du travail des maîtres et d'une meilleure adéquation de l'école tchadienne au milieu local et national. Les matériaux d'observation ont été constitués par :

- 1° la dernière journée d'un stage de trois jours des normaliens et stagiaires UNESCO, consacré à la mathématique ;
- 2° un stage de deux jours et demi des deux cents directeurs du Moyen-Chari, auxquels s'étaient adjoints les normaliens de deuxième et troisième année ;
- 3° la visite d'une école du secteur « traditionnel », suivie d'une réunion avec l'équipe de l'école ;
- 4° la visite des classes expérimentales ;
- 5° information sur l'expérience de la 20^e circonscription de Paris : comment, par quelles voies, par quels moyens, à partir d'une circonscription traditionnelle quelconque, faire un foyer de rénovation pédagogique ?

Lundi 27 novembre : stage de l'École normale. Il s'agissait de la dernière journée d'un stage de trois jours consacré à la mathématique. Il avait été précédé, trois semaines plus tôt, d'un premier stage de même type consacré aux activités d'éveil, dont l'idée centrale avait été que toute leçon doit être fondée sur l'observation et l'activité des élèves, et qu'elle a pour objectif — à travers et par-delà la connaissance immédiate — de concourir à la formation d'une pensée relationnelle, de cadres logiques et de comportements déjà scientifiques. Pour les deux premiers jours du stage de mathématique, les normaliens avaient approfondi la notion d'activité, beaucoup s'étaient lancés dans le travail d'équipe et avaient essayé des premières articulations entre les temps de l'observation individuelle, de l'échange au niveau de l'équipe, et de l'exploitation à partir de la confrontation générale. Information avait été donnée sur le développement psycho-génétique de l'enfant, comme fondement du travail de groupes.

Ce lundi matin, le stage fut partagé en quatorze groupes d'observation (pour quatorze leçons présentées par quatorze normaliens dans les quatorze classes d'application, neuf « traditionnelles » et cinq « expérimentales »), qui se réunirent ensuite en sept groupes de discussion, animés par les professeurs et les assistants de Sarh. Le collectif d'animation se réunit ensuite devant l'ensemble des stagiaires, pour une analyse globale des leçons présentées, d'où les idées suivantes furent dégagées : 1° non pas opposition entre mathématique traditionnelle et mathématique moderne, mais unicité de la pensée mathématique sur la base d'une formation de la pensée logique, et repensée mathématique dans ce sens des contenus « traditionnels » ; 2° unicité des comportements pédagogiques, c'est-à-dire pratique d'une même pédagogie active, qu'il s'agisse de la mathématique moderne ou des programmes classiques.

Les normaliens se réunirent ensuite en groupes de discussion. Après la lecture de leurs sept rapports, les deux points suivants furent traités en conclusion :

a) S'il n'a pas été répondu à toutes les questions, c'est que d'une part les stages ont précisément pour but de faire en sorte que les normaliens se posent des questions, dont beaucoup trouveront réponse dans les cours réguliers de l'École normale ; que d'autre part, plutôt que ce soit le professeur qui donne réponse, il est souhaitable que ce soient les élèves eux-mêmes qui cherchent et élaborent la réponse adéquate ; qu'enfin une question posée n'a pas forcément une réponse automatique, soit que les élèves et même le maître n'en aient pas la connaissance précise (auquel cas il faut recourir au livre ou ouvrir une enquête auprès des spécialistes), soit que l'état présent des connaissances générales de l'humanité ne permette pas encore une réponse scientifiquement certaine (auquel cas il faut dire « on ne sait pas », et refuser toute pseudo-explication subjective ou mythique), soit qu'il s'agisse d'un domaine non rationnel pour lequel c'est à chacun de donner sa « réponse » personnelle.

b) Dans le cadre de la Rénovation pédagogique entreprise dans le pays tout entier, l'École normale a pour vocation de constituer un foyer privilégié, et les normaliens en exercice l'an prochain ne peuvent pas se borner à être des instituteurs qualifiés, mais en même temps devenir les porteurs et les promoteurs de cette Rénovation dans leur école, leur région et même leur Circonscription.

Mercredi 29 et jeudi 30 novembre : stage des directeurs d'école. Après la séance solennelle d'ouverture au cinéma Rex, les directeurs et les normaliens furent répartis en quatre stages parallèles, d'une soixantaine de participants pour chacun. Les quatre responsables étaient MM. Annette, Bernardin, Blachier et Pflieger, chacun assisté de trois ou quatre animateurs — la responsable générale en étant M^{me} Bassis. Les inspecteurs étaient eux-mêmes répartis en quatre groupes d'observation, devenant groupes de discussion l'après-midi (avec moi). Les après-midi du mercredi et du jeudi, les quatre collectifs responsables (sans les inspecteurs, mais en présence pour chacun d'eux de cinq directeurs et normaliens désignés par leurs collègues) se réunissaient d'abord séparément, puis ensemble, pour un examen critique et auto-critique de leur conduite d'animation et de l'évolution du stage ; Mme Bassis venait ensuite en présenter le rapport et les conclusions à l'assemblée des inspecteurs.

Les directeurs avaient déjà été sensibilisés à la nécessité et à une première perception de la pédagogie active lors du stage des sept cents instituteurs du Moyen-Chari. Ce nouveau stage avait un double objectif : 1° leur donner quelques outils pratiques pour articuler les classes pléthoriques en deux demi-classes, le maître fonctionnant tantôt avec l'une tantôt avec l'autre — donc leur apprendre à distribuer une mission précise à la demi-classe travaillant seule, à l'exploiter ensuite pour l'ensemble de la classe toute entière ; 2° donner aux directeurs les moyens techniques d'assurer leur fonction première d'animation de leur équipe, et un début de rénovation collective au niveau de l'école.

C'est ainsi qu'un temps de chaque matinée fut réservé pour chaque stage à un travail simultané en deux groupes (deux demi-classes) ; problème sans questions, lecture silencieuse, observation en conjugaison, problèmes rédactionnels.

Problème sans questions. Le but en est d'entraîner les élèves à une véritable étude de l'énoncé, à une réflexion déductive à partir de la situation donnée par l'énoncé. Traiter la lecture de l'énoncé comme une explication de texte — une explication active par le dessin, et même vécue par une représentation mimée. Comprendre et résoudre un problème, ce n'est pas en chercher la recette, c'est exercer (et former) une pensée logique.

Lecture silencieuse. La capacité et le goût de lire étant constitués par la lecture visuelle et l'intelligence du message donné par le texte, une grande place doit être réservée à la pratique de la lecture silencieuse. Celle-ci sera

d'autant plus certaine et fructueuse qu'elle sera assortie (précédée dans un premier temps) de questions, dont la réponse écrite nécessaire suscite une situation de motivation, de recherche et de réflexion. D'où l'importance de la préparation du maître pour l'élaboration de ces questions : les unes, simples et directes, pour lesquelles il suffit de chercher réponse dans le texte même ; les autres, d'un niveau de réflexion plus élevé, pour lesquelles il faut élaborer et construire une réponse (déduction et imagination).

Observation en conjugaison. L'étude des terminaisons des temps simples de l'indicatif pour les trois groupes de verbes permet de dégager les convergences suivantes : 1° terminaisons identiques pour la deuxième personne du singulier (*s*) et la troisième personne du pluriel (*nt*) ; 2° terminaisons semi-identiques pour la première personne du pluriel (*ons-ˆmes*) et la deuxième personne du pluriel (*ez-ˆtes*). Les difficultés sont ainsi limitées : elles ne concernent pour l'essentiel que la première et la troisième personne du singulier.

Problèmes rédactionnels. 1° Compte-rendu de rédaction. Abandonner l'enlèvement de la correction ponctuelle. Savoir déterminer à chaque fois le thème de travail collectif, concernant le contenu des idées ou leur expression organisée. Ici, le problème essentiel qui se posait était celui de remplacer la sèche énumération des faits (titres-étiquettes seulement verbalisés) par des images vivantes, authentiques : ainsi, « j'ai vu les Arabes à cheval » est devenu « les Arabes tiraient leurs sabres en galopant ». D'autres fois, les thèmes d'exploitation pourront être : l'organisation spatiale, la sériation temporelle, la perception et la mise en valeur des faits importants, le choix des détails significatifs, etc. *2° Recherche des idées.* Sujet proposé : « La dernière pluie ». Exercice collectif de quête et d'éveil des idées, images ou sentiments, suivi de leur organisation en plan — ou plutôt, en divers plans possibles.

La résolution des problèmes, les réponses aux questions concernant la lecture, l'observation en grammaire, la rédaction ou le texte libre conviennent parfaitement au travail de la demi-classe sans le maître, individuellement et par équipes. Il en est de même pour la pratique de *l'auto-dictée*, à la condition qu'elle repose sur l'exigence et la progressivité, condition du succès absolu — exercice formateur de l'attention, de la vigilance orthographique, de l'autodiscipline morale.

Enfin, à partir du thème « Fort-Archambault est devenu Sarh », les techniques et la méthodologie de l'enquête furent traitées, dans le double souci de la découverte libre et de la structuration méthodique des informations recueillies et vérifiées : élaboration du questionnaire, répartition entre équipes des objets de recherche, critique des témoignages, relance pour de nouvelles recherches.

Des temps importants furent réservés d'autre part aux problèmes de la rénovation générale de l'école : — préparation, journal de classe et journal de bord ; — horaires, répartitions, emploi du temps : le respect nécessaire du rapport entre les temps impartis pour les différentes disciplines doit avoir un caractère global, à partir du moment où l'on pratique une pédagogie active, fondée sur la motivation, l'observation et la découverte — ce qui exige à la fois du maître souplesse et rigueur ; — journal d'école et correspondance scolaire, jardin scolaire, participation des parents d'élèves à la vie de l'école ; — visites de classes, analyses critiques de leçons, réunions régulières de l'équipe des maîtres (par écoles ou inter-villages).

La séance de clôture de chacun des quatre stages eut lieu le vendredi après-midi ; les directeurs et normaliens délégués aux réunions des collectifs d'animation la veille et l'avant-veille, et ceux qui avaient été désignés pour assister à la visite de l'école du Garage et à la discussion avec l'équipe des maîtres de cette école le matin même, présentèrent leurs rapports à leurs collègues. Ce qui ouvrit naturellement la réflexion sur les problèmes pratiques de l'après-stage. L'une des idées dégagées fut qu'il était nécessaire, si l'on était convaincu que le directeur d'école soit à même de jouer pleinement son rôle d'organisation et d'animation pédagogique, de rompre avec la pratique usuelle de lui attribuer la classe à examens (CM).

Vendredi 1° décembre : visite de l'école « traditionnelle » du Garage. L'équipe d'animation était en situation d'inspection, mais une inspection d'un type nouveau, les maîtres ayant été informés de cette visite et liberté leur ayant été donnée de présenter la leçon de leur choix (soit parce qu'ils pensaient la réussir, soit au contraire parce qu'ils achoppaient à certaines difficultés, soit encore parce qu'ils voulaient tenter quelque innovation). Les inspecteurs, toujours en situation d'observation, étaient répartis en quatre groupes, qui chacun assista à deux leçons.

Les leçons, de l'avis unanime, furent généralement médiocres — sauf un CP très vivant, animé et souriant, et une leçon de système métrique au CE2 (notion de l'unité de longueur), où le maître, bien que trop pressé d'économiser les cheminements de tâtonnement et de découverte de ses élèves, avait du moins compris qu'il fallait leur faire acquérir d'abord la notion d'étalon. La plus mauvaise leçon eut lieu, dans un CM1, sur l'hydrographie du Tchad, leçon où le maître fut seul à parler une demi-heure durant, avec une carte de géographie minuscule et presque illisible.

Dans la réunion qui suivit avec l'équipe des maîtres, les animateurs se refusèrent à une attitude négative, démolisseuse. Trop en dire, c'est au bout du compte ne rien dire. Ils s'efforcèrent, pour chaque maître, de souligner le ou les deux points essentiels — ou plutôt, d'indiquer (seulement, mais avec force) la ou les deux modifications qu'ils pourraient apporter sans tarder à leur enseignement pour en élever immédiatement la qualité : par exemple, pour la géométrie, veiller à la rigueur absolue des mesures et des travaux manuels ; pour

la gymnastique, pousser l'effort physique jusqu'au bout des possibilités, l'accomplissement et le dépassement des normes antérieures étant aussi un accomplissement et un dépassement de caractère moral. Le but premier de l'inspection étant, non pas tant de « juger » le maître, que de l'aider pratiquement à se transformer — et de faire fond sur le collectif des maîtres pour que chacun y trouve l'épaulement nécessaire.

Samedi 2 décembre : visite des classes expérimentales. Chacun des quatre groupes d'inspecteurs avait à assister à trois leçons, dont certaines frappèrent particulièrement les observateurs :

— *Lecture au CP*, où les élèves avaient parfaitement mémorisé les phrases et les mots du capital global, et les manipulaient avec habileté et rapidité.

— *Expression orale en deuxième année*, à la suite d'une classe-promenade à l'aérodrome, suivie de dessins libres à ce propos, les élèves se racontant ensuite les « histoires » que représentaient les dessins : la motivation des enfants, leur goût et leur aisance à s'exprimer, y étaient excellents.

— *Géographie en cinquième année*, « le relief du Tchad », à partir de l'observation d'une carte « en relief » fabriquée à même le sol, les notions quant à l'orientation ayant été précédemment acquises.

— *Histoire en cinquième et sixième année*, « la venue au pouvoir du Président » : à la suite d'une enquête menée par la classe, ce fut la mise en ordre des informations multiples collectées par les équipes, leur correction éventuelle et leur écriture rédactionnelle.

— *Expression écrite en cinquième et sixième année* : travail de mise en forme, à partir d'un texte d'élève, très riche, ré-élaboré à la suite d'une série de premiers textes de la classe sur la fête du Ramadan, et d'un travail avec le maître pour donner images et vie à une relation sèche.

Les inspecteurs ont constaté que l'ensemble de ces classes se caractérisait par une activité évidente des élèves et leur esprit de responsabilité : ainsi, les demi-classes travaillaient seules, sans le maître, et travaillaient effectivement.

Il n'a pas été facile aux inspecteurs de se départir d'un comportement usuel de jugement, classique et traditionnel, sécurisant pour eux. En fin de compte, ils y sont partiellement parvenus, passant de leur sévérité quant aux premières leçons maladroites (et qui ne pouvaient être que maladroites) faites le lundi par les normaliens, à la perception nouvelle — en fin de stage — que les normaliens avaient déjà pris conscience pour beaucoup de la nécessité d'une rénovation de l'école tchadienne, qu'ils commençaient de développer une réflexion critique et autocritique autonome, qu'ils étaient en train de devenir les pionniers et les promoteurs d'une pédagogie active fondée sur l'observation et la découverte par les élèves... et le travail d'équipes organisant cette activité, formant la réflexion de tous et épanouissant la personnalité de chacun.

Le souci manifesté par les directeurs d'écoles qu'il n'y ait pas de décalage entre leur propre évolution et celle de leurs inspecteurs a contribué sans aucun doute à précipiter l'évolution même de ces derniers. La visite d'école leur a fait percevoir qu'une conception plus dynamique de l'inspection leur permettrait de jouer le rôle d'animateurs, de formateurs et de transformateurs de leurs circonscriptions. Les classes expérimentales leur ont fait saisir, non pas seulement théoriquement comme à leur séminaire de juillet, la réalité vécue d'une pédagogie active, instrument décisif pour la formation de l'homme tchadien, et susceptible d'être étendue pour peu que les moyens d'animation leur en soient donnés. Enfin, l'existence même de l'équipe d'animation du stage, et dans son sein l'importance prise par les assistants tchadiens avec leur esprit de responsabilité, leur compétence et leur capacité, et compte tenu que beaucoup avaient été normaliens l'an dernier, ont fait naître chez les inspecteurs cette idée que ces moyens d'animation avaient commencé d'exister, et que donc il fallait les développer davantage encore et vite.

C'est pourquoi, dans la réunion de fin de stage, les inspecteurs ont présenté comme une exigence de la Rénovation pédagogique que la promotion 1972-1973 de l'École normale soit formée aux pratiques de l'animation à un niveau tel que les normaliens sortants puissent être répartis dans les différentes circonscriptions pour jouer à leurs côtés ce rôle d'assistants, de moteurs de la Rénovation. Cela suppose, pour l'équipe actuelle du Mandoul, dans son travail conjoint avec les professeurs de l'École normale de Sarh, une responsabilité accrue et la nécessité de repenser sans délai ce travail pour le rendre encore plus efficace.

Après la séance de clôture, une séance de travail, sous la présidence du directeur de l'Enseignement, assisté du directeur de l'IPN, a arrêté les dates pour que soient tenus trois stages régionaux de directeurs d'écoles, touchant la totalité des écoles du pays, de sorte qu'une première sensibilisation à la nécessité et aux moyens de la pédagogie active permette aux inspecteurs de jeter les premières bases de la Rénovation. La première se tiendra à Moundou fin janvier, la deuxième à Abéché fin février, la troisième à N'djaména fin mars. Ils grouperont respectivement environ 300, 150 et 150 directeurs d'écoles, auxquels s'adjoindront les normaliens de troisième année.

L'équipe de rénovation pédagogique à travers le pays. Ce fut une époque héroïque et passionnante, que nous vécûmes comme une épopée. Chacun de ces trois stages donna lieu à une préparation chaque fois plus minutieuse, sur la base d'un premier projet élaboré par moi. Préparation et ré-élaboration vraiment collectives : par exemple, c'est un camarade tchadien, directeur de l'école d'application de Sarh, qui eut l'idée de prolonger

la participation des délégués stagiaires aux « panels » de l'après-midi par un compte rendu de ces délégués au début de chaque matinée. Cette pratique devint l'un des fondements de la dynamique de transformation que constituaient nos stages, car elle permettait à la fois une exploitation et une relance d'autant plus efficaces que les animateurs n'en étaient pas les agents. Préparation et ré-élaboration d'autant plus collectives que, aussitôt que l'équipe s'était mise d'accord sur un schéma général, nous primes bientôt l'habitude de la faire éclater en autant de collectifs qu'il y avait de stages parallèles et que la préparation se poursuivait de manière autonome — d'autant plus autonome que nous nous fixâmes comme règle (dans le cadre du schéma général), pour chacun des stages parallèles, une application souple, des modalités particulières et même des modifications ; et pour deuxième règle absolue, afin d'assurer cette spécificité pour chacun des stages parallèles, la non-communication dans la préparation, le but en étant d'exploiter au maximum ces différences pendant le stage, au moment de la rencontre quotidienne de tous les collectifs réunis, le seul moment où je prenais directement les choses en main.

Nous partîmes à une trentaine pour Moundou, entassés dans des voitures ou des camionnettes. Que l'on imagine quatre cents kilomètres de piste à parcourir, dans la chaleur et les tourbillons de latérite rouge ! Une aventure humaine prodigieuse, une semaine à vivre ensemble, des Français et des Tchadiens, des professeurs et des normaliens, pour lesquels la race et la situation hiérarchique n'avaient plus aucun sens, tous pionniers pour la même conquête, tous soldats de la même bataille. Moundou fut pour l'équipe un accélérateur de première grandeur. Les animateurs, qui devenaient majeurs, commencèrent de gronder quant à la direction de l'entreprise qu'Odette et moi assurions trop seuls : ils voulaient être totalement majeurs. Crise de croissance, qui fut résolue par la décision d'un stage interne, de haut niveau, réservé à la théorisation maxima de nos pratiques et à la formation aux responsabilités d'élaboration et de conduite d'action. Les Tchadiens, qui avaient grandi eux aussi, aspiraient eux-mêmes à leur pleine responsabilité autonome : c'est ainsi que le mois suivant fut organisé un nouveau stage pour les instituteurs de Sarh, qui fut conduit entièrement par eux, les Blancs étant en situation d'observateurs — il en fut de même pour le stage d'Abéché... Quant à moi, ma propre stimulation était telle que c'est là que je fus amené à mettre au point les notions de missions et de contenus conceptuels, c'est-à-dire la conception à la fois du but précis et des mises en situations successives d'activité et de découverte dans la conduite d'une démarche. Enfin, le bruit ayant couru que les instituteurs de Doba, retour du stage de Moundou, en disaient beaucoup de mal, un commando y partit illico pour tenir avec eux des journées d'études complémentaires. En fait, le bruit avait été un faux bruit, mais l'intervention de nos camarades eut un grand retentissement.

7 h.	LUNDI	MARDI
8h.	ASSEMBLÉE 1) discours 2) répartition	Rapports des délégués (par équipes)
9 h.		L'ENQUÊTE 1) interviews réels (le paludisme) 2) discussion générale
10 h.	SYSTÈME MÉTRIQUE l'unité de mesure de longueur 1) préparations et analyse critique 2) démarche vécue de construction	GRAMMAIRE le complément d'objet 1) préparation et analyse critique 2) démarche vécue de construction
11 h.	HYGIÈNE : Le paludisme préparations et analyse critique	<i>lecture</i> <i>problème</i> <i>silencieuse</i> <i>sans</i> élaboration <i>questions</i> des questions
12 h.		Désignation des délégués lecture silencieuse avec questions

Abéché, c'est au seuil du désert, déjà vers le nord et très à l'est vers le Soudan. Comme il fallait prendre l'avion, nous partîmes seulement à douze — ceux qui restaient se consolèrent en organisant des descentes de commandos à Aimantin et Kyabé. Les directeurs de toute la partie désertique du pays, venus des lointaines oasis, s'y étaient donné rendez-vous. Population musulmane, civilisation fort différente de celle du sud — le grand marché aux ânes et aux chameaux nous émerveilla. Nous fûmes logés tous les douze dans la même case, spacieuse à la vérité, mais seulement trente minutes d'eau par jour. Il y faisait très chaud, nous dormions tous à la belle étoile, nos lits côte à côte sur la terrasse, avec pour toit un incroyable ciel violet aux millions de clous d'argent. Nos conditions de cohabitation nous poussèrent chaque soir à figoler davantage encore les travaux du lendemain : la notion de missions devint le bien commun de l'équipe. Abéché est pour nous un souvenir inoubliable : les liens fraternels s'y renforcèrent encore.

Enfin, juste avant Pâques, eut lieu le stage dans la capitale — de même qu'à Abéché Jean Bernardin avait été déchargé de toutes tâches pour rester avec moi tout au long du stage et faire ainsi son apprentissage de « patron » (comme les internes dans un hôpital disent « patron » pour le médecin formateur), de même à N'djaména ce fut le tour de Jacques Bardiès, arrivé avec sa femme depuis décembre et tous deux militants du GFEN. Le directeur de l'Enseignement du premier degré et le directeur de l'IPN vinrent au stage, et j'eus avec eux de longs entretiens, où nous commençâmes de tirer des plans pour l'année suivante. Je revins très vite à Sarh, car Odette attendait un deuxième heureux événement : ce fut la naissance de petite Eve — Awa, comme disent les Arabes.

À titre indicatif, voici la grille du stage de N'djaména.

MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Rapports des délégués (un d'entre eux) en assemblée et discussion	1) Démarche vécue de construction	LEÇONS OBSERVÉES (réelles, avec les enfants) faites par les volontaires
<i>problèmes avec questions</i> (justification et finalités du <i>problème sans questions</i>)	Les temps composés 2) et réflexion sur cette démarche	discussions par groupes sur les leçons
<i>Dessin d'observation</i> 1) individuel 2) confrontation en équipes	La notion de missions	panels publics des équipes d'animation, à partir des leçons
	PRÉPARATIONS COLLECTIVES de leçons (3 par stage) ... et <i>volontaires</i> pour le lendemain	rapports des délégués
<i>Le travail d'équipe :</i> réflexion sur le vécu précédent	Discussion générale : problèmes de « DISCIPLINE »	L'APRÈS-STAGE réflexion sur la relation animateurs - stagiaires ♦ réflexion sur la relation directeurs - maîtres

5 CHAPITRE V VERS UNE AUTRE ORIENTATION STRATÉGIQUE

5.1 À l'École normale de Sarh.

Les professeurs étaient dépassés. Leur bonne volonté naissante, ce n'était plus assez. Les normaliens allaient si vite qu'ils ne comprenaient pas qu'on puisse avancer si lentement, et si peu. Ils n'acceptaient pas que les cours continuent de se dérouler comme des cours, au lieu de se présenter comme démarches actives. C'est seulement parce qu'ils avaient acquis une totale confiance en nous qu'ils voulurent bien tenir compte de nos conseils modérateurs, et que leur contestation ne tourna pas à la rébellion : ils savaient, nous nous y étions engagés, que le stage en responsabilité de fin d'année serait conçu et conduit par nous, et que l'examen de fin d'études normales serait un examen de type nouveau, adéquat à la formation que nous leur avons donnée, conforme à l'esprit de la Rénovation pédagogique.

Nous arrê tâmes, avec les professeurs, les critères suivants pour notre appréciation sur les performances fournies par eux au cours du stage : — l'amour des enfants ; — le respect de l'homme (quelle liberté aux enfants ? acharnement à susciter observation et découvertes) ; — l'amour du pays, le souci de son développement ; — la conviction en la Rénovation pédagogique ; — la capacité d'animation et le niveau d'engagement ; — l'honnêteté intellectuelle et les qualités morales, la dignité de la profession ; — l'esprit d'équipe ; — la Raison, comme valeur intégrée ; — la capacité d'auto-critique ; — la capacité verbale d'expression (de se faire comprendre).

Organisation du stage en responsabilité (deuxième et troisième semaines de mai). — 76 normaliens, dont 21 de première année, 23 de deuxième année, et 33 de troisième année, soit 56 fonctionnant.

— 14 animateurs ou professeurs, pour 14 équipes de normaliens, sur 14 classes, réparties en 5 écoles ; 3 équipes par école (CP, CE, CM), soit 7 de 4 normaliens (+ 1 de première année) et 7 de 4 normaliens (+ 2 de première année).

— Chaque normalien fonctionne trois jours de suite : le stage dure donc douze jours, soit deux semaines.

— Dans chaque école, il y a donc un groupe de trois équipes (ou deux), avec une animation collective et permanente (de trois ou deux animateurs), qui réunit souvent sur le vif l'ensemble des stagiaires (sauf ceux en train de fonctionner) pour signaler-exploiter tel ou tel problème qu'elle voit surgir.

— Chaque troisième jour (donc à quatre reprises), réunion de synthèse de chaque groupe à 10 h.

— Les après-midi sont réservés au travail autonome des normaliens, dans les locaux (ou la cour) de l'École normale : 1° préparations personnelles et critique collective ; 2° préparations collectives ; 3° examen critique des leçons du matin ; 4° examen global de la journée vécue.

— Buts : leçons avec missions ; travail d'équipe des normaliens (apprentissage du travail de l'équipe des maîtres dans une école) ; travail par demi-classes ; essais délibérés de techniques nouvelles ; organisation horaire globale (tranches horaires) ; organisation globale, occupation totale, « discipline », interdisciplinarité.

— Lundi et mardi suivants : synthèse générale, après « panel ».

— Mercredi : établissement des notes de stage (discussion collective de tous les animateurs, pour une évaluation comparative), tandis que les normaliens ont congé.

— Jours suivants : épreuves greffées sur le stage, et correction.

— Juin : les normaliens sont mis à la disposition de l'équipe de Rénovation pédagogique, pour l'animation des écoles.

Quelques flashes sur le stage. L'image la plus persistante dans ma mémoire, c'est celle des après-midi, dans la cour de l'École normale, à l'ombre des arbres géants, les quatorze équipes au travail d'analyse et de préparation — un climat d'étude comme on n'imagine pas que c'est possible, le silence, et tout à coup une discussion passionnée, une équipe qui appelle l'un d'entre nous pour résoudre une difficulté, une excitation allègre, des yeux brillants — beaucoup continuent la nuit, inlassablement.

Un souvenir tragique : un normalien, malade du foie, refuse de partir à l'hôpital tant qu'il n'a pas accompli ses trois jours — on les lui avance, presque de force ; et voilà qu'à l'hôpital on décide de l'opérer, c'est un cancer. À Odette qui vient le visiter aussitôt après, il dit doucement, déjà méconnaissable et pourtant lucide : « J'aurais tant voulu vivre, et me battre pour les enfants... » En moins d'un mois, il sera emporté.

Un camarade animateur, qui me cherche partout. Un mois avant, nous avons eu des mots : « Tes synthèses, me disait-il, c'est du discours magistral. Des mots que tu enfiles à n'en plus finir, ça rentre par une oreille, ça sort par l'autre. La preuve, ils ne discutent même pas. » Et moi de lui répondre qu'il ne tenait pas compte que tous les cheminements avaient été déjà accomplis dans leur tête, et qu'ils avaient soit maintenant d'en acquérir le plus vite possible, qu'ils étaient dans la même situation que lui ou moi quand nous avons envie d'en savoir plus sur un sujet qui nous passionne et que nous nous précipitons alors sur un livre que peut-être nous ne lâcherons pas avant l'aube. Mais il n'avait pas été convaincu... Et le voici qui fait irruption chez moi, tout essoufflé et triomphant comme un vainqueur, il me crie : « C'est toi qui avais raison ! Tout ce que tu leur avais dit est passé

— je l'ai vu, de mes yeux vu, dans les leçons qu'ils ont faites ce matin, dans leurs analyses d'explicitation. C'est formidable ! Viens nous voir, demain matin. »

Le lendemain matin, j'assistai à la première démarche complexe sur missions, élaborée par eux : la mesure du temps. Il fallait voir, tandis que couraient à tour de rôle un garçon et une fille, comment les autres disposaient les bouteilles auprès des robinets, comparant les quantités d'eau écoulée pour l'un et l'autre coureurs, et cette fille en haillons, au regard enorgueilli, tête renversée pour me regarder, qui s'essayait à élaborer une formulation abstraite pour exprimer la chose !

Et ce normalien qui avait fait chanter une classe, une chanson amusante avec questions-réponses martelées, un groupe qui disait oui et l'autre non, comme un jeu de querelle — et un garçon, que le maître de la classe avait dit muet, jamais il ne participait, jamais il ne parlait, voilà qu'il s'était mis à chanter comme les autres et à marteler son affirmation. L'histoire avait fait le tour de la ville. Le normalien était interpellé à tout bout de champ : « Alors, camarade magicien, à quand ton prochain miracle ? »

Et cette école, où bientôt les normaliens qui ne fonctionnaient pas résolurent d'aller dans les classes autres que celles du stage. Ils avaient vu la veille qu'on s'y était essayé au travail d'équipes, mais ce n'était qu'une caricature formelle — et les voilà à préparer des démarches avec les maîtres, pour leur faire comprendre que ce n'est pas tant la disposition des tables qu'il fallait changer que l'objet même du travail proposé aux enfants, et le climat relationnel de la classe.

Cette autre école enfin — étude du milieu : le riz. La classe était partagée en deux groupes : le premier (les garçons) élaborant avec le maître un questionnaire d'enquête — et pendant ce temps, des filles faisaient cuire le riz, d'autres préparaient les sauces ; puis les garçons rapportaient pour les filles (qui prenaient des notes) les différentes questions qu'ils avaient fait surgir ; après quoi les filles expliquèrent comment elles s'y étaient prises pour leurs opérations de cuisine — et tous mangèrent ensuite du meilleur appétit. Les dieux étaient avec moi ce jour-là : ce fut précisément à ce moment que j'arrivai sur les lieux.

5.2 Le dernier stage interne (juin 1973).

Il eut une importance décisive pour la suite de l'entreprise, car il acheva de donner des outils clés, à la fois pour la capacité d'élaboration des démarches (détermination des contenus conceptuels et approfondissement de la méthodologie elle-même de toute démarche) et pour la capacité d'élaboration de conduites d'action. Enfin, en accord avec les Autorités tchadiennes, une nouvelle stratégie fut mise en place pour l'année suivante.

Formation. — tandis que le groupe de Sarh, auquel s'était joint celui de Moissala, avait travaillé avec les normaliens, les autres groupes avaient organisé un travail complexe d'animation autour de Koumra, sous la responsabilité de Jean-Louis, qui nous en fit un rapport détaillé. C'était la première fois qu'une conduite d'action avait été élaborée sans moi, et conduite en toute autonomie.

— Réflexion d'élucidation et de théorisation sur la pratique de la démarche. Les missions : la mise en place d'une situation, et non d'un exercice ; créer les conditions pratiques, matérielles, de la découverte ; faire établir les relations (importance du graphique) : à quels moments le travail d'équipe (échanges) est indispensable ; quand le maître peut-il intervenir, à quelles conditions, dans quelles limites ; quand doit-il être absolument non directif ? ; dans une démarche, quand y a-t-il découverte ? ; les moments des bonds (des bonds mentaux), les fixer, la formulation verbale ; réflexion théorique sur la conceptualisation ; constat que la motivation, au plus haut niveau, c'est la curiosité intellectuelle ; la vigilance du maître à ce que disent les enfants : savoir distinguer quand c'est seulement les mots qui sont non adéquats à la pensée, et quand c'est la pensée elle-même qui est non adéquate.

— Préparation de leçon sur la balance. Préparation à refuser, il faut d'abord découvrir la notion d'équilibre (et ses conditions élémentaires) — et c'est pour « appliquer » cette notion qu'on va inventer et construire quelque chose qu'on appelle balance. Ce travail critique permit de mieux élucider la notion même de contenu conceptuel à déterminer dans toute « connaissance » ; et c'est ce contenu qu'il s'agit de construire, par une auto-socio-construction (démarche).

— Analyse fonctionnelle d'une phrase complexe, difficile, extraite de Chateaubriand.

— Étude comparative de couples de phrases :

A1. Je rentre à la maison pour dormir un instant.

A2. J'ai vu l'avion atterrir sur la piste.

B1. J'ai vu les fruits tomber, pourrir au pied de l'arbre.

B2. J'ai vu les fruits tombés pourrir au pied de l'arbre.

C1. Pierre a rendu ce livre difficile à la bibliothèque.

C2. La poussière a rendu la circulation difficile.

D1. Nous avons trouvé des coquillages magnifiques.

D2. Nous avons trouvé les coquillages magnifiques.

E1. Voulez-vous ce pagne bleu ?

E2. Non, je le veux jaune.

- Texte reconstitué : « Les étoiles » (A. Daudet).
- Élaboration d'un stage éventuel pour les VSN débarquant en septembre à N'djaména (situation fictive).

Nouvelle stratégie pour la suite de l'entreprise. Le développement de notre entreprise exigeait maintenant que nous soyons en situation de pouvoir pédagogique, au niveau même de la formation des maîtres (Écoles normales), à l'échelle du pays. D'où la nécessité d'éclatement géographique de l'équipe :

- un groupe, en qualité de professeurs, dans l'École normale de Sarh, avec Jacques Bardiès comme directeur des stages ;
- un groupe, en qualité de professeurs, dans l'École normale d'Abéché, avec Jean Bernardin comme directeur des stages,
- un groupe, en qualité de professeurs, au Centre de formation des moniteurs, à Bongor, avec Joseph Annette comme responsable ;
- un groupe, en qualité de professeurs, dans l'École normale de N'djaména, avec moi comme directeur des stages (et coordinateur de l'ensemble des groupes).

Les normaliens sortants de l'École normale de Sarh seront nommés, sur nos propositions et avec leur accord, comme mètres d'application auprès des trois Écoles normales et dans les écoles-pilotes des Centres de recyclage. Donc, coup de volant par rapport au schéma stratégique arrêté primitivement après le stage des inspecteurs : la formation des normaliens étant prioritaire, la promotion sortante sera utilisée pour renforcer la formation des promotions à venir, et non pas répartie dans les circonscriptions — ce qui du même coup lui donnera un niveau supérieur de formation. De même, pour les meilleurs de nos maîtres des classes expérimentales.

Ligne générale : l'extension géographique (et la sensibilisation) cessent pour un temps d'être notre objectif principal ; le travail pédagogique en profondeur, en particulier sur les contenus, constitue désormais notre orientation fondamentale : le pouvoir total dont nous disposerons dans les Écoles normales nous permet désormais d'affiner et de renforcer, dans des conditions optima, la formation de normaliens d'un haut niveau de qualification, c'est-à-dire des maîtres d'Éducation nouvelle supérieurement compétents.

Nous prenons conscience de notre responsabilité historique : jamais encore, dans l'histoire de la pédagogie, aucune École normale n'avait eu pour objet de former des maîtres d'Éducation nouvelle. Mais il est clair que c'est notre stratégie, durant ces deux années écoulées, qui nous avait conduits à cette situation exceptionnelle.

6 CHAPITRE VI FORMATION ET ANIMATION

6.1 Le stage de N'Djaména (avril 1974).

Dans l'histoire de notre entreprise, ce stage peut être considéré comme une charnière. Il prolonge d'une part les grands stages de sensibilisation de l'année précédente : il en est comme un vestige, et le dernier d'entre eux — alors que l'essentiel de notre action, dans cette deuxième période allant de septembre 1973 à juin 1975, était centré sur la formation en profondeur des normaliens. Il prélude d'autre part à l'organisation des samedis pédagogiques, qui allait faire des classes d'application et des normaliens, tout au long de l'année 1974-1975, le fer de lance dans la capitale d'une première extension de la rénovation pédagogique, à un niveau de réalité et de pratique déjà un peu au-delà de la première sensibilisation. Et il est enfin partie intégrante de la machine de formation des normaliens eux-mêmes, puisqu'il a été pour eux l'occasion de se former à l'animation — de faire leur auto-socio-apprentissage relationnel avec leurs collègues, ces collègues avec lesquels ils étaient appelés à coexister et qu'ils devraient comprendre, dissuader et convaincre, s'ils voulaient les transformer.

Par rapport aux grands stages de l'année précédente, il présente cette originalité d'avoir été encadré d'un pré-stage et d'un après-stage, tous les deux se déroulant dans les écoles de la ville, les enfants étant au travail. Pré-stage et après-stage sans la présence des professeurs, que rendait possibles le niveau de conviction et de compétence déjà atteint par les maîtres d'application et les normaliens. Le pré-stage lui-même avait été précédé, un mois plus tôt, par une action de même type dans trois écoles de la ville, menée par trois équipes de maîtres d'application : l'idée nous en était venue à la faveur du second stage des normaliens en responsabilité, stage dont nous avons voulu qu'il se déroulât dans les classes d'application mais en dehors de la présence des maîtres titulaires — cette action avait constitué en quelque sorte un banc d'essai.

Organisation du stage : Cinq cents stagiaires environ. Donc, cinq stages parallèles, soit dix directeurs de stages (car nous voulions une direction à double commande, un Français et un Tchadien), cinq collectifs, et moi libéré pour assurer la direction générale et la coordination (avec à mes côtés un Tchadien de notre ancienne équipe du Mandoul). En tout, dix-huit professeurs, quinze maîtres d'application, neuf normaliens de troisième année, quatre normaliens de deuxième année, trois normaliens de première année, trois directeurs d'école, un instituteur. . . . Nous disposions, pour l'observation de leçons, de vingt classes d'application, mais il fallait que les observateurs dans chacune d'elles ne fussent point excessivement nombreux. D'où : 1° les maîtres d'application travailleraient tous en demi-classes, ce qui permettrait, outre l'avantage pédagogique de montrer aux stagiaires la technique du travail par demi-classes, de présenter deux fois la même leçon (avec des élèves différents) — en somme, vingt classes qui devenaient quarante ; 2° certains stages eux-mêmes iraient en observation par demi-stages, ce qui avait pour conséquence d'avoir à imaginer des horaires combinés... Soit en tout quarante équipes, avec dans chacune d'elles deux ou trois normaliens ou maîtres d'application.

Détermination des buts du stage. Il ne pouvait se limiter à la sensibilisation, puisque l'année précédente avait eu lieu à N'Djaména le dernier des quatre grands stages réservés à cet objet. Il est vrai qu'il avait seulement concerné les directeurs d'école. Donc, sensibilisation quand même, plus autre chose qu'il fallait définir. Mais cet autre chose ne pouvait concerner les contenus, encore moins les contenus conceptuels — un stage de quatre jours n'y pouvait suffire. On se mit d'accord sur les trois idées forces que voici :

1° Le développement du pays exige une autre école, qui développe l'enfant, pour qu'il puisse devenir lui-même le futur agent du développement du pays.

2° C'est possible, car l'enfant recèle des possibilités étonnantes, que la pratique de l'école traditionnelle étouffait.

3° Faire confiance à l'enfant, pour qu'il puisse épanouir librement ses possibilités — c'est cela, la pédagogie active. Mais la pédagogie active est multiple et complexe. Là encore, il nous fallait dégager deux ou trois points essentiels, et nous y limiter : a) pour rompre avec la pratique magistrale, faire acquérir la notion de mission ; b) pour installer le travail d'équipe, dans sa vie réelle et non dans sa caricature formelle, faire acquérir la notion d'échange ; c) et comme à esprit nouveau, il faut des techniques nouvelles, c'est la visite dans les classes d'application qui montrerait aux maîtres ces nouvelles techniques. Toutefois, l'accent dans le stage ne serait pas mis sur les techniques, mais sur le comportement du maître envers l'enfant à travers ces techniques — et, dans ce comportement, c'est l'attention concrète aux enfants qui serait soulignée.

Le pré-stage. Le deuxième but — « l'enfant recèle des possibilités étonnantes » — fut dévolu au pré-stage. De nombreuses réunions préparatoires avec les normaliens et les maîtres d'application précisèrent leur mission dans les écoles : refus catégorique de discuter des généralités, pas de métaphysique pédagogique ; et si les maîtres insistaient, une seule réponse : « Nous en discuterons au stage. » Et surtout, qu'ils n'y descendent pas en « savants », en « je-sais-tout », en petits messieurs apportant la « vérité » dans leur serviette, en dénigriers désagréables. Leur rôle était simplement d'aider les maîtres à faire leurs leçons, et donc à les faire mieux : 1°

prendre un contact humain dans les classes, discuter des difficultés ; 2° consigne impérative : chaque jour, après la classe, préparations collectives par niveaux (CP — CE — CM) d'une leçon, que tous les collègues (par niveaux correspondants) iraient voir le lendemain ; 3° discuter sur le succès ou non de la leçon : les enfants ont-ils été actifs ? qu'ont-ils découvert ?

Rôle limité, mais ambitieux grâce à la participation aux préparations des normaliens et maîtres d'application, faire mettre les enfants en situation d'activité réelle telle que les maîtres soient les premiers surpris du résultat de leurs leçons. Il fallait que les maîtres aient pris conscience, à la fin du pré-stage, que des pratiques et des comportements nouveaux apportaient la preuve que leurs propres enfants avaient des possibilités infiniment plus grandes qu'ils n'avaient imaginé. Les normaliens et maîtres d'application, survoltés, se lancèrent dans cette tâche comme on va à la bataille — une bataille où il n'y avait pas d'ennemis, mais des collègues à convaincre, qui n'avaient pas eu la chance comme eux d'avoir reçu une formation qui leur avait permis de se transformer de fond en comble.

Et puisque la moitié des maîtres d'application participait au pré-stage, le problème se posait de les remplacer dans leurs propres classes. Bien entendu, nous avons désigné pour le pré-stage ceux qui nous paraissaient les plus convaincus et les plus convaincants, les plus mûrs (ou les plus proches de la maturité) aux fonctions d'animation. Mais voici qu'un phénomène de dynamique se déclenche chez ceux qui ne participent pas au pré-stage. Nous étions au matin du jour trois. Tandis que Jean-Louis et moi, cloîtrés à mon domicile, achevions d'élaborer les moindres moments du stage (leçons à voir, leçons à faire, les points forts de chaque analyse, les interventions des uns et des autres, etc.), Odette Bassis et Christine Pflieger sillonnaient la ville séparément, d'école en école, pour voir où en étaient nos équipes d'animation. Elles étaient venues une première fois nous rendre compte brièvement, histoire de faire le point. Et voici qu'une demi-heure plus tard, nous recevons la visite du directeur de l'école d'application, qui nous dit entre autres choses qu'il y a des problèmes dans cette école. Pas plutôt reparti, c'est Odette qui revient en coup de vent : « J'ai voulu voir nos normaliens dans l'école d'application, nous dit-elle, ils m'ont assailli, ils disent qu'ils sont désespérés, ils ne valent rien puisqu'on ne les a pas choisis, ils crient que c'est injuste. » Nous décidons de tout laisser en suspens et de foncer à l'école d'application. Il est 11 heures, nous faisons mettre les enfants en congé, et nous ouvrons sans tarder la réunion générale des « laissés-pour-compte ». Nous leur donnons la parole : « Ça ne va pas ? Allez-y, que les bouches s'ouvrent ! » Dieu sait si les bouches se sont ouvertes : « Quels critères de choix ? Les beaux parleurs sont favorisés ! Votre jugement est faux ! Vous nous laissez tomber » Nous nous sommes expliqués tranquillement :

1. Toute appréciation, si objective se veuille-t-elle, comporte toujours une part de subjectivité — il est certain que nous avons dû commettre quelques erreurs, il ne peut en être autrement.

2. L'animation dans les écoles doit être un succès, il était nécessaire d'y envoyer ceux qui sont les plus efficaces aujourd'hui.

3. Mais aujourd'hui ne veut pas dire demain : les rythmes de développement inégaux chez les enfants existent également pour ce qui concerne la formation des normaliens — d'où il est à la fois normal de considérer qu'à tel moment il y ait certaines différences de maturation, et normal de penser que celui-ci qui est en avance peut perdre son avance et que celui-là qui est en retard peut accélérer sa propre progression.

4. Mais cette progression a pour première condition la conscience qu'on prend de son retard.

5. Les choses étant ce qu'elles sont, y compris compte tenu de nos propres erreurs, puisqu'ils ont pour mission de tenir les classes d'application, il leur appartient de s'y lancer — eux aussi — comme à une bataille, une bataille avec eux-mêmes pour réussir au maximum des leçons de pédagogie active.

6. C'est pour eux l'occasion — et le moyen — de prouver que notre choix était hâtif... De prouver en définitive que nous avons eu raison de leur fournir précisément cette occasion de se dépasser.

Cette situation, caractérisée à la fois par notre confiance « quand même » à l'égard des « moins bons » puisque nous leur avons « confié » des classes, notre intervention rapide et « de front » dès qu'eut éclaté la dynamique (signe d'inquiétude positive), notre auto-critique paisible, notre dépassionnalisation quant à leur sentiment d'échec, en même temps que notre « pas de cadeau » qui plaçait chacun devant ses propres responsabilités — ce qui était le meilleur des « cadeaux » —, eut des conséquences extraordinaires. L'un d'eux, le plus fermé, le plus agressif même, prit à part Jean-Louis pour lui avouer qu'il n'avait pas fermé l'œil de la nuit : « Je me suis rendu compte que j'avais fait fausse route, j'ai perdu mon temps depuis le début de l'année — je sais maintenant qu'il me faut repartir à zéro. » Il devait devenir, du jour au lendemain, l'un de nos normaliens les plus disponibles, et cette disponibilité fit rapidement de lui l'un des meilleurs : le poème liminaire de ce livre est de lui ! Presque tous firent de ces quelques jours un stage en responsabilité de qualité exceptionnelle, rédigeant (sans qu'on le leur eût demandé) des rapports minutieux et enthousiastes sur les multiples leçons actives qu'ils avaient tentées et réussies. Plusieurs, qui avaient « raté » une leçon, la reprirent une deuxième et même une troisième fois, jusqu'au succès total ! Bref, cet « à côté » du pré-stage permit aux moins « mûrs » de nos normaliens de faire un bond en avant, beaucoup rattrapèrent les meilleurs, et certains même les dépassèrent.

Programmation du stage. Les idées que nous voulions faire passer, c'est-à-dire le contenu conceptuel du stage, n'avaient de chance de s'implanter qu'à la condition de ne pas se présenter comme théories, qu'à la

condition de surgir (de se dégager) comme conclusions, comme conséquences évidentes, à partir de la pratique pédagogique nouvelle, observée ou vécue — à partir de réussites manifestes. D'où le schéma général suivant :

Premier jour. But : notion de mission. Séance d'inauguration officielle. Faire vivre aux stagiaires, en tant qu'élèves, une leçon de découverte, pour eux-mêmes et par eux-mêmes, sur missions. Thème choisi : comment mesurer le temps. Leur faire analyser la leçon vécue — et comment le professeur s'y était pris pour susciter leur activité. Relevé, sur un tableau à deux colonnes, de toutes les missions énoncées par le professeur, d'une part et, d'autre part, pour chacune d'elles, de ce qu'ils avaient fait, inventé ou découvert eux-mêmes. Dégager la notion de mission, en la différenciant notamment de la « question » ou de l'« exercice ». Faire mettre en relation cette notion nouvelle avec les leçons faites par eux-mêmes et réussies (avec les normaliens) au cours du pré-stage.

Deuxième jour. But : notion d'échange. Observation de leçons actives dans les classes d'application. Discussion par groupes sur les leçons, par rapport à l'activité des enfants et aux missions qui l'avaient suscitée — avec la présence active des normaliens. Leçon vécue : un dessin d'observation, les stagiaires étant en situation d'élèves — organisation de l'échange (double confrontation dessin-dessin et dessin-objet) et auto-corrrections progressives. Qu'est-ce qui s'est passé ? Dégager la notion d'échange, fondement du travail d'équipe, dont l'expression verbale (discussion) n'est qu'un aspect, pas forcément déterminant. Rapport (d'un normalien) sur l'une des leçons vues en première heure : première notion de proportionnalité — en dégager les moments d'échange. Faire mettre en relation cette notion nouvelle avec les différentes leçons observées en première heure.

Troisième jour. But : l'attention réelle aux enfants. Observation de leçons dans les classes d'application. Discussion par groupes (avec présence active des normaliens) sur les leçons, par rapport à l'activité des enfants et aux échanges suscités par le maître. Trois chantiers de réflexion : jeu ou travail, discipline-liberté, bons ou mauvais élèves. Rapports et discussion générale — dégager l'idée centrale : l'école nouvelle est faite pour l'enfant, pour exprimer et développer son activité, pour qu'il s'épanouisse. Synthèse : les stagiaires ont vu des techniques nouvelles, mais l'important, à travers et par-delà ces techniques, c'est l'attention portée par le maître à l'activité au pas à pas des enfants.

Quatrième jour. But : la rénovation pédagogique est indispensable pour faire de l'enfant le futur agent de développement du pays. Chantiers de réflexion sur ce thème, rapports et discussion générale. Dégager l'idée centrale : changer sa classe, pour que les enfants puissent développer librement leur réflexion, leur autonomie et leur comportement responsable. L'après-stage : *pour changer sa classe, il faut vouloir se changer soi-même*, il faut travailler en équipes d'école — les normaliens participeront à leurs réunions hebdomadaires pédagogiques du samedi. Clôture générale officielle du stage.

Les après-midi. Chaque collectif de stage s'est réuni de 16h à 17 h, en présence des directeurs d'école et de deux délégués élus : évaluation de la matinée. Qu'est-ce qui est passé ? Qu'est-ce qui n'est pas passé ? et pourquoi ? Mesures à prendre pour le lendemain. Assemblée générale des cinq collectifs, en présence des normaliens, des directeurs d'école et des dix délégués, de 17 h à 18 h : rapports brefs des directeurs de stage, se bornant au point ou aux deux points essentiels. Synthèse du directeur général du stage : en fonction des manques signalés, sur quoi faut-il revenir demain (éclaircissements nouveaux) ? Quelle orientation précise fixer pour demain ? Un temps est réservé, chaque matinée, pour un rapport devant les stagiaires de leurs délégués au collectif : ainsi est créée l'occasion pour les animateurs des « relances » prévues aux réunions des collectifs.

6.2 Les normaliens ont la parole.

Ce qu'on va lire a été glané tout au long du pré-stage, du stage et de l'après-stage immédiat. Mais les notes que nous avons prises au vol sont pour le moins trois fois plus volumineuses : ce florilège toutefois n'est pas une sélection ; nous avons seulement voulu éviter des répétitions, de forme différente, mais de contenu réel identique qui, peut-être, eussent semblé fastidieuses au lecteur. Si ce texte est tout de même un peu long, c'est qu'il nous a paru nécessaire de donner un échantillonnage assez copieux pour que le lecteur soit persuadé qu'il ne s'agit pas là d'une manipulation de notre part qui voudrait faire juger de l'ensemble par les « meilleurs » — mais de la réalité incontestable de l'ensemble lui-même. En outre, il donne vie à ce qui n'était somme toute qu'un schéma ; il est l'écho, assourdi certes, de ce qui fut bouillonnement tumultueux, dans le cadre d'un schéma qui avait su le susciter.

A quelqu'un qui objectait à la condamnation de l'école traditionnelle que les animateurs pourtant étaient passés par elle, réponse d'un maître d'application : « Vous vous trompez. Dans ma famille, nous sommes quatre frères ; mais les autres, sans qualification, sont des chômeurs, obligés de vivre comme des parasites. Eux sont les fruits de votre école traditionnelle : moi, j'en suis seulement un rescapé. »

Un normalien : « Ce n'est pas vrai que les enfants qui ont des retards soient des paresseux. Ils ne sont pas heureux. »

A propos d'une objection sur les « mauvais élèves » un maître d'application déclare : « Le Christ a dit qu'il était venu pour s'occuper des pauvres et des pécheurs. Et vous, qu'est-ce que vous faites pour ceux que vous appelez les “mauvais élèves” ? »

A propos d'une discussion sur la notion de « classe heureuse », remarque d'un maître d'application : « Dans une classe nouvelle, les enfants ont deux raisons d'être heureux — il n'y a plus de chicote ; et ils découvrent. »

Un normalien, qui avait tenu une classe d'application : « Le travail se passait comme un jeu. »

À propos de la « fidélité » à l'emploi du temps fixé pour l'année, une normalienne rétorque : « C'est comme si une femme présentait à son mari les mêmes menus toute l'année. Que ce serait lassant ! »

En réponse à quelqu'un réclamant tout de même une « règle » : « Mais ce n'est plus la peine ! Quand les enfants ont appris à marcher, est-ce qu'ils ont besoin d'une règle pour leur en indiquer la technique ? »

Quelqu'un, à propos des inspecteurs qui ne se mettent pas en cause : « Ils ont établi une Sainte-Alliance entre eux et leur passé. »

« Si on peut avoir les moyens de se faire craindre, il vaut mieux en avoir pour se faire aimer. »

« Convaincre, plutôt que vaincre — ce n'est pas être vaincu, que de se rendre à la vérité. »

« Le maître traditionnel croit que l'esprit de l'enfant est un vase qu'il faut remplir, alors que c'est une force qu'il s'agit de développer. »

« Il s'agit de former des enfants autonomes et sans tuteurs, et qui aient envie de pêcher eux-mêmes le poisson plutôt que d'attendre qu'on le leur tende. »

Un normalien, à la discussion sur la discipline : « Le problème est de transformer le besoin spontané d'activité en besoin de recherche. »

« Il n'y a pas de questions qu'on pose, mais des questions qui se posent. »

« L'école ne formait pas à la compréhension des phénomènes et de leurs relations. C'est pourquoi des hommes ont dû "se le faire" par auto éducation — et c'est précisément ceux-là qui font l'objet de l'admiration universelle. »

« Pour le maître, ce n'est pas l'occasion de se reposer parce que les enfants travaillent à sa place. Il doit chercher, observer avec eux. Il doit toujours se demander devant une situation : que faire ? comment le faire ? et avec quoi le faire ? »

Un normalien, à propos des maîtres au début du pré-stage : « Qu'ils étaient loin de la rénovation pédagogique ! C'est cette semaine, à leur contact, que j'ai réalisé combien en quelques mois j'avais avancé. . . »

« Il faut faire des enfants des gens capables de ne pas se laisser assujettir par la pauvreté. »

« Il ne s'agit plus aujourd'hui de former des salariés pour les colons, mais de faire des Tchadiens de vrais accélérateurs du développement : voilà ce dont a besoin un pays comme le nôtre. »

Après une auto-dictée (dans sa classe), un instituteur a bondi : « Ce n'est pas possible, que celui-là ait fait zéro faute ! C'est un mauvais élève, le dernier des derniers ! »

Après un problème mimé, avec manipulations et tracés d'ensembles : « Je suis particulièrement frappé de voir que les stagiaires admirent beaucoup ces enfants qui se sentent libres, considèrent la classe comme la maison paternelle et s'expriment sans crainte en français — ou en leurs langues si le vocabulaire leur manquait. Je pense qu'ils sont convaincus que les enfants sont capables de tout, si on leur en donne la chance et si on leur fait confiance. »

Une directrice d'école, après une séance (dans son école) où avait été tenté le travail simultané par demi-classes : « Nous avons vu que les élèves sont capables de travailler librement, parce qu'ils sont fiers de la confiance du maître. »

Découverte par les enfants de l'étalon de surface : « J'ai découvert, a dit un maître, que les enfants peuvent découvrir. »

Au CP, première situation de découverte en manipulation de la retenue dans l'addition en base 3 (nombres de trois chiffres) : « Eh là !, dit quelqu'un, ces enfants ont pris la fusée pour la lune ! »

Un normalien nous raconte que le doyen de l'école où il assure l'animation vient le voir à son domicile, tient avec lui de longues discussions, finit par abandonner son « traditionalisme », et devient brusquement son complice pour la formation de ses collègues, qu'il conduit à leur tour chez lui.

« Au lendemain de la clôture du stage, le soir, une de mes petites sœurs m'a fait entendre ce propos : « Ce matin, le maître souriait quand il est entré en classe, et il nous a fait raconter des contes ». »

« Étant avisées de notre rencontre par la directrice (deuxième samedi de l'après-stage), les maîtresses de l'école des filles n'ont pas tardé à faire jaillir des questions, mais surtout sur les techniques : Comment présenter la leçon de vocabulaire. Est-ce que le maître prépare la leçon d'expression orale, problèmes de la chasse aux idées, description d'un fait vécu, etc. Nous avons senti qu'elles traînaient trop sur des demandes de recettes et nous avons jugé bon de nous en tenir aux innovations déjà appliquées (lecture silencieuse, problème sans questions, auto-dictée. . .). Bref, nous avons interrompu leur hâte de savoir « comment » faire, et nous leur avons dit : « Mais derrière tout ceci, est-ce que vous avez changé vis-à-vis des enfants ? » Elles ont aussitôt répondu qu'elles avaient mis les enfants en équipes, et qu'elles ne les tapaient plus. Nous sommes intervenus : « Cela ne suffit pas. Est-ce que, dans vos préparations, vous mettez en avant la part de l'enfant, la considération de sa personnalité ? » Il y eut un moment de gêne. . . « Nous avons décidé de mettre l'accent davantage sur la personnalité de l'enfant, lors de la critique des leçons à présenter samedi prochain. »

Une maîtresse de l'école du Repos, après toutes ces séances d'animation : « Vous nous avez donné faim. . . »

6.3 Réflexion pour un mi-temps.

Voici achevée l'histoire de notre entreprise, quant à sa première partie. Plutôt que de dire — avec mes mots — quelle efficacité avait eu cette entreprise, et dans quelle mesure notre animation avait porté ses fruits, j'ai préféré montrer — avec leurs mots et dans leur propre action, dans leur propre situation d'éducateurs de type nouveau et d'animateurs de fait — ceux-là mêmes que nous avions formés. Car une entreprise ne se pèse pas à ses intentions, mais à ses conséquences. Et si nous avons tant insisté sur sa stratégie et ses mécanismes, ce n'est pas pour le plaisir d'exposer nos plans, tout le monde a des plans, mais parce que notre but a été atteint, et qu'il a été atteint grâce à cette stratégie et à ces mécanismes. Grâce à un corps de pensée cohérent, à la fois idéologique, éducatif et pédagogique, se fondant tout en même temps sur la science et sur la foi dans le devenir des hommes — de l'homme, et de l'enfant.

Mais en faisant parler les normaliens, nous avons mis la charrue avant les bœufs. Volontairement. Car il fallait d'abord que le lecteur sache, ou du moins entrevoie déjà, ce que sont devenus nos normaliens au bout de leur formation — pour qu'il puisse lire en connaissance de cause, et sachant la couleur, ce qui va suivre et qui constitue la deuxième partie de ce livre, à savoir : la stratégie et les contenus d'une formation de type nouveau, en définitive, pour des enfants qu'il faut aider à devenir eux-mêmes des hommes de type nouveau. La liberté, qui n'est qu'un trompe-l'œil tant qu'on se contente d'y mettre une majuscule, devient réalité humaine d'autonomie quand on l'inscrit en permanence dans le cadre méthodologique d'une démarche globale d'auto-socio-construction, dont les moindres moments convergent pour sa conquête difficile — mais certaine.

DEUXIÈME PARTIE
DEUX ANNÉES DE POUVOIR PÉDAGOGIQUE :
UNE ENTREPRISE MÉTHODIQUE DE
FORMATION-TRANSFORMATION

7 CHAPITRE VII

UNE FORMATION DE TYPE NOUVEAU

Dans une conduite générale de formation d'instituteurs (eux-mêmes formateurs et non pas seulement « transmetteurs » pour leurs futurs élèves), la formation mentale n'est pas moins importante que la formation proprement pédagogique. Ou plutôt, elle en est inséparable. Mieux encore, elle est la qualité intrinsèque d'une formation pédagogique véritable. Car il ne s'agit pas seulement pour les uns et les autres (les futurs instituteurs d'abord et leurs futurs élèves ensuite) d'un certain volume de connaissances à acquérir, ni même (pour les maîtres) de méthodes et de techniques « nouvelles » à comprendre et à reproduire — encore que connaissances fondamentales, méthodes et techniques adéquates, soient également indispensables. Mais elles supposent, pour qu'il y ait effectivement formation, une part essentielle d'auto-formation mentale. Formation et autoformation d'autant plus difficiles pour les maîtres en exercice, et même pour les normaliens sortant à peine du lycée, qu'elles se déroulent dans un contexte global d'enseignement (aussi bien pour ce qui concerne leur propre passé que la pratique encore présente générale dans les divers établissements) qui leur offre une image radicalement inverse. Difficiles, non pas tant du fait même de la présence extérieure (passée et présente) de ce contexte, que de la présence en eux-mêmes de ce contexte comme modes de pensée et manières d'être. D'où la nécessité d'une formation qui soit, en même temps qu'une autoformation, une transformation profonde.

Or, c'est précisément cette transformation difficile, et surtout parce qu'elle est difficile et qu'elle exige une remise en cause de ses modes de pensée et manières d'être personnels, qui implique une véritable autoformation. C'est à ce prix qu'on aura des instituteurs de type nouveau, intimement persuadés que leur mission est de développer au maximum les moindres possibilités de l'enfant, soucieux en permanence de créer dans leur classe des situations de mise au travail qui permettent un tel développement-autodéveloppement, voulant (et sachant, mais d'abord voulant) organiser constamment l'activité des enfants vers ce but : formation d'une pensée réflexive se fondant sur la réalité (esprit logique et scientifique) et de comportements mentaux à la fois solidaires et autonomes (initiative, créativité et responsabilité), formation intégrant le milieu social et intégrant l'enfant au milieu (de sorte que le développement de l'enfant devienne facteur de la transformation du pays). Une telle formation-auto-formation-transformation des instituteurs ne peut se concevoir comme un processus paisible d'enseignement, mais comme une bataille de tous les instants, du premier au dernier jour du temps d'études, une bataille complexe dont le héros est moins le professeur que les élèves eux-mêmes, une bataille de chacun et de tous pour sa propre transformation et celle de tous — en fin de compte, pour la transformation du pays. Une bataille où chacun, avec tous et grâce à tous, devient le champ clos de sa propre révolution culturelle.

Il s'agit donc d'installer une conduite de formation comme une dynamique délibérée, conçue pour ainsi dire stratégiquement, où tout va concourir, éléments après éléments, étapes après étapes, sauts après sauts, au but fixé. Une formation, pour reprendre un terme de Piaget, de type constructiviste, dans laquelle l'objet de cette formation (le futur maître) en devienne le sujet actif, le coauteur et même, à vrai dire, l'auteur essentiel.

Une telle conduite, étagée à la fois horizontalement (quant aux disciplines) et verticalement (dans le temps) implique une stratégie générale dont la première condition est que, pour la mener, il ne peut s'agir d'un formateur (fût-il responsable et compétent) et pas même des formateurs (comme une simple addition des compétences de tous, à supposer que tous les professeurs aient conscience de leur rôle de formateurs), mais d'une équipe soudée et cohérente de formateurs. Une équipe capable d'assurer, à travers chaque enseignement spécialisé, une même convergence dans la formation mentale et pédagogique. Une équipe capable d'asseoir ensemble, à certains moments privilégiés (stages) et toutes spécialités réunies, les bases fondamentales de cette formation. Dans un va-et-vient constant du vécu à la réflexion théorique principielle, que ce soit à partir de l'observation de la pratique réelle dans les classes d'application ou à partir du cours (non magistral) et d'une analyse rétrospective de son déroulement — et de la réflexion théorique principielle à l'application pratique dans les classes ; théorie et pratique s'éclaircissant sans cesse, « se construisant » progressivement l'une par l'autre. Dans un va-et-vient constant entre les cours spécialisés des disciplines et les stages, les stages étant les moments forts de la formation, les chocs dynamiques à partir desquels les professeurs organiseront et orienteront leurs cours. Soit après, pour compléter-exploiter-fructifier, soit avant, pour créer les conditions favorables d'autointerrogation qui permettent une réceptivité positive.

Dans une telle formation globale, l'élaboration du planning des stages constitue la cheville ouvrière, la clé essentielle qui permettra la réussite de cette entreprise simultanée de bousculade et de construction. Car l'une ne va pas sans l'autre : la bousculade sans la construction ne serait qu'une gesticulation nihiliste et sans effet, car on ne peut vivre ni penser sans un minimum de cohérence mentale, et nul n'accepterait d'abandonner son mode de pensée et sa manière d'être antérieurs si nulle construction ne venait les remplacer ; et la construction sans la bousculade serait reçue comme un discours formel, une proposition extérieure et non une exigence intérieure, une impossibilité de fait puisque non accompagnée du déblaiement qui lui ferait place libre et nécessaire. Les deux vont de pair, aucune n'est préalable à l'autre, aucune n'existe sans l'autre. Chaque moment de la formation est à la fois bousculade et construction. Et si, peut-être, il peut sembler au lecteur non prévenu que nous insistions davantage sur la première, ce n'est pas je ne sais pour quelle préférence inavouée de notre part, mais simplement que les esprits sont plus enclins communément à accepter — du moins verbalement — la notion de construction

que celle de bousculade ; mais c'est peut-être qu'on ne sait pas voir tout de suite que cette construction-là est une auto-construction, et que la chose n'est pas moins bousculante. . . . que la bousculade !

Un stage de longue ou même de moyenne durée dans les classes ne peut être profitable que si les stagiaires sont déjà prêts à en tirer profit. Car s'il est vrai que c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est qu'il ne s'agit là que de techniques qu'il suffira d'observer pour imiter, et de répéter pour se perfectionner, mais déjà ce n'est plus assez pour le forgeron de notre époque, à qui le collège technique ajoutera — et souvent au préalable — l'étude de la technologie et un minimum de formation scientifique et mathématique : les forgerons sans « formation » ne forgent pas les fusées. Le maître d'école de type nouveau est un forgeron de niveau supérieur, à qualification d'ingénieur, dont le matériau n'est pas le fer mais des enfants vivants dont aucun ne ressemble vraiment à l'autre ; et son métier ne peut se réduire à des techniques (par définition « unilatérales »), car l'acte pédagogique est un processus relationnel complexe où le forgeron qu'est le maître est d'autant plus qualifié qu'il fait en sorte que ce soient les enfants qui deviennent leurs propres forgerons.

Sa fusée, c'est le développement rapide du pays, par l'intermédiaire du développement maximum des enfants qui lui sont confiés. Qui se permettrait de proposer que la formation de médecin commence par des stages pratiques prématurés, dont la vie des malades serait l'enjeu ? On n'a pas le droit de jouer avec la vie des hommes ni avec l'avenir des enfants, avec l'avenir du pays — les élèves ne sont pas des cobayes. Et l'expérimentation, dans le domaine pédagogique, exige des conditions particulières dont la première est que le praticien stagiaire sache d'abord clairement ce qu'il va tenter, et pourquoi et comment ; et qu'il se soit avant tout persuadé que chaque enfant est un miracle en puissance dont ce sera sa responsabilité difficile et son orgueil de l'aider à devenir réalité éclatante. Avant de mettre les choses en place dans la tête des autres, il faut qu'elles le soient d'abord dans sa propre tête. Et quand bien même il s'agirait seulement de stages (de moyenne et longue durée) dits « d'observation » dans les classes, et non de pratique, disons plus généralement qu'on sait aujourd'hui qu'avant d'observer, il faut avoir quelque idée de ce qu'on veut observer ; sinon on risquerait, comme dans le dicton chinois, de ne voir que la main, alors que la main vous montrait la lune.

C'est pourquoi le planning de stages s'articule en deux périodes bien distinctes, de septembre à fin janvier, et de février à juin. Et c'est seulement dans la deuxième période qu'auront lieu les stages en responsabilité — chaque normalien fonctionnant en pleine responsabilité dans le cadre d'une équipe également responsable, les préparations et l'analyse critique étant collectives, et tous fonctionnant ou observant à tour de rôle. Un premier stage de trois jours, dans les classes d'application, avec le maître d'application comme guide ; un deuxième stage d'une semaine, dans les classes d'application toujours, mais le maître d'application s'effaçant ; un troisième stage de deux semaines, dans des écoles autres que l'école d'application, c'est-à-dire dans les conditions « quelconques » qui seront celles des stagiaires l'année suivante, dans un contexte parfois opposé où ils seront appelés à jouer le rôle de ferments auprès de leurs collègues moins favorisés. Bien entendu, ces stages en responsabilité ne peuvent absolument pas être réduits à une fonction d'évaluation. Ils sont, comme toutes les autres activités de l'année de formation, une occasion de formation — et peut-être la plus importante de toutes, celle où la connaissance théorique principielle et déjà le savoir technique vont se mesurer et s'ajuster à la réalité vivante des enfants et des classes, celle où la connaissance théorique principielle et le savoir technique vont encore se préciser, se compléter, s'affiner, celle où la pratique va commencer de s'enrichir et n'arrêtera plus de le faire à partir de la pratique elle-même et de la réflexion permanente sur soi.

Mais une telle fonction, pour les stages en responsabilité, ne peut être remplie que si les formateurs ne se contentent pas de visites ponctuelles (pendant les heures de « cours »), que si les formateurs sont constamment dans les classes, que s'ils sont à l'affût de ce qui s'y passe, toujours prêts à exploiter l'événement sur le champ auprès des normaliens observateurs, que s'ils transforment la pratique « concrète » en un haut-lieu « universitaire » où la pratique et la réflexion théorique s'amalgament en un tout cohérent indissoluble. Alors oui, les conditions sont remplies, non pas pour qu'en forgeant on devienne forgeron mais ingénieur. « Ingénieur des âmes », disait Gorki. Mais c'est qu'on ne se contente pas de forger ; on forge, et on pense. Car le but du maître n'est pas de façonner quelque métal ni des « récitateurs » de règles, recettes ou résumés, mais des âmes. Et des âmes, ça pense.

8 CHAPITRE VIII

LE CHOC DU PREMIER STAGE : CONNAISSANCES VERBALES ET CONNAISSANCES RÉELLES

C'est la première période de stages qui aura appris à penser au forgeron, et déjà l'ABC de son métier. Et bien sûr, à partir du réel, à partir de leçons vécues, ou préparées, ou observées, ou même faites. Mais, à chaque fois, un but nettement délimité, pour une observation ou une analyse précises, de sorte que les stagiaires accumulent pierre à pierre, étage par étage, la double construction simultanée de leur architecture mentale et de l'édifice pédagogique. S'il est vrai que tous ces stages de la première période doivent être des stages-chocs, c'est-à-dire des moments dynamiques forts où s'opère à la fois la bousculade et la construction, le premier de tous — celui qui ouvre l'année de formation — est le stage-choc par excellence. Il est le premier maillon de la chaîne, celui à partir duquel on pourra tirer toute la chaîne. Dans les deux premières années de l'entreprise de rénovation pédagogique, l'accent avait été mis sur l'enfant, les comportements (relationnels) pédagogiques ; et c'était juste, il fallait d'abord sensibiliser, faire percevoir la nécessité d'une éducation nouvelle, mettre en cause l'école dite traditionnelle dans sa conséquence la plus manifeste et du même coup dessiner l'école nouvelle dans son expression spectaculaire. Mais l'installation de l'équipe de rénovation pédagogique dans les Écoles normales, et compte tenu que cette sensibilisation s'était assez largement répandue, a modifié les données de la situation, en ce sens que le choc sur les comportements pédagogiques risquait d'être un coup émoussé, un coup fourré. Le choc initial devait se situer là même où on l'attendait le moins, précisément là où les préventions à l'école nouvelle prétendaient qu'il y avait négligence de l'école nouvelle — je veux dire sur les contenus. Avait-on assez seriné la vieille querelle entre tête bien pleine et tête bien faite, entre la formation de l'esprit et l'acquisition des connaissances !

Et je dois dire que dans le monde les tenants de l'école nouvelle, entraînés par leur critique radicale juste de l'école traditionnelle comme sacrifiant l'enfant, étaient souvent tombés dans le piège et avaient été amenés parfois à négliger les connaissances. Mais quelles connaissances ? Le stage de choc initial devait donc avoir pour but la mise en cause de l'école ancienne pour cela même dont elle se targue à l'égard de l'école nouvelle : les contenus. Il doit apporter aux normaliens la preuve (par le vécu) que l'école ancienne n'a dispensé que des connaissances verbales, des mots derrière lesquels la réalité est absente, des règles, des recettes, des formules, en un mot des pseudo-connaissances sans contenu comme des outres vides. Il doit apporter la preuve que l'école ancienne n'a pas formé chez ses élèves une pensée conceptuelle se formant à partir de la réalité et établissant des relations entre les phénomènes ou les éléments de cette réalité — qu'il s'agisse de l'univers physique, du milieu humain, du langage ou d'une situation logico-mathématique. Ou plutôt une double preuve : par l'analyse critique de l'école elle-même, de ses leçons et de ses manuels, et par la prise de conscience par les normaliens de leurs non-connaissances véritables, de leur non-réflexion logique et relationnelle comme conséquence de fait de l'école elle-même.

Dix-neuf sujets avaient été donnés à traiter aux normaliens, répartis en équipes, chacune ayant à traiter un sujet particulier. L'analyse critique, publique et collective, des rapports a fait éclater l'évidence qu'il y manquait la plupart du temps le contenu fondamental. Bien entendu, si cette évidence éclatait, c'est parce que ce contenu était aussitôt explicité, élaboré dans la discussion critique. Au fur et à mesure du déroulement de la journée, les animateurs mettaient en relation tel sujet discuté avec tel autre déjà examiné. De sorte que le choc-bousculade (conscience par les normaliens de leur ignorance, ou plutôt du comportement non réflexif de leur pensée) s'est accompagné d'une première auto-socio-construction mentale : réfléchir, c'est d'abord partir de la réalité, et c'est chercher quelles relations internes on peut établir dans cette réalité. C'est ainsi que le « choc » a constitué du même coup pour les normaliens le début de leur processus d'auto-socio-formation d'une pensée à la fois conceptuelle et objective, rationnelle et relationnelle, logique et scientifique — en même temps que l'ABC de leur formation pédagogique, puisqu'il leur devenait évident que tel aurait dû être (et devait être) l'une des finalités de l'école.

Voici l'examen rapide de cinq de ces dix-neuf sujets, quant à leur contenu fondamental.

8.1 Comment trouver la hauteur d'un arbre ? (il est interdit d'y grimper — il est 10 h du matin).

Les normaliens n'ont pas su résoudre le problème. Certains, toutefois, ont su établir une première relation entre le problème posé et l'information sur l'heure : ils ont compris que l'ombre de l'arbre était un facteur de la résolution du problème. Dans la discussion générale, quelqu'un a alors imaginé de tracer un triangle rectangle (avec l'arbre et son ombre), et un autre a pensé à la relation entre les côtés établie par le théorème de Pythagore (mais la connaissance de la mesure d'un seul côté — ici l'ombre — ne suffit pas : il faudrait connaître les mesures de deux côtés pour calculer la troisième). Un autre enfin a pensé à lui-même et à son ombre — personne n'est allé jusqu'à la mise en relation mathématique

$$\frac{\text{moi}}{\text{mon ombre}} = \frac{\text{arbre}}{\text{ombre de l'arbre}}$$

c'est-à-dire à la notion d'un rapport constant (à une heure donnée) entre tout objet et son ombre.

De Septembre...		FORMATION SPÉCIFIQUE DES NORMALIENS (Formation initiale)						...à Juin
STAGES A	Stage I CHOC Finalités de l'École	Stage II BUTS	Stage III OBSERVATION	Stage IV MISSIONS	Stage V ACTIVITÉ L'Enfant centre de l'École	Stage VI FORMULATION REMPLI SYNTHÈSE Construction d'un haut niveau du savoir		
	Auto-socio-construction d'un savoir-pouvoir				1 ^{er} (3 j) avec M.A. à l'E.A.	2 ^e (6 j) sans M.A. à l'E.A.	3 ^e (12 j) sans M.A. dans les écoles de la ville	
STAGES B (en responsabilité)								
FORMATION EN CO-ANIMATION (profs, M.A., normaliens) DES MAÎTRES EN EXERCICE (Formation continue)								
Année 1973-1974	Pré-stage Normaliens + M.A. (5 stages parallèles) dans les écoles		STAGE DE MASSE		Post-stage Restauration des Samedis Pédagogiques			
Année 1974-1975	Lecture	Maths (Prob.)	Sciences-Milieu	Jeux et créativité	Langage et Grammaire			
SAMEDI PEDAGOGIQUES	• S1 • S2 • S3 à l'E.N.	• S1 • S2 • S3 à l'E.N.	• S1 • S2 • S3 à l'E.N.	• S1 • S2 • S3 à l'E.N.	• S1 • S2 • S3 à l'E.N.	• S1 • S2 • S3 à l'E.N.	• S1 • S2 • S3 à l'E.N.	

8.2 Le sujet.

On a eu droit à trois réponses complémentaires : c'est un mot qui fait l'action, ce mot est un nom, c'est parfois un pronom (qui remplace le nom), c'est-à-dire une récitation de recettes (de mauvaises recettes) et non pas une mise en relation des éléments globaux de la phrase les uns par rapport aux autres, et d'abord par rapport au verbe. L'ensemble « verbes » a été confondu avec son sous-ensemble « verbes d'action » (on a escamoté verbes d'état et verbes à la voix passive); on n'a pas vu que c'est l'exception quand un nom tout seul est sujet, qu'il est presque toujours précédé d'un article ou d'un adjectif déterminatif, et que le sujet global est un groupe de mots (avec adjectifs ou complément de nom, ou subordonnée relative, etc.), que le pronom lui-même n'est pas toujours *un* mot (exemple : pronom possessif), et qu'il ne remplace pas forcément un nom (exemple : dans *tout ce que je viens de dire*, le pronom « ce » remplace tout le discours qui précède). D'où la stupéfaction des normaliens, quand ils ont vu que le sujet pouvait être un verbe (manger est agréable), ou même une proposition subordonnée (« *que vous vous soyez trompés* est le signe de la faillite de l'école traditionnelle »). Mais il fallait voir qu'il s'agissait d'une fonction au sein d'une structure, et non pas d'une étiquette de nature (quasi ontologique).

8.3 Vaccin et sérum.

Les normaliens ont su caractériser le vaccin et le sérum, le premier comme prévenant la maladie (par une injection produisant la maladie à l'état bénin), le second comme guérissant la maladie (une fois celle-ci déclenchée); mais personne ne s'est posé la question : pourquoi une maladie à l'état bénin permet-elle de prévenir la maladie, et s'il existait une relation de nature entre vaccin et sérum. En fait, ils avaient appris (correctement) le rôle pratique respectif de l'un et de l'autre et le moment de leur emploi, mais le pourquoi de la chose était absent de leur pensée; ils avaient appris la « recette » comme une magie d'un nouveau genre, secrète et mystérieuse (puisque sans explication scientifique, *causale*). Or, le contenu fondamental est ici la notion d'anticorps, que fabrique naturellement l'organisme pour se défendre : ce qui explique comment une maladie à l'état bénin entraîne l'organisme à fabriquer les anticorps nécessaires qui combattront facilement une attaque éventuelle ultérieure du microbe ou du virus, alors que le sérum (en cas de maladie déclenchée) apporte à l'organisme un complément (extérieur) d'anticorps. L'acquisition d'une telle notion permet d'autre part de comprendre aussitôt les phénomènes de rejet qui surgissent dans la pratique chirurgicale de la greffe.

8.4 Comment les hommes sont-ils sortis des temps préhistoriques ?

Beaucoup de choses ont été dites sur la vie des hommes préhistoriques, *en opposition* aux temps modernes (maîtrise de la nature); mais la réflexion aurait dû porter beaucoup moins sur l'opposition elle-même que sur le passage d'une forme de vie (conditions de vie) à une autre, c'est-à-dire en fin de compte sur l'analyse des éléments (dans les formes de vie primitive) dont l'accumulation (quantitative ou qualitative) ou l'apparition successive constituent précisément ce passage (progressif ou par bonds). Car la maîtrise de la nature est une longue aventure qui commence avec les premiers hommes : la station debout et la liberté des mains préhensives, la création des outils et la taille des pierres, la rentabilité progressive de la taille des pierres et la conquête de la non-dépendance des sources de matière première (gisements de silex), la découverte du feu et la cuisson de nouveaux aliments, de la chasse à l'élevage et de la cueillette à l'agriculture, de la tribu aux États organisés (classes et luttes des classes), la découverte de la poterie et l'invention du travail des métaux, de la polyvalence du travail aux travaux spécialisés, la naissance des pratiques magiques, et des pratiques magiques à la religion et à la réflexion philosophique, les premières réalisations artistiques, les premières élaborations de la science à partir des techniques (synthèse philosophie-technique), et sans fin la création continue du langage (toujours plus conceptualisé) jusqu'à l'invention de l'écriture — pour arriver jusqu'à une mise en cause de la question elle-même, car : 1° les inventions décisives ont été l'œuvre de la préhistoire; 2° et nous-mêmes, sommes-nous réellement sortis de la préhistoire ?

8.5 Citation : « L'Égypte est un désert, dont le Nil est la bénédiction ». Sujet à traiter : les crues du Nil.

Les normaliens ont parlé abondamment de l'excellence des crues, de leurs conséquences et de leur exploitation; mais le pourquoi des choses ne les a pas effleurés; la mise en relation, au niveau de l'exploitation de texte, des termes de la citation et du sujet n'a pas été faite, sinon ils auraient perçu l'étrangeté d'un tel phénomène (les crues) dans une région désertique (où donc il ne pleut pas). D'où la nécessité d'une mise en relation du cours antérieur du Nil avec les régions riveraines autres que l'Égypte; d'où l'hypothèse logique, vérifiée par la lecture d'une carte de l'Afrique, d'un régime de pluies abondantes (et saisonnières) dans la région des sources du Nil; d'où l'importance de l'étude des grands lacs équatoriaux (dans un relief puissant), et de la connaissance du phénomène général des moussons.

9 CHAPITRE IX COMMENT DÉTERMINER LE BUT D'UNE LEÇON ?

Déterminer le but d'une leçon n'est pas chose facile. C'est pourtant le fondement de la préparation, à partir duquel le maître pensera et organisera sa leçon de telle sorte que sa classe puisse acquérir ce qu'il se proposait. Le but d'une leçon, c'est pour les élèves leur point d'arrivée et, pour le maître, c'est son point de départ. C'est si peu facile que trop souvent on se contente du titre, sans en avoir fait l'analyse, si bien que la préparation n'est plus qu'un document formel, et la leçon elle-même un combiné de « démonstrations » et d'exercices, dont il ne restera, dans le meilleur des cas, pour l'élève docile et studieux, qu'un résumé appris par cœur, une loi à laquelle il faut se référer, une « connaissance » de la loi — non pas celle de la réalité. Des mots — non des concepts ni des notions pas à pas élaborées. Un discours ou une « activité » creuse et non pas ce monde réel que je dois *me construire* pour le connaître et *me connaître*, pour conquérir les moyens de le maîtriser, les *pouvoirs* qui font de moi un homme.

Il s'agissait du deuxième stage de l'année, conçu comme la conséquence logique du stage de choc initial. Avec celui-ci, les normaliens s'étaient convaincus de la nécessité pour l'école de ne pas se limiter aux connaissances verbales, formelles, de la nécessité pour l'école de former et de développer chez l'enfant une pensée relationnelle, en prise sur la réalité — une pensée réflexive. Si tel était le but (l'un des buts) de l'école nouvelle, il fallait rendre évident que le but particulier de chaque leçon était donc déterminé par le but général, qu'il fallait l'établir en fonction de ce dernier. Les normaliens partirent donc observer un premier train de leçons dans les classes d'application — discussions, rapports, examen critique; puis ils eurent à préparer eux-mêmes un train de leçons, limitées toutefois à la détermination de leurs buts... A vrai dire, il serait simpliste de considérer que tout ce travail était seulement une conséquence des conclusions du stage précédent. En fait il y eut un jeu de va-et-vient, la détermination pour chaque leçon de son but, comme contenu conceptuel, permettant en retour aux normaliens de mieux cerner le but général de l'école, de mieux comprendre (concrètement) ce qu'il fallait entendre par formation d'une pensée réflexive en prise sur la réalité.

Une partie du stage fut consacrée à la détermination des buts, à trois ou quatre niveaux différents (CP, CE, CM), pour un même titre. Plus exactement, dix groupes avaient à travailler sur trois titres. La discussion critique mit en lumière que le but n'est pas seulement fonction du contenu conceptuel quant à l'objet étudié, mais aussi des possibilités mentales de l'enfant et plus précisément : 1° limiter le but à l'âge mental (réel) de l'enfant (quant à son développement psychogénétique); 2° n'attaquer des notions nouvelles que lorsque les notions antérieures (nécessaires à la construction de ces notions nouvelles) ont été réellement acquises. D'où l'idée de progression (concernant l'étagement des contenus conceptuels), à différencier de celle de programme, la progression étant en quelque sorte la « programmation » des contenus conceptuels (buts) recouverts par un programme (titres). Progression s'étalant sur deux plans : interne, quant à la classe elle-même, chaque notion (à conquérir) étant la condition indispensable de l'acquisition d'une notion nouvelle, et globale, quant au cycle scolaire, le « programme » n'ayant pas à « se répéter » d'un niveau à l'autre, mais les notions (conceptuelles) atteintes à un niveau servant de marche-pied à l'attaque de notions plus complexes ou plus abstraites au niveau suivant.

Par voie de conséquence, ne jamais entreprendre une leçon dont les bases de départ nécessaires ne sont pas acquises par les enfants : tel est le seul sens de la courte « révision » dont on dit communément qu'elle doit précéder chaque leçon, étant entendu qu'une telle « révision » n'est plus qu'essentiellement un test, dont le résultat négatif entraîne *obligatoirement* l'abandon de la leçon prévue et la remise en route de la leçon antérieure (de cette classe, ou de la classe du niveau précédent) non réussie. L'exploitation psychopédagogique en devait être faite le dernier après-midi, dans deux directions : 1° première information sur les découvertes de Wallon et de Piaget concernant le développement psychogénétique de l'enfant, et la notion des seuils mentaux; 2° première approche de la formation des concepts, à partir des expériences vécues accumulées, classifiées, généralisées et abstractisées.

Les diverses leçons avaient été, les unes faites par les maîtres d'application, les autres préparées par les normaliens ou même faites par eux, toutes soumises au feu de l'analyse critique collective. La plupart d'entre elles répondent directement au but général fixé : formation d'une pensée relationnelle, en prise sur la réalité. Certaines cependant concernent moins la réalité (objective) des choses que l'expression (subjective) de la personne : leur but est moins la pensée elle-même, je veux dire son contenu comme préhension rationnelle de notre monde, que les moyens de la communication (y compris de soi-même). Les normaliens ont ainsi découvert que la formation d'une pensée logique, scientifique, n'est pas l'unique but de l'école, et corrigé la perception trop étroitement « intellectualiste » qu'ils s'étaient construite après le premier stage. Ils ont vu également que les moyens d'expression étaient divers, qu'ils constituaient un outil indispensable à la pensée, et que l'acquisition et la maîtrise de ces moyens étaient donc en elles-mêmes, parce que conditionnant le but général (en même temps que conditionnées par lui), un sous-ensemble de buts non négligeables.

Voici quelques-unes de ces leçons, explicitées quant à leurs buts.

9.1 La boîte aux lettres (CM 2).

Le maître avait institué dans sa classe une boîte aux lettres. La mission donnée aux élèves avait été : « Vous avez le droit d'écrire ce que vous voulez, quand vous le voulez, et comme vous voulez. Des récits, des histoires, des questions, bref, tout ce qui vous intéresse ou vous préoccupe. Vos textes seront signés ou anonymes, à votre gré. Vous êtes libres. » La veille, le maître avait ouvert la boîte après la classe, pour prendre connaissance des textes et préparer la séance, la première de ce genre dans l'année. L'ouverture publique de la boîte eut donc lieu devant les normaliens. Tous les textes furent lus à haute voix, par leurs auteurs quand ils les avaient signés, par le maître dans le cas contraire : car il importait de tout lire, même ce qui pouvait paraître sans importance ou délicat. L'erreur eût été de censurer les réponses des élèves à cette invitation à la liberté, et de tarir du même coup les velléités des plus timides ou des plus récalcitrants. Beaucoup de questions : les unes concernant la vie économique, l'organisation du pays ou ses relations avec les autres pays d'Afrique ; les autres, relatives à des problèmes de la vie de la classe (groupes de filles, plaintes contre quelques « Chahuteurs », préparation aux examens). Le maître proposa de ne pas en discuter ce jour et de consacrer deux autres séances dans la semaine, l'une ouvrant sur l'instruction civique et la géographie, l'autre débattant de la vie de la classe. Car il voulait réserver un sort particulier au seul récit qui avait été déposé dans la boîte — mais quel récit ! Un conte de huit pages pleines, relatant les aventures féeriques de trois frères, et la conquête par chacun de talismans dont la combinaison leur permettait de retrouver la fille du roi et d'hériter ainsi de son royaume. L'auteur lut donc son récit et le maître, à la demande des élèves, le relut. La classe, vivement intéressée par l'histoire, engagea une vaste discussion avec l'auteur : lequel des trois frères était-il le plus méritant ? Et pourquoi les fils et non pas leur père, qui les avait élevés et formés, avaient-ils eu droit au royaume ? Et l'un des talismans avait été oublié dans le récit au moment de la délivrance de la princesse... L'auteur fut vivement félicité. Les normaliens, ébahis, constatèrent que la seule présence de la boîte aux lettres et le climat de liberté qu'elle instituait avaient permis la floraison de nombreuses questions et la rédaction d'une histoire passionnante d'une longueur insolite. Le but de cette « leçon » ? Donner envie d'écrire, exploiter ce premier récit pour exciter assez la classe afin que d'autres aient également envie d'écrire. Effectivement, la semaine suivante, une fille écrivit un autre conte, aussi long et aussi passionnant ; cette fois, le héros conquérait un royaume grâce à la complicité successive de trois femmes, mais il faisait mettre à mort la dernière, car elle avait trahi la confiance de l'ancien roi, son époux. Apprendre à écrire correctement est une chose nécessaire : les leçons de grammaire et de stylistique y pourvoient. Mais encore faut-il avoir à dire quelque chose, et avoir envie de le dire : c'est le but de la pratique du texte libre et de l'institution de la boîte aux lettres.

9.2 Les quadrilatères (CE 2).

Les élèves ont déjà vu que parmi toutes les figures géométriques, on distingue la famille des polygones et que, parmi les polygones, il y a le sous-ensemble des quadrilatères. Ils ont acquis également la notion de parallèles. Il s'agit, dans cette leçon, à partir de l'observation de tous les quadrilatères possibles, d'opérer un premier classement. On privilégiera, parmi les observations diverses, celles qui concernent les côtés et leur parallélisme. On obtiendra ainsi trois sous-ensembles de figures, dont les étiquettes seront ainsi libellées : 1° pas de côtés parallèles ; 2° deux côtés parallèles seulement ; 3° quatre côtés parallèles deux à deux. On donnera alors le nom correspondant à la définition donnée par la deuxième étiquette : les trapèzes — et celui correspondant à la définition donnée par la troisième étiquette : les parallélogrammes. Il est entendu que les figures constituant le sous-ensemble des parallélogrammes, et dessinées par le maître avant le classement, comprennent des carrés, des losanges, des rectangles et des parallélogrammes quelconques.

9.3 Une partie de football (CE-CM).

Il s'agit avant tout de permettre aux enfants d'exprimer leur besoin d'activité physique, plus précisément leur besoin de jeu physique et de jeu collectif. Le but pour les enfants est évident : se dépenser, jouer et gagner. Et le maître, conscient du caractère contraignant des activités scolaires (malgré tout son savoir-faire pédagogique, son souci de la motivation et l'exercice permanent d'une classe active), conscient du corset contre-nature que représentent des heures de station assise et de discipline studieuse (même quand elle devient une autodiscipline), aura souci de donner de telles occasions de détente et de libération. Mais le maître a également un autre but, fort différent de celui des enfants, et qui relève de la formation civique : un jeu collectif, c'est pour lui une situation naturelle qui permet de développer chez ses élèves l'esprit d'équipe, leur socialisation, leur auto-socio-apprentissage des règles de la vie sociale. Car, si nous parlions des contraintes dans le travail scolaire, il faut dire paradoxalement (en apparence) que le jeu est la meilleure école de formation à la contrainte, à la règle. Le jeu, en effet, n'existe pas sans règles et les règles y sont durement appliquées, volontairement : toute faute de jeu entraîne une sanction ou même l'élimination (le hors-jeu). Le maître aidera les enfants à s'organiser ; après la partie, il les fera discuter de leurs propres fautes, les aidera à découvrir et préciser les règles (jamais artificielles, puisque nécessaires). L'art des passes (esprit d'équipe) et l'esprit d'initiative seront le champ de la réflexion collective. Quant aux maladrotes et à l'inhabileté, le maître sera pour les élèves l'entraîneur qui consacrera des

séances techniques, alternant avec les jours de jeu, à les faire shooter, dribbler, passer le ballon — de même qu'en français, d'une part, on s'exprime dans des textes libres, dont l'exploitation systématique, d'autre part, ouvre sur la stylistique... Même ici, il y a observation (des règles et des fautes) ; mais elle est précédée d'un vécu (la partie elle-même) qui constitue le matériau même de l'observation.

9.4 Élection du chef de classe (au CM 2).

Il y a bien des analogies entre cette leçon et la leçon précédente. Ainsi, le but pour les enfants est simple : élire un chef de classe. Celui du maître est triple : 1° l'élection elle-même bien sûr, nécessaire à la vie de la classe ; 2° à travers et par ce vécu même, développer l'esprit civique, c'est-à-dire le sens de la responsabilité individuelle et celui de la responsabilité collective ; 3° faire découvrir, au fur et à mesure des péripéties de ce vécu, les problèmes que pose une telle situation de choix et les diverses solutions qu'on a pu imaginer — en bref, des notions fondamentales d'instruction civique. Ainsi, comment voter ? Par bulletins secrets ? À mains levées ? (mode de scrutin). Mais qui peut voter ? (suffrage universel ou non). Combien ? (recensement). Comment vérifier ? et qui va le faire ? (commission de contrôle électoral). Il y a des absents : que faire ? (quorum électoral). Conditions pour être élu ? (majorité absolue et majorité relative — tours de scrutin). Et pour combien de temps ? (durée du mandat, immunité et révocabilité). Rapports entre le chef de classe et l'ensemble des élèves, pouvoirs de l'un et des autres (pouvoir exécutif et pouvoir législatif). Qui peut être candidat ? Toutes les solutions adoptées sont la Constitution que s'est donnée la classe, et les solutions rejetées dessinent les différents types de constitutions possibles. Enfin, qu'est-ce qui va permettre à la classe de déterminer son choix ? (campagne électorale, profession de foi, programme électoral)... Bien entendu le maître attend toujours que les situations se présentent : ainsi au moment d'un vote, il se gardera bien de compter les voix, et même il refusera de le faire si des élèves le lui proposent. Il est indispensable que naisse chez les enfants la nécessité d'une commission de contrôle. De même, si personne n'a songé aux bulletins secrets, il laissera se développer les confusions venues de la difficulté à compter exactement les mains levées (qui parfois sont timides, ou se baissent ou se lèvent avec incertitude), de telle sorte qu'une discussion critique surgisse jusqu'à mettre en cause la valeur (la validité) d'un tel mode de scrutin (où certains subissent trop d'influence manifeste des autres). En réalité, il ne s'agit pas d'une « leçon », mais d'au moins trois « Séances » : 1. Vécu « constituant ». 2. Réflexion rétrospective pour dégager et formuler les notions correspondantes. 3. Campagne électorale. Dans cette « leçon » comme dans l'autre, le matériau d'observation n'est pas extérieur : il est constitué par la classe elle-même en action.

La détermination des buts et des niveaux : étagement des contenus conceptuels (deux exemples de progression).

9.5 Le vélo.

CP. C'est l'âge du dessin. Dessins libres d'abord, dont il faut accepter la fantaisie et l'approximation incertaine : libres, c'est-à-dire non commandés, au caprice des promenades — le vélo (ou le cycliste) parmi d'autres choses. Puis, dès l'apparition de quelques dessins décelant un premier souci spontané de réalité, le maître amènera une bicyclette, roulera dans la cour ou fera rouler quelques élèves ; il entreprendra alors des dessins d'observation, suscitera l'échange (et donc l'autocorrection) des dessins par référence à la chose. Il poussera ainsi les élèves, sans aucunement les conduire lui-même, à une première objectivation.

CEI. En guise de révision, mais à un stade supérieur (le maître organise la discussion critique après confrontation des productions individuelles), dessins d'observation systématiques. Au dessin s'ajoute le vocabulaire précis des choses, et les choses ainsi nommées (et explicitées) permettent en retour une nouvelle correction du dessin (place et proportion convenables). Le rôle du travail en équipes est ici décisif, aussi bien au niveau de l'échange à l'intérieur de l'équipe qu'à celui de la confrontation entre les équipes : la correction du dessin n'est formation mentale que comme autocorrection (décidée par les élèves eux-mêmes), jamais « soufflée » par le maître.

CE2. On commence par la révision de l'acquis du CE ! : dessin d'observation et vocabulaire. Mais l'analyse ponctuelle des choses se prolonge maintenant par une analyse plus approfondie de l'ensemble, dans la distinction de ses parties (et non plus seulement des choses une à une) : ce qui roule, ce qui fait tourner les roues, ce qui les empêche de tourner, ce qui donne la direction, ce qui permet au cycliste de s'asseoir, ce qui réunit le tout, éclairage enfin, et sonnette. On termine sur un premier schéma élémentaire (structure) où l'on aura intérêt à utiliser des couleurs pour caractériser les sous-ensembles.

CM1. Maintenant qu'on a démonté la structure par le schéma (révision), il faut le faire par la manipulation réelle : démontage et remontage de la bicyclette, prise de connaissance des outils nécessaires et de leur emploi. Découverte « opératoire » de la chaîne et des dents. Nettoyage et graissage. La pompe à vélo (exploitation scientifique : l'air est une « chose » réelle, manipulable, qu'on peut « transvaser » et compresser).

CM2. Du fonctionnement pratique (CM1) au fonctionnement théorique. Pourquoi le vélo va-t-il plus vite que le marcheur ? On partira du démontage et remontage de la chaîne (révision). On observe maintenant le mouvement de la roue arrière et celui du pignon (nombre de tours respectifs dans un même temps), on en

établira le rapport mathématique. On découvrira le rapport identique entre le nombre des dents sur la roue arrière et le nombre des dents sur le pignon. On généralisera : principe de la démultiplication — principe de l'engrenage.

9.6 Le relief.

CP. Les jeux et les exercices topologiques sont indispensables pour que l'enfant, parvenant à se situer dans l'espace, d'abord par rapport à lui-même, objective cette première situation en se construisant une représentation structurée de l'espace (où sa personne, quand elle s'y trouve, n'est plus qu'un ajout accidentel) — un espace impliquant tout un réseau de relations internes multiples, une réalité indépendante de lui. Les promenades organisées permettront à l'enfant d'explorer et de constater avec plus de précision cette réalité (du terrain) qui l'entoure.

Petit à petit, les choses étant vraiment perçues et ressenties comme physiquement dans sa tête, les mots correspondant aux choses lui seront donnés (et lui-même pourra alors les expliciter). Un vocabulaire topologique et, en quelque sorte, pré-géographique : le haut et le bas, plus haut, plus bas, pointu, creux, plat, etc. On attachera un grand prix à la prénotion de pente : l'eau du fleuve qui coule (plus vite, moins vite), le bois qui s'en va en flottant sur l'eau (plus vite, moins vite), la pierre qu'on fait rouler (plus vite, moins vite) le long de la berge, et ses propres glissades. L'expression adéquate de ces observations vécues diverses est le modelage, car seul d'abord il permet de représenter la réalité dans ses trois dimensions, et on retourne sur le terrain pour mieux voir, se poser des questions et corriger son modelage imparfait : modelages libres, puis semi-libres, de paysages et d'éléments de paysage. Ensuite on dessinera (approximativement) ce qu'on aura modelé ; mais c'est très difficile, la représentation graphique exacte de la réalité géographique exigeant une abstractisation et une mathématisation qui ne sont pas de cet âge mental : exprimer trois dimensions avec deux dimensions, ce sera le problème (conceptuel) central des niveaux suivants.

CEI. On continue l'activité de modelage, mais, cette fois, avec plus de rigueur, en établissant des relations mieux approchées entre les éléments eux-mêmes d'une part, et d'autre part entre les éléments et leur représentation. Du modelage, on passe ainsi à la maquette (atelier permanent dans un coin de la classe). Et de la maquette, on passe au plan, au pré-plan (pas encore mathématique). Apprentissage du vocabulaire géographique, à partir de la réalité ou de sa représentation en trois dimensions (observation du terrain après une pluie, d'une maquette construite par la classe et complétée éventuellement par le maître, bac à sable). Notion de pente. Notion d'altitude (absolue et relative).

CE2. Cette fois, on passe aux mesures précises. Exercices d'arpentage, distances réelles entre les éléments du paysage. Notion du plan, comme représentation de la vision (à plat) depuis un avion (les choses devant avoir leur place « exacte » sur le plan, ainsi que leurs dimensions longueur-largeur « respectées »). Première notion de proportion : représentation par exemple sur des feuilles de papier d'un grand rectangle dessiné au tableau — découverte d'un rapport (mathématique) à respecter entre longueur et largeur. Plans de la classe et de l'école. Du plan à la carte : la carte du Tchad (relief). Lecture élémentaire de la carte : signes représentant les choses, et observation de leur situation. Première relation entre relief et hydrographie. Reproduction (élémentaire) de la carte : on s'habitue aux formes, et au respect des dimensions.

CM. 1° Notion d'échelle, construction de cartes (technique du quadrillage, technique de la structure) ; 2° notion des courbes de niveau (découpage d'un modelage par tranches horizontales équidistantes — modelage par tranches horizontales successives — représentation graphique) ; 3° lecture plus fine des cartes ; 4° rapports du relief avec l'hydrographie, les sols, la végétation, le climat.

CM2. 1° Profils et coupes (représentation graphiques) : lecture minutieuse de la carte, la carte d'un pays comme matériau d'observation ; 2° notion (et pratique) de la triangulation ; 3° l'homme et le relief : l'homme à la fois s'adaptant, et maîtrisant et même transformant le relief.

10 CHAPITRE X

À PROPOS DU STAGE DIT D'OBSERVATION : CHOIX ET CONSTITUTION DU MATÉRIAU D'OBSERVATION

Ce chapitre a été rédigé par Jean-Louis PFLIEGER.

Une leçon est un acte complet où le maître organise l'activité des enfants pour les amener à conquérir une notion nouvelle. Cette acquisition est mentale avant d'être verbale, le contenu est le contenu conceptuel conquis et non pas le résumé appris, car le « résumé » n'a de sens que par ce qui le soutient. « Racines, tige et feuilles sont les trois parties de la plante », est un résumé où seul importe le mot « parties », et la leçon correspondante est celle où les enfants vont découvrir que l'observation de plusieurs plantes les autorise à dire qu'il y a des parties identiques et qu'on peut en trouver trois. Racines, tige et feuilles, c'est comme tête-tronc-membres ou toit-murs-fondations, ou encore sujet-verbe-complément. Lorsque les parties sont isolées, on peut passer aux notions d'organes et de fonctions, etc.

Si donc on considère que le résumé final est la fixation de ce que les enfants ont découvert, préparer une leçon consiste à préparer une découverte, ou plus exactement, imaginer les conditions d'une découverte. Ces conditions se situent à deux niveaux complémentaires : au niveau des objets d'étude et au niveau de la conduite de la leçon.

Le maître doit donc créer une situation qui placera les élèves en état d'observer la réalité (un objet, une série d'objets, des phrases ou l'énoncé d'un problème, par exemple) et guidez-les

enfants (faire en sorte qu'ils aillent d'eux-mêmes pas à pas) vers la découverte de la notion qui constitue le véritable but de sa leçon. Cette seconde partie de l'acte pédagogique alimente l'ensemble des techniques pédagogiques, des méthodes d'apprentissage (d'auto-socio-apprentissage). La première, qui commande la seconde constitue le fondement, le contenu des leçons, et on l'appelle l'observation.

Préparer une leçon revient donc à préparer les conditions d'une observation. Pas n'importe laquelle, mais une observation qui amènera l'enfant à mettre en relation les deux ou trois notions à l'intersection desquelles se trouve justement la nouvelle acquisition (estimation de masses et équilibre pour conquérir la notion de masse, caractère obligé et faible mobilité d'un groupe de mots pour conquérir la notion de « complément d'objet » du verbe dans une phrase, hydrographie et relief pour conquérir la notion d'érosion, etc.). Observer, mais pas n'importe quoi : un bec et une mâchoire ne suscitent qu'un constat : le porteur de bec n'a pas de dents, le porteur de mâchoire en a. Par contre, la dureté du grain opposé à l'élasticité de la viande d'une part, l'absence et la présence de dents d'autre part, posent question, une fois que la question est formulée puis mise en relation avec l'observation d'un gésier rempli de gravier, la notion de mastication, de broyage ou de simplification des aliments est conquise. Enfin observer, oui, mais comment ? Avec les yeux, avec les oreilles, en démontant avec ses doigts, en dessinant, en décrivant et mesurant, en faisant tout à la fois ? Observer pour mettre en relation et découvrir ? Observer quoi ? Observer comment ?

Il nous est apparu que les manuels, grâce à leurs croquis et à leurs schémas, pouvaient dispenser le maître et les enfants d'observer la réalité. Ce qui nous intéresse, c'est le cheminement de pensée de l'auteur pour en arriver, partant du vrai poisson, à en représenter la tête, les ouïes et une flèche entrant par la gueule, sortant par les ouïes et montrant le trajet de l'eau qui apporte de l'oxygène aux branchies... Or là où le manuel décrit, le maître doit se demander par quel moyen l'auteur a été conduit à décrire. Voici une leçon dite « d'observation » pour laquelle nous allons déterminer le matériel et le mode d'observation.

10.1 Le vent (CE2).

Ce titre, comme bien d'autres parmi les leçons de sciences, recouvre une réalité « cachée ». Le vent, en soi, est inobservable.

Leçon impossible faute d'objet à observer ? Réfléchissons.

Quand je vois les feuilles d'un arbre qui frémissent ou des tourbillons de poussière, qu'est-ce que j'observe ? Des feuilles ou de la poussière agités par le vent, donc l'effet du vent. Le frémissement et le tourbillon sont causés par le vent. Il y a là une approche possible, élémentaire, d'un phénomène non palpable. Le but de ma leçon est donc de faire acquérir aux enfants la notion suivante : le mouvement des feuilles, le tourbillon, la circulation des nuages ont une même cause, le vent, donc le déplacement de l'air. Je vais faire observer plusieurs effets, les juxtaposer, les comparer pour en trouver les causes.

Oui, mais peut-on en rester là ? Un mouvement est lui-même décomposable : son sens et son intensité. D'où vient le vent et où va-t-il ? Quelle est sa force ? Sa vitesse ? Il me faut modifier mon but : l'enfant doit acquérir la notion de « direction du vent » et de « force du vent », et pour cela il doit observer un appareillage.

Une manche à air ou un fanion indiquent le sens et la force du vent par leur aspect extérieur. Mais il faut aller plus loin, et passer du fanion à la girouette placée au centre des points cardinaux qui deviennent du même coup une rose des vents.

Il faut aussi passer à la fabrication d'un anémomètre simple et suffisamment précis pour que la force du vent puisse être graduée en quatre ou cinq catégories. Par exemple, en suspendant à un fil à linge perpendiculaire au

vent dominant, des rectangles de papier de surfaces croissantes, ou de même surface mais de poids différents. Un vent en agitera un ou plusieurs selon son intensité. En les numérotant de 1 à 4 par exemple, les enfants pourront déterminer un vent de force 1, 2, 3 ou 4 selon qu'il agite les feuilles n° 1, 2, 3 ou 4. Il est même possible pour chaque force, de dire « petit vent » ou « grand vent » selon l'amplitude du mouvement.

L'observation méthodique et régulière des deux appareils permettra la constitution d'un tableau des vents, qui lui-même contribuera plus tard à asseoir la notion plus complexe de climat. Car il est là, le mérite de cette observation. On ne peut se contenter de décrire les effets du vent, il faut les qualifier, les décomposer. Mais ceci est insuffisant : on doit quantifier ce que l'on vient de qualifier, mettre des grandeurs, des chiffres, des flèches sous les mots, pour enfin accéder à une connaissance

véritable des phénomènes.

Quant à l'appareillage, il est le fruit de l'activité mentale et l'indicateur de la capacité d'abstraire. La feuille tremblante va devenir un petit drapeau. Ce drapeau va devenir girouette et rose des vents. Les indications de celle-ci seront collationnées sur un tableau qui, à son tour, deviendra anémomètre, peut-être anémomètre à cuillère, outil de base d'une station météorologique. À ce moment l'enfant ne cherche plus les causes du tremblement des feuilles. . . . mais les causes du vent ; il réfléchit à un niveau supérieur.

Avant de poursuivre cette analyse des leçons dites « d'observation », il convient de synthétiser la démarche d'élaboration de la leçon et de cerner ce que recouvre le terme « observer ».

Le maître doit en priorité déterminer le contenu conceptuel auquel le titre peut être associé. Comment s'y prendre pratiquement ? Par analogie avec d'autres leçons ? Par association d'idées ou d'images ? Au point de départ oui, certainement, mais très vite se trouve posé le problème du matériel dont on dispose et la pensée qui engendre la leçon va commencer un mouvement dialectique entre le « matériel » et le « conceptuel » dont la résultante sera le matériau et la démarche d'observation. À ce niveau la leçon est prête, il ne reste plus qu'à en organiser les différentes étapes. Reprenons ceci selon un ordre chronologique :

1° Je dispose d'un titre qui est lui-même partie ou tout d'une ou plusieurs notions en même temps qu'il évoque un ou plusieurs objets concrets. 2° Parmi ces objets, il est facile de déterminer ceux dont je peux disposer. Mais sont-ils tous adéquats ? Pour répondre, il me faut approfondir la ou les notions évoquées par le titre. Il s'agit donc pour moi et de préciser le but de ma leçon et d'apprêter mon matériel à ce but. Le matériel se forge en prenant conscience du but, et le but se précise en prenant conscience de ce que peut révéler l'observation et la manipulation du matériel. La leçon prend corps. 3° À ce stade, je vois la leçon et non plus seulement la notion ; il s'agit de créer les conditions de l'observation. Comment atteindre la découverte en partant des objets que je mets entre les mains de mes élèves ?

Il me faut prévoir leurs réactions, imaginer les missions à leur donner pour qu'ils observent, manipulent, mettent en relation ce qui devient peu à peu évident dans leur esprit.

Préparer une leçon, c'est donc rechercher un matériau d'observation sur lequel se fondera l'activité mentale des enfants.

Il nous faut également faire le point sur la notion d'observation à partir de leçons étudiées par ailleurs. Le cylindre (géométrie) est démonté puis remonté. Les agriculteurs, les houes, les travaux effectués aux champs, sont comparés. Le poisson est regardé, touché, mimé, décrit, en « fonctionnement ». Le têtard et la grenouille sont dessinés à des stades différents de leur évolution. Les effets du vent sont décrits, qualifiés et quantifiés.

Partout nous retrouvons les mêmes constantes, à des degrés divers. Observer, c'est analyser, donc démonter, isoler les parties pour comprendre la fonction du tout. Le mime et le dessin ont valeur de démontage lorsque celui-ci est impossible. Une fois la réalité disséquée, on en compare les composants en les mettant en relation entre eux ou avec d'autres éléments qui leur seront analogues ou différents. Il s'agit là d'une qualification : ceci est comme cela, plus que, moins que, etc. Puis le dessin devient schéma : on ne garde que l'essentiel, que l'on quantifie quand c'est possible. La quantification et le schéma n'expliquent pas le phénomène, ils le précisent, ils assoient la notion, autorisent la recherche des causes puisqu'ils objectivent les effets. Ils excitent la curiosité... L'enfant qui observe un matériau est comparable à un chasseur pistant un animal dans la forêt. Il scrute le sentier à la recherche d'indices, de traces ; il imagine ce qu'a fait son gibier là où il en voit le passage. Il sait qu'il va bientôt débusquer un sanglier. Il sait peu à peu quelle en est la taille, mais il ne le voit pas. Il sait enfin qu'il va le voir. La réussite est au bout d'une marche lente et patiente.

10.2 La lampe à pétrole (CM2).

C'est le type même de la leçon peu engageante en général, pour laquelle il n'y a rien à dire tant la chose est complexe : les combustibles, la combustion, les matériaux qui la composent, les termes techniques en désignant les différentes parties, la façon de s'en servir, les risques encourus. . . Ici encore, il faut choisir un but.

Reprenons simplement la chose à son point de départ : une lampe à pétrole sert à s'éclairer au moyen d'une flamme qui dure assez longtemps. Elle ne sert pas à chauffer des aliments. Une petite flamme brillante. Il faut l'allumer. Le pétrole s'use plus vite que la mèche. Elle est transportable.

Mais au fait, ne pourrait-on pas étudier en même temps d'autres luminaires ? Il existe aussi la bougie, la lampe à huile, la torche de résine, la lampe à manchon, la lampe à vapeur de pétrole, la lampe à gaz avec

manchon d'amiante. . . . Le matériau va être constitué par le plus grand nombre possible de luminaires. En les comparant, l'enfant va découvrir qu'ils disposent tous des mêmes organes. Même si l'aspect change, leurs fonctions sont identiques.

Voici donc, sous forme d'un tableau comparé, en quoi consiste l'activité mentale de l'observateur : seule l'observation attentive permet de faire les relations qui s'imposent et seul le dessin des objets pourra affiner l'observation au point de bâtir mentalement le tableau. Mission : ramener les six dessins à un seul qui rassemblera les autres. Flamme ou manchon : ce qui éclaire. Mèche, tuyau : ce qui transporte. Pétrole, suif, huile, gaz : ce qui est transporté (carburant). Boîte (et anse) : ce qui contient le carburant liquide, le carburant solide n'en a pas besoin. Extrémité de la mèche : lieu de la vaporisation du gaz liquide ou du pétrole. Surface de la résille : extrémité de la mèche. Un seul dessin : une flamme — éclairage ; l'extrémité du transporteur — vaporisation ; le conducteur de carburant — transport ; le carburant — réserve. En pointillé, car facultatif : le contenant (réservoir).

Quatre parties, quatre fonctions et quatre organes constituant un appareil. Voilà une notion capitale pour la formation de l'esprit scientifique. Ne parle-t-on pas d'appareil digestif ? D'organes des sens ?

Mais auparavant, cette opération menée à son terme prépare l'enfant à s'interroger sur l'allumette, le feu de bois ou l'ampoule électrique, et il comprendra d'emblée... Car il a découvert-abstraitisé une structure, grâce à laquelle maintenant seulement le vocabulaire de la description a sens et utilité : celle du fixateur qui imprime la photo sur le papier et la rend indélébile — structure et verbalisation qui serviront de références aux conquêtes ultérieures.

11 CHAPITRE XI LES « MISSIONS »

Le but d'une leçon étant fixé et le matériau d'observation déterminé, il fallait maintenant aborder le problème de la conduite de la leçon — ou plus précisément, de la conduite de l'observation pour que le but soit pleinement atteint. Tel était l'objectif du quatrième stage de formation. Stage délicat, à l'intersection des problèmes de contenu (encore), et déjà de ceux du comportement pédagogique. Où il faut tenter de résoudre la contradiction entre, d'une part, le contenu (conceptuel) obligé (que le maître « sait » et qu'il veut que ses élèves acquièrent), et, d'autre part, l'obligation en sens contraire de la liberté de cheminement des élèves et de la nécessité pour eux de découvertes réellement « découvertes » — c'est-à-dire autonomes. Où il faut surmonter coûte que coûte la querelle « métaphysique » entre directivité et non-directivité, et fondre en quelque sorte un alliage de ces deux notions apparemment antinomiques par une pratique pédagogique réelle, où l'une et l'autre de ces notions soient dépassées dans leur acception verbale exclusive et concordent cependant de manière convergente au but profond que les tenants de l'une et de l'autre prétendaient se fixer.

D'où la notion nouvelle d'une démarche d'acquisition (d'auto-socio-acquisition), comme synthèse du but (directif) que se fixe le maître, et du cheminement d'auto-socio-construction mentale (non directif, puisque la seule contrainte est celle que s'imposent les enfants eux-mêmes à partir de la réalité qu'ils veulent appréhender et du groupe social dynamique qu'ils constituent comme entreprise collective de préhension de cette réalité). D'où, plus concrètement, la notion nouvelle de missions, comme succession de mises (directives) en situations (de travail), à partir desquelles manipulations, réflexion, échanges, hypothèses et vérifications se dérouleront sans intervention explicative du maître (non directivement). En somme, Makarenko + Freinet + Rogers, non pas seulement s'additionnant, mais s'intégrant à Piaget (psychogénèse du concept) et à Wallon (dialectique action-pensée-action et action du groupe sur la personnalité globale).

Le stage fut ouvert par une expérience de physique, à laquelle les cent dix normaliens, partagés en trois groupes successifs, assistèrent en observateurs (« passifs-admiratifs »). Leçon sans missions, sinon active, branchée directement sur le stage précédent (observation) dont le but était double : 1° quant au contenu conceptuel, découverte d'évidences nouvelles, rendues possibles par l'observation d'une expérience ; 2° quant au contenu pédagogique, perception de la nécessité d'une préparation méticuleuse, de tout un appareillage qui permette cette découverte. Expérience en quatre temps : — mise en évidence d'un champ magnétique (limaille de fer) ; — le courant circulant dans un conducteur provoque un champ magnétique autour du conducteur ; — un champ magnétique variable autour d'un fil conducteur détermine dans ce conducteur le passage d'un courant électrique ; — le passage d'un courant électrique dans un conducteur placé dans un champ magnétique provoque une force qui met le conducteur en mouvement.

L'expérience de physique fut suivie, sans discussion immédiate et sans transition, par une leçon de grammaire, faite sur missions : le verbe à l'infinitif dans la construction de la phrase, « notion » de la proposition subordonnée infinitive, relativité et mise en cause de cette « notion ».

11.1 La notion de « missions ».

Tous les normaliens n'avaient pas été en situation d'élèves (pendant le travail de grammaire) : une bonne moitié d'entre eux avaient été mis en situation d'observateurs — les uns notant tout ce que disait et faisait le professeur, les autres ce que faisaient ou disaient les élèves. Cette fois, la parole était aux observateurs, un animateur couchant au tableau ce qu'ils avaient noté — sur deux colonnes, à gauche les interventions du professeur, à droite celles des élèves. Il y avait ainsi, en clair, les missions successives données par le professeur, chacune d'elles déclenchant une activité de réflexion des élèves, soit individuelle, soit en équipes — le professeur greffant à chaque fois une nouvelle mission permettant d'avancer pas à pas dans la réflexion jusqu'au but même de la leçon.

Les normaliens remarquèrent que le professeur, bien loin de faire fond sur les « bonnes réponses » prématurées, les avait délibérément ignorées, son souci étant que pour chaque mission toute la classe atteigne l'objectif partiel correspondant à la mission remplie. En quelque sorte, le but de la leçon s'étageait en sous-buts successifs, dont l'acquisition accumulée permettait seule de parvenir au but : auto-socio-construction par tous des contenus conceptuels dont l'ensemble constituait la conquête de la notion relationnelle nouvelle. Les normaliens remarquèrent plus précisément que les missions pouvaient se grouper en plusieurs ensembles dont chacun représentait une partie de la leçon. Ces parties étaient les étapes de la leçon, chacune ayant son propre but (sous-but du but général de la leçon) ; et les missions (une ou plusieurs pour chacune des étapes) étant les mises en situation de travail permettant à la pensée des élèves de cheminer, de contradictions en tâtonnements, pour atteindre le but assigné à chaque étape.

Les normaliens remarquèrent aussi que, souvent, le premier énoncé d'une mission était vague, flou, et que le professeur — après examen rapide du travail dans les équipes — était amené à le préciser : plusieurs comprirent aussitôt que c'était très volontairement qu'il en était ainsi, le professeur « explorant » en quelque sorte les possibilités des élèves et les « aidant » par ses précisions aussi peu que nécessaire. Ils furent enfin très frappés

par la première mission, qui avait pour but de faire éclater les contradictions, de mettre en somme les normaliens en situation d'impasse (et d'excitation intellectuelle) et de laisser le problème en suspens jusqu'à ce qu'enfin les élèves, ayant acquis les éléments de réflexion nécessaires à leur autocorrection, puissent d'eux-mêmes résoudre le problème et découvrir du même coup la notion qui leur manquait. Dernière remarque : toutes les missions ne sont pas de découverte, et toutes ne nécessitent pas un travail d'équipe ; mais là où la réflexion doit être la plus intense, là où doit s'opérer le saut mental par quoi se manifeste la découverte du nouveau, le professeur laisse tout le temps qu'il faut pour que s'expriment difficultés, divergences et tâtonnements, Car c'est du choc de leur accumulation que peut s'opérer le saut mental de la découverte.

En fin de matinée, les normaliens furent invités à mettre en relation l'expérience de physique et la leçon de grammaire. Bien entendu, ils en perçurent sans difficulté la différence fondamentale : seule la deuxième était une leçon active. Dans la première, l'activité de la pensée était réduite à celle du maître ; les élèves avaient eu à enregistrer, et maintenant ils avaient à se souvenir ; c'est le professeur qui avait pensé et leur avait montré, il leur restait seulement à comprendre ; ils avaient été des consommateurs, à qui on avait offert des aliments précuits et prédigérés, mais la cuisine leur était un domaine interdit et leur estomac un organe inutile ; ils avaient assisté de la salle à un beau spectacle, à la limite presque à un tour de prestidigitation (les coulisses étant la propriété exclusive des artistes). Mais qu'en serait-il sans la main du magicien ? Aucun moment de l'expérience ne s'était présenté comme nécessaire, c'est-à-dire comme surgissant de leur propre réflexion, de leur propre cheminement, imaginé d'abord par eux comme hypothèse pour répondre à leurs propres interrogations. En fait, il n'y avait eu d'expérience que pour le maître, mais pour les élèves une information magistrale « moderniste » tournant le dos à leur formation expérimentale, c'est-à-dire à la formation d'une pensée scientifique se fondant sur la recherche délibérée de mises en relations, d'hypothèses et de vérifications, d'inductions et de déductions, recherche sans laquelle inductions et déductions ne sont qu'exercices de style et d'application.

Toutefois, le professeur avait réussi à rendre évidents les buts qu'il s'était proposés (même s'ils se limitaient à des connaissances et que la formation d'une pensée se construisant la connaissance eût été escamotée — et bien sûr, volontairement). Les normaliens furent invités à réfléchir sur les conditions réalisées qui avaient permis ces évidences. Il ne suffisait pas de dire superficiellement « préparation méticuleuse », mais encore quelle préparation ? Buts élucidés et matériaux d'observation choisis, ce n'était pas encore assez — il avait fallu prévoir le déroulement de la leçon dans le temps, dans les moindres de ses étapes et de ses moments. Il avait fallu monter un appareillage minutieux et complexe, en fonction du but à atteindre, appareillage dont l'adéquation avait permis précisément d'atteindre ce but.

C'est alors que les normaliens comprirent le pourquoi de cette expérience « non active ». Il n'y avait pas eu de missions comme dans la leçon de grammaire, mais l'appareillage et son utilisation dans le déroulement du temps étaient de même nature que l'ensemble organisé des missions successives. L'ensemble organisé des missions successives était lui-même un « appareillage », un montage méticuleux comme celui du matériel choisi pour l'expérience, une machinerie toute entière conçue pour qu'au bout éclate l'évidence et naisse la découverte. Avec cette différence, toutefois, que là tout était dynamique, et que les élèves — et non le maître — en étaient le moteur.

11.2 Deux autres leçons sur missions.

Pour la deuxième matinée du stage, les normaliens, en situation d'élèves, furent répartis en deux demi-classes, chacune travaillant sur un thème différent : la masse spécifique et la vitesse.

Les normaliens ont remarqué que certaines missions, bien que nécessaires au cheminement global, étaient beaucoup moins importantes que d'autres : elles n'étaient que des activités physiques ou manuelles (courir, peser) mettant en place les matériaux qui permettront d'autres missions, très importantes celles-là, de réflexion et de découverte — les premières ne demandent pas un travail d'équipe véritable, avec tâtonnements et échanges, le rythme peut en être mené rondement.

En sens inverse, les missions de formulation sont peut-être celles qui exigent l'activité mentale la plus intense. La découverte intuitive, presque opératoire encore, ayant été faite, il s'agit maintenant de l'asseoir conceptuellement : c'est un travail d'élaboration où l'abstraction se construit d'autant mieux qu'elle se fait à partir de l'expérience vécue — en la dépouillant de ses vêtements accidentels pour en extraire l'ossature conceptuelle (ici, son expression mathématique). Le maître doit montrer beaucoup de vigilance pour ne pas se hâter, pour ne pas injecter, pour prendre garde que les réponses des « bons » élèves (ou des doublants) ne viennent pas trop tôt dans la recherche collective — car son but est que la classe toute entière se construise, dans le pas à pas difficile (indispensable), l'abstraction nécessaire à la conquête (pensée et verbale, verbale et pensée) de la notion.

Dans la leçon sur la masse spécifique, il s'agissait d'abord de mettre en place la notion de matière, de corps — ce qui est déjà une abstraction par rapport à l'objet particulier (composé de cette matière). Les premières missions étaient conçues pour atteindre cet objectif, qui fut obtenu quand les élèves, laissant là les objets particuliers, proposèrent de peser des volumes égaux des deux matières à comparer. A ce propos, la différence radicale avec l'expérience de physique consistait en ceci que c'était le professeur de sciences qui avait décidé

(imposé) les moments successifs de l'expérience, alors que pour la masse spécifique les élèves étaient conduits d'eux-mêmes (à partir de la situation donnée) à poser (imaginer) les conditions de la mission suivante : « Il faut peser des volumes égaux. »

Quant à la leçon sur la vitesse, le problème était de « casser » une acception brute erronée de la notion de vitesse, faussement assimilée à celle du temps, très mal à celle de la distance, et mêlée dans la confusion à celle de la performance. La justesse de la préparation a consisté en ceci que cette difficulté était prévue, l'estocade finale était donnée par l'avant-dernière mission — et c'est bien ainsi que les choses se sont passées : l'avant-dernière mission se présentait apparemment comme un exercice d'application, mais elle était conçue comme un exercice de contrôle en réemploi créatif, contraignant les élèves par la situation même du problème posé à distinguer vitesse et performance, et du même coup à asseoir définitivement la notion de vitesse comme distance parcourue dans une unité de temps. Bref, c'est l'acquisition de la distinction entre vitesse et performance qui a permis d'assimiler correctement le contenu conceptuel de la notion de vitesse — la vérification se faisant avec la dernière mission, toujours en réemploi créatif, car là aussi l'exercice d'application n'était pas conçu comme simple imitation ni calque mécanique, mais au contraire comme nouvelle situation apparemment fort différente, pour laquelle la rapidité de la mise en relation vitesse-débit (distance = quantité) constituait à la fois le contrôle de l'acquisition conceptuelle de la notion de vitesse en même temps que l'occasion d'une dernière consolidation.

11.3 Préparation (publique) d'une leçon sur missions : les unités de masse.

L'après-midi de la deuxième journée était consacrée à la préparation, par un groupe de trois professeurs, d'une leçon sur les masses au CE2 – les normaliens étant en situation d'observateurs. Un quatrième professeur était adjoint au groupe de travail, mais non comme participant : sa fonction était de veiller à l'audibilité de la discussion du groupe, intervenant pour faire reprendre ou faire préciser telle réflexion ou tel échange, ou pour mettre le groupe en garde sur l'emploi d'un niveau de langage trop difficile ou bien sur un raisonnement présenté de manière trop elliptique, ou pour inviter le groupe à faire le point de l'accord acquis dans une étape de la discussion avant de passer à l'étape suivante. Il avait été entendu que la préparation ne devait pas être une simulation, mais une situation réelle d'élaboration, c'est-à-dire que les trois professeurs n'avaient pas entamé la moindre réflexion en commun avant cette séance publique de travail : il était absolument nécessaire que les normaliens chassent de leur esprit l'idée fautive qu'il suffit d'être « calé » pour que tout se construise automatiquement ; il fallait installer, au contraire, l'évidence que toute réflexion (pour un groupe donné et quel que soit le niveau du groupe — pour un individu donné et quel que soit son niveau) n'avance jamais de façon linéaire, mais qu'elle se développe dans le maniement complexe des retours en arrière, des remises en question, des contradictions (recherchées, manifestées, explicitées) et même des conflits : car s'il faut savoir écouter les autres, il faut savoir s'obstiner, et les deux choses simultanément, car il faut également être prêt à poursuivre où à casser son obstination, et se dire constamment que même si l'autre se trompe (mais peut-être est-ce moi), il y a peut-être dans ce qu'il dit quelque chose néanmoins dont ma pensée pourrait s'enrichir et finalement se modifier.

Discussion sur les contenus conceptuels. Accord immédiat pour considérer que le titre de la leçon (les unités de masse) signifie qu'il s'agit des multiples et des sous-multiples, et que la leçon de découverte sur l'étalon de masse a déjà été faite (pour comparer la masse de deux objets, il m'en faut un troisième que je multiplie pour chacun d'eux autant de fois que nécessaire *à l'aide d'une balance*). Plus exactement, la leçon sur la notion d'équilibre et celle de l'étalon de masse (nécessité, et choix conventionnel du kilogramme) a déjà été faite.

Deuxième accord immédiat pour considérer que la leçon traditionnelle de système métrique sur la nomenclature des multiples et sous-multiples n'est qu'une fautive leçon de choses, et que c'est là confondre mathématique et vocabulaire. Le but conceptuel de la leçon est la notion de sous-multiple, comme *naissant de manière nécessaire* : 1° pour peser avec exactitude (les objets ne pesant jamais *un nombre entier de kilogrammes*, sauf les marchandises du commerce parce que voulues comme telles par les hommes) ; 2° pour comparer des objets de masses très voisines ; 3° pour peser un objet dont la masse est inférieure à l'étalon. De ce point de vue, c'est l'étude conceptuelle des sous-multiples qui est intéressante et non celle des multiples — les multiples étant sans aucun doute utiles, *mais non nécessaires*.

Nouvel accord pour considérer que la notion d'encadrement est préalable, qu'elle est la condition pour conquérir la notion de sous-multiples. Et que donc le train des premières missions doit asseoir, par la pratique vécue des pesées d'objets réels (non commerciaux) la notion d'encadrement. Et même se dessinent alors les deux premières missions : la première, de révision pure et simple (d'application stricte), consistant à peser des objets du commerce (nombre entier de kilogramme) ; la deuxième, « d'étonnement », consistant à peser un objet naturel quelconque, une pierre par exemple, et à constater qu'elle pèse plus de 3 kg et moins de 4 kg.

Discussion sur la notion de sous-multiples. En fait, elle recouvre conceptuellement plusieurs choses : 1° la nécessité d'un étalon plus petit que l'étalon unitaire ; 2° quand on en aura trouvé un, le même problème se posera de nouveau à une échelle plus petite, et ainsi de suite à l'infini, d'où la nécessité d'une échelle d'étalons en gigogne ; 3° pour établir cette échelle, mise en relation avec la numération décimale (comptage sur base

10). À ce point de la discussion, accord pour considérer que la manipulation des longueurs est plus facile que celle des masses pour assurer le point n° 2. Accord immédiat pour considérer que la leçon fondamentale sur les sous-multiples aura déjà été faite pour les mesures de longueur — et qu'elle aura d'ailleurs été suivie par une leçon identique pour les capacités. Nouvel accord pour considérer toutefois que la pratique vécue en situation de découverte doit absolument être renouvelée, pour les masses, quant au point n° 1. Quant aux points n° 2 et 3, il s'agira des dernières missions, comme exercices d'application en réemploi créatif (mise en relation avec l'acquis des leçons sur les longueurs et les capacités) par l'établissement d'un tableau des multiples et sous-multiples (de 10 en 10), avec, toutefois, un problème de vocabulaire, puisque l'unité de vocabulaire est le gramme, et que l'étalon (1 kg) se présente dans sa structure de vocabulaire comme un multiple du gramme. D'où la nécessité d'un tableau de correspondances entre longueurs, capacités et poids (toute dernière mission).

11.4 Approfondissement de la notion de missions.

La troisième matinée, les normaliens furent réunis en groupes sur le thème suivant : « Vous êtes en situation d'animation dans les écoles de la ville. Vous voulez faire comprendre la notion de missions. Réfléchissez à tous les problèmes qui se posent — mais réfléchissez concrètement, à partir des leçons que vous avez vous-mêmes vécues, préparées ou vues, plus particulièrement à partir des deux premières journées de ce stage. » Les rapports furent suivis d'un vaste échange collectif, qui permit d'approfondir bien des points.

Qu'est-ce qu'une mission ? À l'inverse d'un exercice ou d'un devoir déterminé par un ordre de caractère général, à partir duquel les enfants exécutent un travail (du type exercice d'application, et après un « cours ») dont seule l'exactitude du résultat sera appréciée, c'est une mise en situation d'observation ou de manipulation (et de réflexion) sur un objet particulier, dont le but est de *déclencher une activité mentale de recherche (c'est le contraire du « cours »), qui doit aboutir à la réussite, par la combinaison du travail individuel et de l'échange systématique. Elle doit réussir, parce qu'elle a été calibrée pour qu'il en soit ainsi.* S'il n'en est pas ainsi, c'est que la mission a été mal calibrée, et il *faudra en donner une autre.* Et si, le maître ayant imaginé d'autres missions, ses efforts (ceux des enfants) sont toujours infructueux, c'est que sans doute il aura visé trop haut, soit que les bases conceptuelles antérieures sur lesquelles s'appuie sa leçon ne soient pas réellement acquises (*auquel cas il faudra revenir en arrière*), soit que l'âge mental (le niveau conceptuel global) des enfants ne leur permette pas les moyens de la réussite (*erreur du maître dans la progression par niveaux*).

Préparer une mission, cela veut dire par conséquent : 1° la calibrer dans ses termes, pour qu'elle soit compréhensible, audible ; 2° la calibrer dans son matériau, pour que ce matériau soit adéquat au but fixé, qu'il soit à même de susciter l'évidence ; 3° la calibrer dans son but, quant à l'acquis des élèves, pour que des marches manquantes n'empêchent point l'accès à l'étage supérieur ; 4° la calibrer dans son but, quant au niveau du développement psychogénétique des élèves (âge de la classe), pour ne point risquer une impossibilité tenant à l'immaturation des enfants (on peut prétendre faire découvrir au CE l'origine des vallées, le ruissellement ; mais non l'origine des montagnes à partir de l'existence du magma en fusion sous la fragile écorce terrestre, mais non l'origine de la terre pour laquelle il faut d'abord appréhender la structure moléculaire de la matière et l'identité fondamentale matière-énergie et pour le moins le principe de l'attraction universelle et bien d'autres choses encore...).

Ce qui caractérise une mission, c'est qu'elle est donnée (calibrée d'abord) pour qu'on puisse la remplir. C'est que la leçon toute entière se subdivise (s'étage) en autant de missions qu'il est nécessaire pour que chaque pas réalisé (nécessairement réalisé) construise le cheminement nécessaire aboutissant au succès de tous pour atteindre le but fixé de la leçon. D'où la notion d'une leçon comme un enchaînement, une progression mentale, une démarche (conçue par le maître, mais il s'agit de la démarche des enfants), où chaque mission, chaque étape, constitue un moment — un chaînon — permettant d'accéder à la suite. La préparation d'une telle leçon équivaut à l'élaboration d'un appareillage mettant en branle à chaque instant les libres possibilités intellectuelles et créatrices des enfants — appareillage dont les étapes sont à l'intersection de deux facteurs : le contenu interne de la leçon elle-même et la psychologie de l'enfant (psychogénèse de l'auto-construction des notions et concepts et niveau objectif du développement mental global de la classe).

Missions et liberté. « Mises en situation de travail » — la formule est peut-être ambiguë. En fait, il serait plus juste de dire « mises en situation », à partir desquelles les enfants vont travailler et souvent jouer-travailler activement (par exemple, classements naturels, « libres », des blocs logiques ou des étiquettes dans la phrase). Et s'il y a contrainte, ce n'est pas celle du maître sur l'élève (d'une personne sur une autre personne), mais celle de la réalité (d'une situation donnée de réalité) sur la pensée de l'enfant qui va se rendre capable de l'appréhender — en conquérant. Être libre, *c'est se rendre capable de maîtriser le monde qui nous entoure ; c'est se soumettre d'abord à l'existence de la réalité pour ne plus être dépendant de cette dernière.*

La plus puissante des motivations est la curiosité spontanée de l'enfant, son besoin de chercher à comprendre, pour peu qu'il soit étonné. C'est pourquoi tout train de missions doit comporter, dès le début de la leçon, et chaque fois par la suite qu'un effort mental est attendu, une mission d'étonnement ou mission-choc, ou mission

d'impasse, ou mission d'inquiétude, telle que les élèves soient amenés (par la situation ainsi créée) à *se poser des questions*. Car l'intelligence créatrice ne consiste pas à répondre aux questions des autres (du maître), mais à s'en poser, *soi-même à soi-même* (et à ses pairs) : et l'on cherche, on réfléchit, on discute, on travaille, non pas parce que le maître l'a décidé, mais parce que la question qu'on se pose concerne soi-même, et qu'elle crée un besoin (de résolution) qu'on veut satisfaire à toute force — la liberté n'existe pas comme vœu métaphysique, mais comme l'exercice réel de sa liberté d'action, et tel est le but de chaque mission, de chaque étape, de toute la leçon ainsi conçue. *Une mission n'a de sens que si elle suscite, par une situation de réalité donnée, l'excitation de curiosité intellectuelle qui créera le besoin chez l'enfant du libre exercice de son activité.*

La notion de mission floue. Chaque mission doit s'énoncer d'abord de la manière la plus « floue » car il faut toujours craindre que le libellé soit tellement précis qu'il contienne déjà sa réponse implicite. Ainsi pour les problèmes où l'existence des questions fait qu'on cherche (qu'on cherche à « deviner ») la « bonne » réponse à *partir de la question*, et non pas qu'on analyse la situation donnée par l'énoncé (qu'on mette en relations les données de l'énoncé) pour en tirer les conséquences logiques : l'énoncé d'un problème sans questions est un exemple parfait de mission floue. Les normaliens ont dit : « C'est pour permettre un tâtonnement, comme celui de l'ambassadeur qui cherche comment remplir sa mission (globale) » — « moment de flottement, de tâtonnement » — « situation d'inquiétude, d'où réflexion ».

Nous avons ajouté ceci, en mettant l'accent sur la contradiction inhérente à tout acte d'éducation : notre but est que l'enfant marche seul, et en même temps il faut l'aider. Si on l'aide trop, jamais il ne saura marcher seul, son esprit aura pris pour toujours l'habitude paresseuse de la dépendance. Si on ne l'aide pas, comment espérer que sa vie d'enfant soit suffisante pour que ses processus naturels aient le temps de lui faire découvrir tout l'acquis conceptuel que l'humanité a mis tant de millénaires à se constituer ? Le premier libellé « flou » d'une mission résout cette contradiction. Mais le maître veille — il est en situation d'exploration : jusqu'où, à tel moment donné, vont les possibilités mentales, d'autonomie mentale, de ses élèves ? Il n'y a pas d'autre réponse que celle que les enfants lui donnent eux-mêmes, à partir de son attitude délibérément expérimentale. La mission « floue » et les précisions éventuelles qu'il va lui apporter, sont le moyen de mesurer exactement (en marchant, dans le processus même de la démarche) les possibilités mentales et d'autonomie mentale des enfants — de les mesurer sans doute, mais aussi en même temps de pousser à leur développement. Non pas un test statique, mais à la fois test et outil de formation.

Car le but des missions n'est pas seulement de découvrir des relations dans l'objet de l'observation, mais au fur et à mesure que les leçons et les années se succèdent, de former chez les enfants une pensée relationnelle, c'est-à-dire une pensée qui sait qu'on ne peut comprendre les choses qu'en établissant des relations, et qui cherche d'elle-même, toujours, expérimentalement et déductivement, quelles relations il est possible d'établir. C'est pourquoi, plus on avance dans le cycle scolaire, moins les missions auront à être précisées. Il arrive même que de telles pratiques formatrices aboutissent très tôt à des habitudes mentales qui deviennent des comportements quasi naturels irréversibles : ainsi dans cette classe de CP (rue Le Vau, à Paris 20^e) dont la maîtresse était malade, à laquelle l'autre maîtresse de CP avait donné un lot d'images d'animaux « pour les occuper » — et voilà que le directeur, venant jeter un coup d'œil, surprend les élèves à « classer » et qu'un élève déclare que « les chauves-souris, Ça fait une intersection avec les oiseaux ».

Le but final des missions, c'est que l'enfant parvienne à la longue à se passer des missions (du maître), parce qu'il sera devenu capable de s'en donner lui-même. *C'est la culture méthodique des libertés de cheminement réflexif, pour former à un niveau supérieur la liberté de l'autonomie mentale — celle qui veut comprendre le monde de la réalité pour le maîtriser, et qui s'en est conquis les moyens.*

12 CHAPITRE XII

L'ACTIVITÉ LIBRE DE L'ENFANT, L'ENFANT, CENTRE D'INTÉRÊT DE LA CLASSE ACTIVE

Maintenant qu'on sait fixer le but d'une leçon, déterminer les matériaux d'observation, conduire l'activité des enfants par une suite de missions appropriées, il reste à étudier de plus près (dans son vécu réel) l'activité des enfants — et celle du maître qui l'épouse, qui la greffe et s'y greffe tout à la fois. C'est l'objet du cinquième stage. C'est là que va surgir le deuxième grand choc de la formation générale : Qu'est-ce qui va tout déterminer ? Qu'est-ce qui constitue la règle, la loi de l'action du maître ? Et, en définitive, pour quoi, pour qui travaille le maître ? L'enfant. C'est le moment de remettre en question ce qui, dans la formation jusqu'à ce moment risquait d'apparaître comme une éducation de type intellectualiste. Et de frapper très fort : car rien ne sert pour le maître d'être expert ès-buts, ès-matériaux d'observation, ès-missions, s'il n'a pas d'abord — simplement et humblement — l'amour des enfants. De tous les enfants. Et en premier lieu, de ceux qui ont des difficultés. Faire en sorte que sa classe soit heureuse, qu'elle soit mise en condition de s'épanouir, que chacun puisse aller dans son propre développement aussi loin que possible — et le possible est extraordinairement vaste. C'est poser le problème de l'intérêt et de la motivation. C'est poser le principe de développement global de la personnalité : le corps, le gestuel et le manuel, le rythme et le chant, la sensibilité, le goût, le dessin et le modelage — toutes activités non mineures et souvent indispensables pour offrir aux enfants en difficulté des occasions de réussite qui leur permettront demain de mieux s'intégrer aux travaux dits intellectuels et de rattraper leurs retards.

Ce fut sans doute le stage le plus délicat à élaborer. Car si l'équipe des professeurs était consciente, passionnément et lucidement consciente, que l'activité libre des enfants est à la fois le but et le fondement du travail scolaire, elle savait non moins lucidement que cette activité libre, efficace, constructive, n'est pas un don du ciel, qu'elle est le contraire d'une gesticulation désordonnée, anarchique, et que le laisser-faire démagogique ne produit qu'impuissance et piétinement. Nous savions tous que la meilleure des classes nouvelles, où les enfants au travail sont si libres qu'à la limite c'est le maître qui semble ne pas travailler, c'est celle qui a nécessité (et nécessite) la plus grande activité du maître — la plus complexe, la plus fine, la plus discrète. Et qu'en fait si le but premier et humain (psychologique) du stage était l'activité des enfants, le but réel (pédagogique) en était l'activité du maître, comme sa condition nécessaire. Et précisément parce que l'enfant et non le maître constitue le centre de la classe, c'est le maître qui est le plus important — parce que c'est de lui dont il dépend qu'il en soit ainsi. Le maître, ou plutôt son comportement avec les enfants — ou, plus précisément encore, le système relationnel et inter-relationnel de travail et de vie qu'il institue dans sa classé. Nous disons qu'il « institue », car même quand ce sont les élèves qui l'instituent dans une classe coopérative, c'est en fonction de lui présent, lui pour le moins permissif, collaborant et coélaborant : il en est le moteur premier.

Stage de trois jours, plus deux autres jours d'exploitation en chantiers de réflexion, qui fut ainsi organisé :

Premier jour. Activité et liberté de l'enfant, dans le cadre de la démarche (rigoureuse) d'auto-socio-construction mentale. Observation des enfants et du maître (classes d'application) dans sept leçons sur missions, choisies dans les disciplines dites fondamentales.

Deuxième jour. Libération de l'enfant : expression libre, créativité, spontanéité, motivation. Observation des sept « leçons » suivantes, en déterminer les buts : boîte aux lettres (CM2) — modelage libre (CM1) — invention d'« histoires », après modelage libre (CM1) — jeu de l'épervier (CE1) — expression orale libre (CE1) — bande dessinée (CP) — rythmes, chants, danses (CP), etc.

Troisième jour. Généralisation de la créativité. Pédagogie de la réussite (pour chacun). Observation de sept leçons, les professeurs devant être plus particulièrement attentifs aux élèves « difficiles » : stylistique, exploitation de la boîte aux lettres (CM2) — cartes et orientation (CM2) — invention théâtrale après lecture (CM2) — éducation civique (problèmes de la classe) (CM1) — histoire : modelages et rapports, après une visite au musée (CMI1) — poésie, texte reconstitué (CE2) — problèmes à fabriquer (CP).

Chantiers de réflexion. Premier thème : activité des enfants dans les classes pléthoriques ; deuxième thème : les « redoublants » et le problème de la découverte ; troisième thème : enfants « paresseux, impossibles, agressifs » ; quatrième thème : les problèmes de la « discipline » ; cinquième thème : « activité » et activité mentale.

12.1 Les élèves doublants et la découverte.

Les élèves doublants, les « redoublants » comme le dit communément une singulière anomalie du langage, se trouvent dans une situation ambiguë. D'une part, ils ont le sentiment cuisant de leur échec — et par rapport au maître, et par rapport aux « nouveaux », plus jeunes qu'eux. D'autre part, ils sont ceux qui « connaissent » ou qui croient connaître les habitudes du maître, le style de vie de la classe, les matières du programme, les leçons qu'on aborde au fur et à mesure. Et comme ils croient connaître, et connaissent mal bien plus qu'ils ne connaissent, leur complexe d'infériorité va se conjuguer avec un sentiment opposé de supériorité pour se résoudre en un complexe de caractère ambivalent, souvent impuissant et rageur — interventions intempestives, critique systématique du maître (« l'an dernier, vous n'aviez pas dit cela »), désir raté d'être le « meneur », agressivité ou, au contraire, apathie et démission totale si le « ratage » est complet sur tous les plans, en particulier sur le

plan relationnel.

Dans une classe réelle d'Éducation nouvelle, le maître est placé dans une contradiction incommode : d'une part, il a pour souci que le doublant ne s'installe pas dans sa situation d'échec, il veut donc se saisir de toutes les occasions pour le valoriser ; et, d'autre part, il doit prendre garde, pour chaque leçon, que les cheminements de découverte de tous les élèves puissent se dérouler naturellement, en évitant toute intervention extérieure, de quelque nature qu'elle soit, qui ferait obstacle à ces cheminements. Or précisément, le danger avec les doublants, c'est qu'ils croient « savoir » : non pas qu'ils aient la connaissance réelle de l'acquis conceptuel (ils ne doubleraient pas) mais des mots leur sont restés — des mots qui n'ont de sens que s'ils recouvrent cet acquis, que s'ils se présentent comme étiquette chargée du contenu de cet acquis tout au bout d'une démarche de mise en place de ce contenu. Et voilà que les doublants lancent des mots, à tort et à travers, et parfois à raison ; mais de toutes manières prématurément, troublant l'accomplissement d'une étape plus modeste mais indispensable, cassant l'appareillage de la dynamique interne du trajet. Car brûler les étapes, dans le trajet complexe et nécessaire de l'auto-construction mentale, c'est comme si l'on voulait installer dans un édifice l'étage supérieur sans se préoccuper de la solidité de l'étage inférieur ; c'est en fait saper la construction. Le mot lancé avant son heure, c'est le drapeau que des faux maçons hisseraient au faite de la maison, alors que la maison n'existe pas encore sous son échafaudage de bric et de broc, les charpentes elles-mêmes n'existent pas — retirez l'échafaudage et chacun s'apercevra que la maison n'était qu'un leurre, on a oublié de la construire !

Au fait, le problème n'est pas seulement celui des doublants. Il est celui de toutes les classes et de tous les élèves, et parfois du maître lui-même. C'est le problème des anciennes connaissances mal assimilées ; c'est le problème du vocabulaire connu — mais connu seulement au niveau du vocabulaire — et qu'on emploie de manière métaphysique, comme si le mot était l'explication, c'est le problème de la forme pseudo-rationaliste de la magie verbale incantatoire, à la place de la connaissance exacte de la complexité des relations entre les phénomènes, des causes et des effets, et du mécanisme de fonctionnement de la transformation des choses. Pourquoi l'opium fait-il dormir ? Parce qu'il a une vertu dormitive. . . C'est le problème de toutes ces « connaissances » diffuses, que chacun a ramassées au bonheur la chance — dans les classes antérieures, dans le milieu, les journaux, à la radio, la télévision — tout cela dont il faut partir bien sûr, mais qu'il faut aussi débusquer, démystifier. . . C'est là encore un problème général posé à toute action pédagogique, pour lequel celui plus particulier des doublants joue le rôle de verres grossissants.

12.2 Enfants en difficulté — paresseux, agressifs, « impossibles ».

C'est là l'un des problèmes centraux que pose une pédagogie de la réussite pour tous. Nous dirons mieux : une pédagogie humaine tout court, moins préoccupée de sanctionner que de sauver. Et nous ajouterons encore : une pédagogie scientifique qui tient pour règle élémentaire que toute « anomalie » est une maladie et qu'il appartient au maître d'en analyser les causes pour en rechercher les remèdes. De ce point de vue, un échec persistant, bien loin d'être (comme il apparaît superficiellement) celui de l'élève, est considéré par le maître d'Éducation nouvelle comme son propre échec, qui engage douloureusement sa responsabilité.

Et d'abord, la paresse, ça n'existe pas. Ou alors, c'est qu'il s'agit d'un cas extrême, de nature physiologique, qui ne relève pas de l'éducateur mais du médecin — et c'est à lui sans délai qu'il faut mener l'enfant. La paresse, telle qu'on la conçoit communément, est un terme vide de sens, car elle veut dire que l'enfant n'aimerait pas l'activité. Rien n'est plus faux : l'activité est un besoin fondamental de l'enfant, elle est l'expression même de sa vitalité. Le concept traditionnel de paresse est de même espèce que le concept traditionnel de distraction : distrait = pas capable de s'intéresser — alors que la vérité est aux antipodes : le distrait est celui qui est si vivement intéressé par quelque chose qu'il n'écoute pas ce qu'on lui raconte parce que ce qu'on lui raconte est en dehors de l'objet de son attention. A la limite, on peut dire que le distrait est celui qui est capable, pour ce qui l'intéresse, de la plus grande concentration d'esprit (on connaît la légende de l'astronome « distrait », et celle d'Archimède — qui la paya de sa vie). Que le maître sache susciter l'intérêt de l'enfant — mais pour cela, il faut partir d'abord de son intérêt à lui, l'enfant, et l'ancien distrait se manifestera comme le plus attentif. Il en est de même pour la « paresse ». Offrez d'abord au « paresseux » des activités de son goût, et vous le verrez se fatiguer à mort dans une partie de football, ou passer une matinée entière à reconstruire un puzzle de mille pièces sans même daigner sortir à la récréation.

Mais comme on veut coûte que coûte, et fout de suite, que l'élève s'intéresse au programme fixé, alors l'enfant qui a pour le moment d'autres intérêts, bien plus puissants, est dit paresseux : il est catalogué, jugé, pénalisé, et quand bien-même on ne le pénaliserait pas, l'enfant se sent objectivement pénalisé, puisque les autres réussissent, et lui non. Que la situation se prolonge, il va perdre pied, et même si quelque jour il a la velléité de quelque effort pour faire comme les autres, il ne pourra pas, il a trop pris de retard, il a trop de lacunes, voilà qu'il va se décourager définitivement. Il était paresseux « involontaire », il va le devenir « volontairement », parce que c'est dur à supporter, l'échec, mais il suffit de l'avoir « décidé » pour que tout change dans sa perception sensible : que m'importe d'être le dernier, ce n'est pas parce que je suis incapable, c'est parce que je l'ai voulu ainsi — c'est parce que « je m'en fous ».

Les mois, les années passent, il est le « mauvais élève ». L'équilibre provisoire qu'il s'était construit va finir

par s'effondrer. Il se ressent victime, et les autres bourreaux. Le monde est méchant ; il faut donc le haïr. Cette place qu'on lui refuse, il va se la tailler, à sa façon, à la recherche d'un nouvel équilibre. Le voici agressif, impossible. Il lui faut sa place, à tout prix ; il lui faut s'imposer, par tous les moyens ; il lui faut être, lui aussi, le premier, sur un autre plan. Il est donc agressif, bagarreur s'il est costaud, indiscipliné, chahuteur.

Mais l'agressivité n'a pas sa seule source dans le passé scolaire de l'enfant. Il y a la famille, le milieu social. Peut-être est-il le mal-aimé, ou assiste-t-il à trop de conflits à la maison, ses parents ont peut-être rompu l'image idéale qu'il s'en faisait, peut-être ne mange-t-il pas à sa faim, ses vêtements ne sont pas convenables, et sa pauvreté est telle que l'injustice de la richesse des autres lui reste dans la gorge. L'agressivité qu'il développe en réaction, prenez-y garde : c'est son ballon d'oxygène. Vous allez le punir, c'est comme si vous retiriez son oxygène à l'asthmatique qui s'asphyxie. Ne lui faites pas de discours moraux, laissez-lui son oxygène. Ou faites des discours moraux, si c'est plus fort que vous, mais en tout cas laissez-lui son oxygène, laissez-lui son agressivité. N'y touchez pas ! Après tout, les autres n'ont qu'à apprendre à le supporter, ils ont trop de chance, la morale c'est à soi qu'il faut la faire avant de la faire aux autres, au lieu de la faire aux autres ; il n'y a pas que les chanceux à avoir droit à l'existence. Est-ce qu'on va tuer les malheureux ? Le maître d'Éducation nouvelle bien sûr ne va pas l'assassiner ; il ne va pas seulement le supporter, c'est sur cet enfant, qui en a le plus besoin, que son attention va s'exercer, que son amour va se porter. L'aider — ce sera sa bataille personnelle. D'abord lui faire confiance — lui montrer qu'on lui fait confiance. Confiance contre vents et marées : c'est la condition sine qua non pour avoir raison demain d'avoir fait confiance aujourd'hui — pour réussir. C'est l'un des grands enseignements de Makarenko, l'apparition d'un humanisme supérieur dans l'acte éducatif : les normaliens ont été saisis au plus profond d'eux-mêmes par l'histoire de ce « voyou » qui se transforme peu à peu grâce au travail coopérateur et à l'autoresponsabilité, mais voilà qu'il rechute (ça n'existe pas, les rechutes, pour les maladies physiques ?), il s'enfuit en emportant la caisse, et Makarenko ne le signale pas à la police, plusieurs mois se passent, et voici maintenant le voleur qui revient, personne ne l'a forcé à revenir, et Makarenko fait comme si de rien n'était, et surtout, il lui demande de faire une course en ville en lui confiant une grosse somme d'argent. C'est fini ! C'est gagné ! Sans le moindre discours pseudo-moral. La morale était vivante dans le retour du voyou — mais il fallait savoir la lire. La morale, elle était vivante dans le pari de Makarenko — mais il faut la lire correctement : non pas une « épreuve », Ô indécrottables soupçonneux, mais une « preuve » que l'éducateur ne percevait pas le voleur comme voleur, mais comme un homme — un homme pour lequel, puisqu'il est homme, tous les miracles sont possibles. Faire confiance, cela veut dire mettre l'autre devant ses responsabilités — mais pour pouvoir le faire, à maître encore pusillanime, cela suppose qu'il te faut d'abord prendre les tiennes, car tu vas échouer une fois, deux fois, trois fois, que sais-je ? mais le jour viendra où l'autre prendra enfin ses responsabilités, parce que toi, et il le sait, tu auras pris les tiennes.

Mais si, pour affronter les difficultés que pose l'enfant à problèmes, le climat et le système relationnel instauré dans la classe, la mentalité et le comportement du maître sont décisifs, ils ne sont pas tout. Ils ne sont même que le commencement — le commencement sans lequel toutes les mesures qu'on pourrait imaginer de prendre resteront totalement inopérantes. Mais maintenant que tout devient possible, alors se pose le problème de ces mesures, de ces moyens. Il se pose avec d'autant plus d'acuité qu'avec cet enfant-là, rien n'est jamais gagné tant que tout n'est pas gagné. Car c'est de son sentiment d'échec — par rapport aux autres — que se nourrit son agressivité ; et si les causes objectives de son sentiment demeurent, c'est-à-dire si demeurent ses échecs, alors la guérison n'aura été que momentanée, et son agressivité repartira de plus belle. Le problème pour le maître est donc de le valoriser, ou plutôt de faire en sorte que des situations d'activité lui soient offertes où il puisse réussir et se valoriser. Le problème pour le maître est de trouver pour cet enfant, pour ces enfants, en fin de compte pour tous les enfants — mais surtout pour cet enfant-là — quels sont ses intérêts présents et, en fonction de ses intérêts, de déterminer ses champs de réussite. La notion de champ de réussite est certainement la clé essentielle, le Sésame psychopédagogique pour une pédagogie de la réussite.

Les champs de réussite sont aussi divers que le sont les enfants. Pour l'un, ce sera le sport, pour un autre le modelage ou le dessin, pour celui-ci le toupet nécessaire à la collecte maxima des informations dans une enquête, pour celui-là le flux de l'invention verbale (il suffira d'un coup de pouce, celui de la boîte aux lettres par exemple, pour le conduire à l'invention écrite — et laissez-le tranquille, d'abord, avec ses fautes d'orthographe !). L'un au contraire est fort en orthographe, et pour un autre les opérations n'ont pas de secrets — c'est cela qu'il faut valoriser, et non pas souligner la pauvreté de l'expression chez le premier ni la difficulté du second à résoudre les problèmes. La compétence du maître consiste à déceler les compétences de chacun, car il n'existe personne qui ne puisse avoir quelque compétence, et à les valoriser devant le collectif de la classe.

Cet enfant est difficile, il ne s'intéresse pas à l'Histoire, malgré tous vos efforts ? Permettez-lui, pendant la leçon d'Histoire, de dessiner s'il aime dessiner ; et soyez attentif à sa création, montrez publiquement que vous vous y intéressez. Un jour, toujours pendant la leçon d'Histoire, proposez-lui de dessiner les costumes ou les monuments de l'époque étudiée ; vous lui donnez les documents — et vous ajoutez : « Tu me rendras service. » Pour la géographie, faites-en le spécialiste de la cartographie. Bref, faites en sorte que son travail, car dessiner est un travail, soit finalement (ne vous pressez pas) intégré au travail collectif — le reste suivra bientôt, et si ce n'est pas bientôt, ce sera plus tard. . . . Et si le champ de réussite, c'est le patin à roulettes, à vous de vous débrouiller pour intégrer le patin à roulettes !

Dans une classe d'Éducation nouvelle, il y a les groupes et les équipes au travail; un travail collectif — et il y a aussi un, deux, ou plusieurs enfants qui peuvent faire autre chose. Mais faire. Car si vous ne procédez pas ainsi, si vous voulez qu'ils se plient à la règle commune, cette règle commune dans laquelle aujourd'hui ils échouent... ils ne feront rien, ou ils feront mal. Il y a des coins ateliers — le coin où l'on peut dessiner, celui de la maquette en construction, celui où l'on peut lire un livre de la bibliothèque... la liste pourrait en être plus longue que n'est vaste la salle de classe, mais il doit y avoir de tels coins. Et plus le maître offrira un large éventail d'activités, plus les élèves auront liberté d'en ajouter d'autres auxquelles le maître ne pensait pas, et plus facilement celui-ci pourra déterminer les champs de réussite salvateurs : tel est le principe sur lequel reposait la pratique des ateliers-clubs, dans le Groupe expérimental du 20^e.

Les normaliens ont été convaincus par leur propre expérience dans les classes tout au long de l'année de formation, qu'il n'y a pas d'enfant qui ne puisse être sauvé. Toujours le « miracle » est possible — à condition qu'on fasse confiance à l'enfant, qu'on ne le sanctionne jamais quand il échoue, que la démarche pédagogique suscite ses cheminements libres et les suive pas à pas, que de multiples occasions d'épanouissement lui soient offertes. Ils ont créé eux-mêmes de tels « miracles ». Car magie et miracles ne sont qu'expressions de l'émerveillement, quand c'est la science qui fait passer, dans la réalité et le domaine public, ce que les hommes d'autrefois, dans le secret de l'impuissance, n'avaient fait qu'obstinément rêver.

13 CHAPITRE XIII

L'ÉCOLE NOUVELLE ET LA CONSOLIDATION DES CONNAISSANCES (RÉSUMÉS, EXERCICES D'APPLICATION ET RÉVISIONS)

Tel fut l'objet du dernier stage de formation, un stage qui n'avait pas eu lieu l'année précédente. En fait, la bataille permanente menée depuis 1971 pour dénoncer les carences de l'école traditionnelle et ses pratiques illusoire basées sur l'enfournement des « connaissances », et par conséquent sur l'écoute docile du discours magistral et l'exercice également docile de la mémoire, nous avait conduits justement à mettre l'accent sur la possibilité et la nécessité des libres cheminements d'autoconstruction menant à la découverte des relations, notions et concepts, et du même coup à démasquer le résumé comme recette, l'exercice d'application comme imitation mécanique, et la révision comme bachotage répétitif et sanctionnant. Bien sûr, dans la dialectique de la discussion passionnée avec les maîtres en fonction du secteur traditionnel, soit en stages de sensibilisation, soit au cours des séances des samedis pédagogiques, comme certains nous sommaient de dire si nos méthodes écartaient résumés, exercices d'application et révisions, nous avons avancé toutefois que même dans ce domaine (de la consolidation) on pouvait s'y prendre de manière plus active : ainsi, un résumé élaboré par les enfants eux-mêmes, des exercices d'application qui ne seraient surtout pas de simples répétitions d'un modèle, et des révisions qui mettraient en évidence la progression interne des leçons concernées. C'était vrai, mais trop superficiel, trop timide surtout : nos réponses exprimaient essentiellement une position défensive — elles risquaient de passer pour des coups de chapeau obligés à des pratiques que par ailleurs nous mettions en cause, et déclarer que celles-ci devaient avoir un Caractère plus actif n'était à la limite qu'une déclaration d'intention. En réalité, les maîtres sentaient bien (nous aussi) qu'il y avait une certaine non-cohérence entre les principes de notre pédagogie et ceux sous-jacents à l'exercice de ces pratiques. Notre problème était donc d'élaborer des pratiques (de consolidation) d'un type radicalement nouveau, faisant corps avec notre pédagogie fondée sur les possibilités d'auto-construction, de découverte et de créativité des enfants, ou plutôt de repenser le principe même de la consolidation, pour la concevoir comme partie intégrante de notre démarche globale d'auto-socio-construction d'une pensée relationnelle sans cesse étageant les concepts et sans cesse découvrant et s'enrichissant.

La ligne directrice de notre réflexion fut de nous placer délibérément dans une position offensive — la même qui avait présidé à notre refonte totale du concept de contenu. Dans le domaine de la « consolidation », il nous fallait prendre la même voie : non pas s'en tenir à la réaction première spontanée de l'Éducation nouvelle de rejet ou tout au moins de négligence de la notion de consolidation, non pas même se limiter à la critique justifiée de la pratique effective du résumé, de l'exercice d'application ou de la révision, mais instituer cette critique parce que cette pratique de consolidation n'en est qu'une caricature, parce que la notion classique elle-même de consolidation recouvre et implique la notion de « connaissances apprises » (c'est-à-dire une notion sans contenu réel puisque sans contenu conceptuel construit pas à pas), et qu'elle ne fait que prolonger la recette donnée, par la mémorisation mécanique de la recette — qu'elle aggrave ainsi en la couronnant. Parce que la consolidation n'a pas de sens quand elle ne s'appuie pas elle-même sur l'activité constructive, et qu'elle n'est pas elle-même une activité constructive. Du même coup, la critique exprimée dans ces termes, c'est-à-dire dans le cadre même de l'auto-construction mentale (psychogénétique) du processus pédagogique, dessine un nouveau contenu de consolidation : elle exige des pratiques nouvelles, pour remplir les buts que ne remplissaient pas les pratiques anciennes, elle exige des pratiques qui soient elles-mêmes des activités créatrices d'auto-socio-construction. Consolider, cela n'a de sens que si c'est construire encore — découvrir et construire.

Prenons par exemple le « résumé ». Le terme même signifie que, tout ayant été dit, il s'agit maintenant d'en extraire l'essentiel pour le retenir. Or, si rien n'est dit, mais découvert et si la découverte (encore opératoire) doit ouvrir sur la construction des notions et concepts abstraissant les relations mises en place, le prétendu « résumé » ne consiste pas à extraire l'essentiel du connu, mais à élaborer (de façon consciente et non plus seulement spontanée) dans un effort d'abstraction verbale (dans un chassé-croisé réciproque entre la pensée et le verbe) la formulation comme produit fini, comme fruit quintessencié, de tout un cheminement vécu. Et comme tout ce cheminement a traversé des étapes, chaque étape se couronne par l'élaboration d'une formulation qui exprime le but partiel atteint, chaque étape n'est vraiment franchie que si elle s'achève par une telle formulation. C'est là l'acte d'intelligence au niveau supérieur, c'est la prise de conscience par l'intelligence conceptuelle et verbale des relations brutes établies par l'intelligence opératoire. Il ne reste alors de l'ancien résumé que la notion de trace écrite, mais une trace écrite qui n'a fondamentalement plus rien de commun avec le « résumé », puisque, à l'inverse du passé, bien loin de « résumer » ce qui a été dit, elle transfère au contraire le connu à un niveau supérieur d'abstraction et de connaissance conceptuelle, elle est le moment le plus fort, le plus constructeur, de tout le cheminement — elle est née (et va demeurer) comme l'expression conquise accumulée, la capitalisation logique et ordonnée d'un cheminement mental, se construisant à partir du cheminement opératoire. Donc, abandonner la notion de résumé pour introduire dans la pratique pédagogique la notion de formulation, avec son contenu de « fabrication » par rapport au terme formule, c'est-à-dire un contenu de psychogénèse créatrice.

De même pour l'exercice d'application. On prétend vouloir s'assurer que la « leçon » a été comprise, que la « règle » ou le « modèle » ont été retenus, et l'on donne alors des « exercices » pour lesquels il suffit d'appliquer. . . . « en s'appliquant » — bien regarder pour ne pas se tromper, imiter consciencieusement pour réussir. Mais il est

clair que l'imitation, la docilité à la règle ou la copie conforme du modèle, n'assurent aucunement de la maîtrise de réflexion qui seule permet le choix de telle règle ou de tel modèle dans des cas complexes et imprévus, et surtout pas de la maîtrise qui permet d'adapter, de modifier, voire même de violer délibérément la règle ou le modèle. D'autant qu'il ne s'agit à la vérité ni de règles ni de modèles, mais de relations établies qui établissent elles-mêmes des notions ou des concepts nouveaux. S'assurer que ces relations, notions et concepts soient acquis est non seulement utile mais indispensable. Sauf que l'exercice dit « d'application » n'y concourt aucunement.

On ne peut s'en assurer qu'en plaçant les enfants devant des situations nouvelles, où ce qui vient d'être découvert s'avère tout à coup incomplet, insuffisant et parfois même inadéquat — ou bien, au contraire, c'est une nouvelle découverte qui va permettre de mieux saisir, de mieux assimiler ce qu'on avait découvert auparavant et qu'on redécouvre pleinement pour de bon, qu'on approfondit seulement maintenant. En bref, non plus exercice d'application, mais réemploi sans modèle dans une situation nouvelle où le « modèle » lui-même sera souvent la chose à dépasser. Donc, introduire dans la pratique pédagogique la notion de réemploi créatif, le but étant de consolider — non pas en tirant la langue « d'application » dans une imitation servile et paresseuse, mais en amenant à réfléchir hors des sentiers battus en situant la relation conquise dans de nouvelles relations imprévues. Qu'il soit bien entendu que nous employons ici le terme « modèle » au sens traditionnel du terme — c'est ce sens que nous mettons en cause, parce qu'il recouvre une notion terriblement erronée de l'apprentissage, tournant le dos au constructivisme de toute psychogenèse. Il est clair au contraire que la notion de « modèle », telle que l'emploient les mathématiciens et les logiciens, est de toute autre nature : il s'agit alors non plus du « modèle » statique et figé, représentation « résumée » inadéquate à la complexité des choses, mais d'un modèle structural abstraitsé à partir précisément de cette complexité et éminemment constructif. En ce sens, l'exercice de réemploi créatif établit et assoit un vrai « modèle », c'est-à-dire une structure conceptuelle s'échafaudant à partir de relations complexes et susceptible de donner naissance à d'autres structures conceptuelles qui l'engloberont.

Quant à la « révision », le problème est le même. Re-voir une deuxième fois ce qui a été vu et se borner à cela, est un exercice fastidieux qui à la limite empêche de voir, la curiosité du nouveau ayant disparu. La notion traditionnelle repose à la fois sur une conception pédagogique générale où il ne s'agit seulement que de voir et d'entendre et non d'agir et de découvrir, et sur une progression formelle qui se confond avec le programme et de laquelle est absente la notion de progression interne épousant les processus d'auto-construction mentale et leurs conquêtes logiques. Le but de consolidation ne peut être atteint que si on abandonne la notion trop pauvre de « révision » pour lui substituer celle de synthèse. Et de synthèse créatrice. Il s'agit en fait, là aussi, de réemploi créatif — non plus seulement pour une leçon, mais pour un ensemble de leçons s'étageant dans une progression conceptuelle, dont précisément c'est le but de la synthèse de les mettre en relations, d'en faire surgir d'abord l'évidence de leur emboîtement, et ensuite de faire découvrir (à un niveau supérieur) la notion ou le concept nouveaux qui se dégagent de ces relations. Si la « révision » n'est qu'un bachotage fastidieux, la synthèse est au contraire la leçon où seront le plus sollicités l'étonnement, l'esprit de curiosité et la créativité des enfants — c'est le lieu à la fois de la plus haute motivation et du plus grand effort mental.

C'est la leçon qui exige la préparation la plus minutieuse et l'activité la plus intense. C'est le temps royal de la formation intellectuelle, où l'on noue les maillons de la chaîne et voilà que la chaîne apparaît — et tout s'éclaire! Les maillons qu'on croyait connaître, ils formaient une chaîne, et c'est la perception nouvelle de la chaîne qui fait mieux comprendre les maillons. La « révision » n'était qu'un rappel après coup, sans aucune adjonction; la synthèse est l'aboutissement obligé d'un long cheminement ramifié, sans laquelle le but même de ce cheminement ne serait pas atteint — elle est le moment par excellence de l'auto-construction mentale, le sommet gravi de la montagne d'où l'on découvre enfin le paysage nouveau. On croyait finir — et en effet, une étape est franchie; mais ce n'était qu'une étape. Rien n'est fini, et autre chose va commencer.

Les deux premières journées du stage furent consacrées à la formulation. Les normaliens, en situation d'élèves, vécurent quatre leçons faites par les professeurs. Des leçons sur missions, dans l'exploitation desquelles l'accent fut mis, non pas sur les missions proprement dites, mais sur les formulations successives qui les couronnaient. La première, en grammaire, traitait de l'article; les deux suivantes, en mathématique, concernaient le jeu de pile ou face et l'étude comparée des tailles des normaliens; la quatrième étudiait, dans les phénomènes conjoints de la circulation sanguine et de la respiration, la surface d'échange représentée par les poumons. Les trois dernières leçons avaient été choisies pour qu'elles concourent en même temps à la formation chez les normaliens d'une conception scientifique du monde; la première, à la formation d'une pensée en finesse rejetant schémas tout faits et définitions péremptoires. Les deux Journées suivantes furent consacrées, pour seize leçons données, à la préparation de leurs « exercices d'application », la discussion critique au pas à pas permettant d'installer au fur et à mesure la notion de réemploi créatif. Pour les deux dernières journées, huit thèmes généraux furent donnés en « révision » : 1° les masses; 2° les volumes; 3° les fractions, échelle, règle de 3, pourcentages, intérêts; 4° le tableau des conjugaisons; 5° les articulations en grammaire; 6° les adjectifs; 7° tableau synoptique des coeurs du poisson, du batracien, du reptile, de l'oiseau; 8° classification des espèces animales. Et la discussion mit en relief la notion nouvelle de synthèse créatrice. C'est sans doute ce stage, justement parce qu'il attaquait de front les buts que prétendaient se fixer les pratiques traditionnelles et les résolvait à un niveau supérieur, qui acheva la formation des normaliens à la théorie et à la pratique de l'École nouvelle, en lui conférant un degré maximum de cohérence logique et scientifique. Il était lui-même, en quelque sorte, une synthèse créatrice.

13.1 Exemple de travail sur la formulation : le jeu de pile ou face.

La veille, on avait demandé aux normaliens de se munir de pièces de 10 F. On forme deux équipes de trois normaliens : dans chaque équipe, le premier lancera la pièce, le deuxième la ramassera et indiquera si on voit le côté pile ou le côté face, le troisième notera le résultat sur une feuille. Dans chaque équipe, la pièce est jetée cinq fois, soit dix jets au total. Résultat : deux piles pour la première équipe, un pile pour la deuxième, soit trois pile sur dix jets. Constatation : il y a plus de face que de pile. Deuxième série, de dix jets cette fois. Résultat : trois pile pour la première équipe, trois pile pour la deuxième équipe, soit six pile sur vingt jets. Constatation : c'est la même chose, il y a plus de face que de pile. Troisième série, de quinze jets cette fois. Résultat : six pile pour la première équipe, sept pile pour la deuxième équipe, soit treize pile sur trente jets. À un normalien qui dit que ça fait toujours au total plus de face que de pile, d'autres font remarquer toutefois que maintenant la différence est moindre que tout à l'heure. L'un d'eux précise que ça se rapproche de la moitié (treize est près de quinze). Quatrième série, de vingt jets cette fois. Exclamations ! Cette fois, il y a plus de pile que de face : en effet, on compte quatorze pile pour la première équipe et huit pile pour la deuxième équipe, soit vingt-deux pile sur quarante jets. Un normalien dit qu'il faut corriger ce qu'on a dit tout à l'heure, puisque « ça fait plus que se rapprocher de la moitié, ça l'a dépassée ». Mais un autre lui répond que « plus ou moins que la moitié, ça n'a pas d'importance, ce qui compte c'est l'écart (en plus ou moins) avec la moitié et l'écart diminue ». Un autre fait d'ailleurs remarquer que forcément il y a un plus et un moins, plus de face correspond à moins de pile, et vice-versa, ce qui compte c'est l'écart avec la moitié — qui diminue.

Première formulation. Quand on joue, à chaque fois c'est le hasard. Mais plus on joue, plus le total des pile et celui des face tendent à s'égaliser. Observation d'un normalien : « C'est trop tôt pour affirmer une telle loi. C'est seulement une supposition, mais il faut en être sûr. Il est nécessaire de continuer les jets. » Avant de continuer, on décide de calculer exactement les écarts constatés avec les moitiés correspondantes. S'il y avait autant de pile que de face, il y aurait pour chaque côté 50% des jets, soit 50/100, soit 0,5. L'écart à la moitié sera calculé par rapport à 0,5. D'où le tableau suivant :

Pour 10 jets, 3 pile, soit $3/10 = 0,3$ écart : 0,2.
Pour 20 jets, 6 pile, soit $6/20 = 3/10 = 0,3$. écart : 0,2.
Pour 30 jets, 13 pile, soit $13/30 = 0,43$.. écart : 0,07.
Pour 40 jets, 22 pile, soit $22/40 = 0,55$.. écart : 0,05.

On tente donc une cinquième série, cette fois de cinquante jets. Résultat : vingt-cinq pile pour la première équipe, dix-neuf pile pour la deuxième, soit quarante-quatre pile sur cent jets. Ce qui donne 44/100 des jets ou 0,44. Écart à la moitié : 0,06.

Des normaliens remarquent combien on a eu raison de vouloir vérifier la « loi », puisque cette fois, alors qu'on a augmenté le nombre de jets, l'écart à la moitié n'a pas diminué, il a même augmenté de 0,01. D'autres disent toutefois que la différence est très minime. L'un d'eux ajoute : « Tout à l'heure, on a failli se dépêcher d'énoncer une loi, sans prendre la précaution de multiplier les expériences. Attention ! on est en train de se dépêcher maintenant de la rejeter, alors qu'il faudrait multiplier les expériences. »

Il est donc décidé une nouvelle série de jets, massive cette fois, tous les normaliens joueront à pile ou face et on totalisera les résultats. Ce qui donne : 1010 jets — 543 pile, soit $543/1010 = 0,53$ écart à la moitié : 0,03.

Les normaliens déclarent que la loi semble vérifiée. Certains ajoutent que si l'on multipliait considérablement le nombre de jets, l'écart à la moitié serait encore plus réduit : il tendrait vers zéro. Ce que les professeurs confirment : ils donnent les chiffres pour des expériences effectuées sur des dizaines de milliers de jets.

Deuxième formulation. Le hasard, qui présidait pour chaque cas, disparaît pour l'ensemble des cas totalisés, quand on multiplie les cas, quand il s'agit de très grands nombres.

Troisième formulation (trouvaille d'un normalien). « Le hasard pour un donne naissance au non-hasard pour tous.

Informations des professeurs sur les mouvements désordonnés des particules : désordonnés au niveau de chaque particule (le hasard), ils produisent au total un ordre obligé (le non-hasard), qui explique la permanence des lois physiques.

13.2 Rapport d'un groupe de normaliens (séance de synthèse).

Le groupe oppose formulation à résumé. Le résumé est préparé d'avance par le maître, qui le donne à la fin de la leçon ; ce résumé se présente comme une description (en raccourci) qui ne souligne pas l'essentiel véritable ; il n'est qu'une copie de ce qui est déjà connu (ou que le maître croit connu) ; il ne demande aucun effort mental à l'esprit. Au contraire, la formulation correspond à des moments de découvertes faites par les enfants ; le maître, se servant de la première formulation brute des enfants, la fait préciser par ces derniers jusqu'à ce qu'elle traduise exactement cette découverte. La formulation étant abstraite, on lui adjointra l'exemple concret (sur lequel elle s'est appuyée — ou un autre, à imaginer). Un membre du groupe a comparé les formulations dans le cheminement aux différentes articulations du corps. La formulation répond à la formation des concepts chez l'enfant. Elle dépasse déjà l'intelligence opératoire pour devenir une intelligence conceptuelle. La formulation

est le moment où l'intelligence s'empare d'une constatation de la réalité pour créer une loi abstraite qui lui permettra à l'avenir d'économiser des cheminements déjà vécus.

Ce rapport, présenté par Mahamat Sacka, normalien de deuxième année, a été élaboré quelques jours après qu'une personnalité responsable du Secrétariat d'État à la Coopération, nous informant que notre contrat au Tchad ne serait pas renouvelé, nous eût dit : « Des concepts ? Vous n'y pensez pas. Ils en sont incapables ! Vous avez visé trop haut... » Et comme nous rétorquions que toute notre pratique de formation démontrait qu'« ils » en étaient capables : « Alors, dit ce monsieur, alors c'est dangereux ! »

13.3 Deux exemples de réemploi créatif.

Les trois états de la matière (CM2). Situation également connue des normaliens. Ils avaient vu, dans deux classes de CM2, une leçon réussie, dans laquelle les enfants avaient constaté (par des expériences) que l'eau s'évapore naturellement (lentement) à la température ambiante, que le phénomène s'accroît si on la chauffe et qu'à 100° l'eau bout et ne va pas tarder à s'évaporer très vite et totalement ; les enfants avaient également constaté qu'il suffit d'approcher un miroir (à la température ambiante, donc beaucoup plus « froid ») de la vapeur d'eau bouillante pour que des gouttelettes se forment à sa surface, et le miroir sera bientôt ruisselant ; ils savaient aussi qu'en abaissant la température à 0° et au-dessous (réfrigérateur), l'eau se transforme en glace. Les enfants, mettant ce phénomène en relation avec les volcans, avaient établi que tous les corps chimiques composant la matière passent d'un état à un autre (solide, liquide, gazeux) selon leur degré de température, mais que pour chacun le degré n'est pas le même.

Les normaliens ont proposé comme réemplois créatifs : le cycle de l'eau dans la nature, le procédé de moulage dit de la cire fondue, l'emploi de la soudure par le mécanicien, le goudronnage des routes. Nous avons ajouté, dans le même ordre d'idées, la vitrification. Mais nous avons fait remarquer qu'ils n'avaient pas pensé à la distillation. Or, la distillation (pour la fabrication de l'alcool) permet de consolider la notion de niveaux de température différents pour les changements d'état de corps différents, car elle repose précisément sur ce principe. Il en est de même pour la distillation du pétrole. La distillation est une vieille pratique des alchimistes à la vaine recherche de la pierre philosophale, mais elle leur a permis chemin faisant de procéder à la dissociation chimique des corps composés.

Il y a toutes sortes de réemplois créatifs, ils sont tous fort utiles et enrichissent les connaissances. Mais le meilleur, pour une leçon donnée, celui en tout cas qu'il ne faut pas oublier, c'est celui qui conjugue l'application de la notion acquise à une nouvelle acquisition conceptuelle, celui qui fait comprendre en profondeur — par une nouvelle découverte difficile — ce qu'il y avait de plus abstrait dans l'acquis précédent.

Zones climatiques du Tchad (CM). Les enfants auront acquis, avec la leçon antérieure, la répartition climatique du pays en trois zones essentielles : dans la moitié nord, le désert (il ne pleut pratiquement pas, quelques rares oasis, différences parfois grandes de températures entre la nuit et le jour) ; au centre, la brousse (saison sèche et saison humide, épineux) ; tout à fait au sud, déjà la forêt (pluies beaucoup plus abondantes, et dont la saison humide est plus longue).

Le danger est que les enfants gravent dans leur tête un schéma général erroné, calqué sur la succession des zones du nord au sud dans le Tchad. Les normaliens ont pressenti le problème, puisqu'ils ont proposé comme réemploi créatif l'étude d'un pays d'Afrique du Nord. Mais leur choix n'était pas adéquat, justement parce que le climat y est d'un autre type (méditerranéen). En fait, la division du Tchad en zones et leur ordre de succession sont déterminées par la relation de ces zones avec l'Équateur. C'est près de l'Équateur qu'il y a la forêt — plus loin, la brousse — plus loin, le désert. Non pas « plus au nord » mais « plus loin ». « Plus au nord », tient seulement au fait que le Tchad se trouve dans l'hémisphère nord. Le réemploi créatif consistera donc à faire observer sur la carte un pays de l'hémisphère sud, dans la même situation que le Tchad par rapport à l'Équateur : par exemple, la Zambie.

Il y aura découverte (et consolidation) quand les enfants établiront à la fois : 1° qu'il y a les mêmes zones climatiques ; 2° que leur succession se présente en sens inverse ; 3° mais que, par rapport à l'Équateur, l'ordre est exactement le même. La question sera immanquablement posée : Pourquoi l'Équateur ? Ce qui sera une excellente motivation pour étudier de plus près le climat équatorial à une prochaine leçon, et la végétation de forêt vierge.

13.4 Deux exemples de synthèse.

Fractions, échelles, pourcentages, intérêts, règle de trois. Les normaliens sont en situation d'élèves. On les partage en cinq groupes, et on leur demande d'imaginer des problèmes aux données numériques simples : le premier groupe sur les fractions, le deuxième sur les échelles ; le troisième sur les pourcentages ; le quatrième sur les intérêts ; le cinquième sur la règle de trois. De tous les problèmes proposés, la discussion générale dégage treize types : trois pour les fractions, trois pour les échelles, trois pour les pourcentages, trois pour les intérêts

	A	B	C
Fractions	J'avais 1.200 F, j'ai dépensé les 3/4 de mon argent.	Pour payer une moto j'ai déjà versé les 2/3, soit 120.000 F.	Ali a un coupon de 5 m, Hassan en a un de 3 m.
Échelle	Sur un plan au 1/50000 je veux tracer une distance de 15 Km	Sur une carte au 1/500.000, 2 villages sont distants de 8 cm	Sur une carte, une distance de 20 km est représentée par 10 cm.
Pourcentage	Sur 150 graines semées, 70% ont germé.	Dans un village, 5% des habitants ont eu la variole, soit 70.	A un examen, sur 75 élèves, 15 sont reçus
Intérêts	Je place une somme de 72.000 F à 3%.	J'ai placé une somme à 5%, qui me rapporte un intérêt annuel de 4.250 F	Un capital de 56.000 F rapporte en un an 1680 F
Remarque : On n'a pas su dans quelle série placer le problème de règle de trois.			

et un pour la règle de trois — que l'on couche sur le tableau noir en cinq colonnes. De l'observation du tableau se dégagent des similitudes opératoires, qui aboutissent à la confection d'un nouveau tableau de classement.

Ce classement est suivi d'un travail d'explicitation, de formulation (verbale ou schématisée) à différents niveaux :

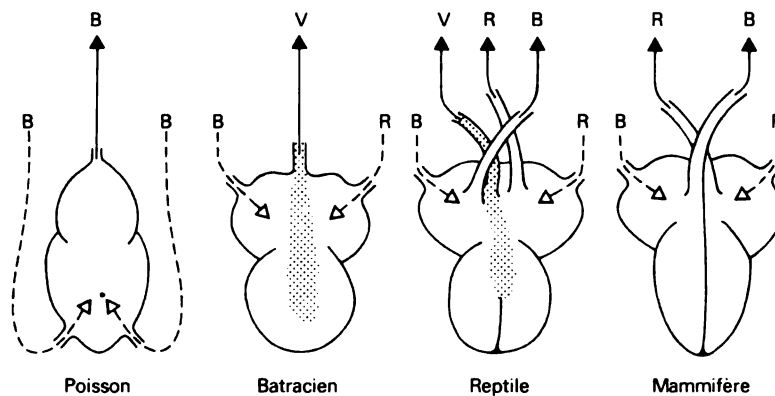
Premier niveau : Pour chacun des douze cas, et en liaison directe avec leurs supports concrets. Exemple : « recherche de l'intérêt connaissant le capital et le taux de placement »

capital → (taux) → intérêt.

Deuxième niveau. Pour chaque « classe » A, B, C correspondant à un mode opératoire précis. Exemple : pour A, « recherche d'une fraction donnée d'un nombre donné ». Les couples de nombres donnés dans les quatre situations de A jouant le même rôle opératoire, ils peuvent être schématisés par

$Z \rightarrow (Z) \rightarrow ?$

De même pour B, puis pour C où l'on retrouve à chaque fois les mêmes types de nombres X, Y, Z. Pour B : $? \rightarrow (Z) \rightarrow Y$. Pour C : $X \rightarrow (?) \rightarrow Y$.



LE CŒUR CHEZ LES VERTÉBRÉS

Légende : B sang "bleu" ; R sang "rouge" ; V sang "violet" ; [zone pointillée] zone de mélange. -▷ entrée; → sortie.

Soit à présent le problème de la règle de trois : six œufs coûtent 300 F, je veux acheter quatre œufs. Le raisonnement « classique » de passage par l'unité (un œuf coûte six fois moins, et quatre œufs quatre fois plus) aboutit à l'expression opératoire que l'on sait : $(300 \text{ F} \times 4)/6$

Les normaliens remarquent la similitude avec la série A, soit l'écriture identique : $300 \text{ F} \times (4/6)$ c'est-à-dire prendre la fraction d'un nombre. Mais ils disent que l'énoncé ne donne pas la fraction. « Cependant, ajoute l'un d'eux, il est facile de la trouver, c'est le rapport entre quatre œufs et six œufs. » Un autre s'exclame : « C'est donc un problème de la série C : chercher la fraction qui établit le rapport entre deux nombres. » En fait, il faut d'abord établir le rapport (C) et puis chercher le nombre dont on connaît maintenant la fraction (A). « Mais alors, dit quelqu'un, il n'y a plus besoin de la règle de trois. Il suffit de se reporter aux cas précédents. »

Troisième niveau. Enfin la confrontation globale des trois « classes » A, B, C permet d'accéder à un modèle unique de type $X \rightarrow (Z) \rightarrow Y$

Tous les douze cas reviennent donc à donner deux des trois nombres X, Y, Z (Z étant sous forme fractionnaire et X et Y en général des entiers). Il s'agit à chaque fois de chercher celui des trois nombres qui n'est pas donné. Mais à chaque fois le nombre fractionnaire joue un rôle particulier — toujours le même — de même type que l'opérateur (entier) multiplicatif déjà vu antérieurement (il en est un réemploi créatif) mais élargissant, renforçant la notion de proportionnalité. Seulement, pour y parvenir, a été opéré un renversement par rapport aux progressions usuelles concernant fractions, échelle, pourcentages, taux et règle de trois. En effet, ces « leçons » sont utilisées couramment comme applications de la notion d'opérateur, laquelle est donnée préalablement comme « recette » se substituant, sous forme modernisée, à la recette ancienne de la règle de trois. Alors qu'ici c'est la synthèse elle-même qui crée les conditions supérieures de construction de la notion d'opérateur (dans des situations dont l'« invariant » mathématique est la proportionnalité).

Le cœur. Observation comparée chez le poisson, le batracien, le reptile et le mammifère. Au lieu de se contenter d'une simple révision de l'appareil circulatoire, cette observation comparée est une synthèse qui va permettre : 1° de consolider du même coup les caractéristiques de fonctionnement de l'appareil circulatoire chez l'homme (les mammifères en général, et les oiseaux) : structure et rôle du cœur, relation avec les poumons, relation avec les organes, nature du sang dans l'un et l'autre cas, 2° de connaître les spécificités du système de circulation chez les animaux à sang-froid ; 3° de découvrir les différenciations et les spécialisations progressives, liées à l'adaptation au milieu, qui se sont opérées du poisson au batracien, du batracien au reptile, du reptile aux oiseaux et mammifères ; 4° de mettre en relation avec les moments d'apparitions successives de ces différentes espèces (en insistant notamment sur le caractère « récent » de l'apparition des oiseaux et mammifères — situer sur une échelle des temps biologiques dans l'histoire de la Terre) — et de consolider ainsi la notion déjà perçue de l'évolution des espèces.

TABLEAU DES CONSTATS

	reçoit	cœur (poire)	renvoie
poisson	bleu	1 oreillette, 1 ventricule	bleu
batracien	bleu rouge	2 oreillettes 1 ventricule	violet
reptile	bleu rouge	2 oreillettes 2 ventricules (non différenciés)	bleu rouge violet
mammifère	bleu rouge	2 oreillettes 2 ventricules	bleu rouge

Le poisson a une seule circulation, car il est le seul à ne pas avoir de poumons. C'est pourquoi il n'a que du sang bleu (oxygénation réduite). Le batracien, du fait de l'existence d'un seul ventricule et d'une seule artère de sortie, ne renvoie que du sang violet — mélange du sang bleu et du sang rouge qu'il reçoit (meilleure oxygénation mais encore réduite). Pour le reptile, différenciation des artères de sortie, mais maintien d'une artère en communication avec les ventricules non séparés. Il renvoie du sang bleu (aux poumons), du sang rouge (aux organes) et du sang violet (progrès dans l'oxygénation, pas encore parfaite pourtant). Pour les oiseaux et mammifères, le cœur est devenu une structure complexe aux éléments totalement différenciés, parfaitement adaptée au système de la double circulation, ce qui permet le maximum d'oxygénation.

14 CHAPITRE XIV POUR COMMENCER DE PENSER ENSEMBLE

Nous voici arrivés au terme de ce livre. Nous — non pas pluriel de majesté pour moi-auteur, mais toi-lecteur en même temps que moi. Et je ne vois que trop bien ce qu'il y manque, qui est de dégager ce qui risque d'être noyé dans une relation, dont le mérite de réalité a comme revers le risque de s'engluer à cette réalité-là. En d'autres termes, comment conceptualiser, à un niveau supérieur de réflexion, et pour le lecteur français en particulier, c'est-à-dire en France et pour cette époque de mutation dont le rideau est en train de se lever, quelques idées forces essentielles, soit sous-jacentes à notre pratique et à notre théorisation, soit déterminées par elles. Bref, un dernier chapitre conçu bien moins comme « conclusion » que comme synthèse en réemploi créatif.

14.1 Analyse et défense critiques de notre notion de démarche.

Quand, à partir de nos élaborations, nous parlions de démarche d'auto-socio-construction du savoir — formulée ainsi, il y subsiste une ambiguïté, comme une trace persistante de non-directivité absolue, un soupçon d'idéalisme encore libertaire et spontanéiste. Une formule plus complète serait : la démarche d'auto-socio-construction imaginée, mise en place et conduite par le maître. L'« auto-socio » concerne assurément les élèves : mais précisément pour qu'il puisse fonctionner comme « auto-socio », quel appareillage pour le maître !

Même le terme de « construction » et celui de « contenu conceptuel » qu'il implique, exigent d'être approfondis. Car il faut se méfier grandement de réduire l'affaire aux « concepts » : à la limite, les « connaissances » tourneraient autour de quelques concepts ! Alors que le problème est de déterminer, pour toute connaissance, quel est son contenu conceptuel — ou mieux encore, son noyau conceptuel c'est-à-dire, à partir d'une situation nouvelle, pour laquelle les connaissances antérieures sont inadéquates, l'obligation interne d'inventer comme nécessaire la construction d'une nouvelle connaissance. Ce qui revient à dire que le contenu conceptuel lui-même de la « construction », c'est cette invention, sans laquelle il n'y aurait pas de construction (d'auto-construction). Ou encore, que ce qui caractérise la démarche d'auto-socio-construction, c'est qu'elle est génératrice de créativité, parce qu'elle s'appuie sur les potentialités créatrices des élèves.

Mais du même coup, il est erroné de parler de démarche d'auto-socio-construction du savoir, car ce serait laisser croire qu'elle concerne seulement le savoir, alors que son contenu réel d'invention-créativité concerne tous les domaines, et bien sûr celui de l'expression sensible et artistique — pour lequel on veut bien communément parler de créativité (avec je ne sais quelle connotation de mystère), mais moins de construction, entretenant ainsi une dichotomie mensongère entre l'affectif et le rationnel, l'art et la science.

Démarche créatrice d'auto-socio-construction de la personnalité, car un savoir qui s'invente et se construit comme pouvoir, à partir de son propre vécu d'activité et avec les autres, ça déborde du « savoir », pour devenir une affaire globale dans laquelle la construction de la collectivité, elle-même comme auto-socio-construction, devient facteur déterminant en même temps que facteur d'accélération.

La notion de démarche s'installe en définitive comme notion de conduite d'action créatrice — y compris pour les conduites de soutien, qui ne peuvent se concevoir (être efficaces) que si l'on a fait en sorte que ce soit les enfants en difficulté qui se les construisent eux-mêmes, par rapport à eux-mêmes et par rapport à la collectivité. Disons le mot : c'est la notion de conduite systématique de désaliénation.

14.2 Démarche et formation de « haut niveau universitaire ».

La revendication syndicale pour les enseignants d'une formation de haut niveau universitaire est bien entendu la nôtre. Encore est-il indispensable de préciser quel est le contenu de ce haut niveau — et, pour une « formation » universitaire inchangée, ne pas jeter par-dessus bord la pratique des Écoles normales — même formelle ou caricaturale — de liaison avec le vécu dans les classes d'application. Notre relation a montré que cette liaison pouvait avoir un contenu réel. Le vrai problème est de transformer qualitativement la pratique universitaire elle-même, de telle sorte que l'articulation dialectique théorie-pratique et pratique-théorie ne soit pas qu'un discours.

Mais la transformation essentielle se situe sur le terrain même de la connaissance. La dissociation qui est faite habituellement d'une formation de haut niveau quant aux contenus des disciplines et d'une formation « pédagogique » complémentaire répond à l'acceptation traditionnelle de la notion de connaissances. Toutefois, il en va tout autrement quand on substitue à cette « notion » celle de contenus conceptuels qu'il s'agit de construire — car une telle construction, impliquant conceptualisations et découverte de leur nécessité à partir de situations données, ouvre sur l'imbrication irréversible (dans l'esprit des étudiants) connaissances et genèse de ces connaissances, c'est-à-dire déjà sur l'aspect pédagogique non plus de la transmission mais de la construction de ces connaissances, soit déjà sur la démarche comme fondement de la formation pédagogique.

Et sans doute l'un des objectifs prioritaires de la nouvelle formation universitaire serait-il alors de déterminer dans les programmes de connaissances (élémentaires et secondaires) les noyaux conceptuels et les progressions et — mieux encore — de former les futurs enseignants à pouvoir déterminer eux-mêmes ces noyaux conceptuels et progressions.

14.3 Formation initiale — formation continue.

Notre expérience quant à la formation des normaliens, quant à celle de l'équipe d'animation et à son extension constante, et quant à notre pratique d'animation de masse du secteur « traditionnel », nous conduit à poser comme principe de base l'articulation intégrée de la formation initiale et de la formation continue. D'une manière plus générale encore, l'articulation intégrée de la formation et du travail des maîtres en exercice. L'idée centrale étant qu'il n'y a formation que s'il y a formation-transformation et qu'une auto-socio-(trans)formation implique la collaboration-complicité des formateurs et des formés (sur la base des finalités, des finalités politiques en premier lieu), c'est-à-dire dans un processus complexe où le formé lui-même devient son propre formateur et co-formateur des autres — de tous les autres.

Dans un processus complexe de transformation générale de l'école et du système éducatif, c'est-à-dire dans une conception stratégique globale où il s'agit à la fois de créer des actions de pointe, ici avec telle équipe de normaliens dans une classe, là avec telle équipe de maîtres en « recyclage » dans un établissement, là avec une école toute entière ou un collège ou une circonscription ou même un Centre de formation, là encore avec les parents ou les éducateurs du para et du péri-scolaire — et, d'autre part, d'exploiter immédiatement ces actions de pointe comme terrains de référence et moteurs, pour une formation-transformation généralisée dans laquelle les stages de masse joueraient un rôle décisif.

14.4 À propos d'inter-disciplinarité.

Je n'ai pas assez explicité ce que fut notre équipe à l'École normale de N'djaména ni comment elle fonctionna. Qu'on imagine d'abord une équipe de huit professeurs-animateurs, mais une équipe et non pas une addition de professeurs. Travaillant chacun huit heures par jour — soit seuls en cours ou en préparation à domicile, ou dans une classe d'application, soit en stage, soit en concertations ou élaborations collectives. Qu'on imagine ces réunions, chez Jean-Louis ou chez moi, où la moindre élaboration de stage demandait des jours et des jours de préparation collective : en déterminer à chaque fois les buts précis et les matériaux adéquats, les démarches à monter dans telle et telle disciplines et leurs formes d'exploitation immédiate, la dynamique-bousculade à installer et les formes et les moments de nos interventions respectives. Qu'on imagine en outre, et tout au long des quatre ans, dans cette entreprise pédagogique qui était par nature une entreprise d'action — dans le cadre d'un contexte politique où les forces hostiles (en premier lieu, celles de la post-colonisation) ne manquaient pas — le couple Odette et moi fonctionnant quotidiennement comme un secrétariat politique permanent, soupesant, analysant, déterminant l'orientation, l'infléchissant ou la modifiant. Et pour les deux dernières années, les rencontres bisannuelles ou trimestrielles de même type avec Jean Bernardin (d'Abéché) ou Jacques Bardiès (de Sarh).

En fait, une équipe cohérente, unie sur un projet cohérent et dont pour chacun les cours n'étaient qu'un élément du projet global, convergeant tous vers les mêmes buts déterminés. Car l'interdisciplinarité doit être conçue à l'inverse de sa signification usuelle. Bien moins par rapport aux « contenus » des disciplines que par rapport à la notion et à la pratique de la démarche, c'est-à-dire à la construction de ces contenus. Bien moins par rapport aux « Connaissances » que par rapport à la construction tous azimuts des outils conceptuels : par exemple, le concept d'antériorité s'installe à la fois à partir de la fabrication de bandes dessinées, de la confection et de l'utilisation de la frise historique, de la manipulation graphique-mathématique de la flèche des temps, et d'une démarche de découverte sur les temps composés. Et bien moins par rapport à des acquis ponctuels que par rapport à la formation d'une pensée scientifique relationnelle et dialectique : par exemple, la notion de machine en mathématique, comme expression abstraïsée correspondant à ces machines naturelles de transformation qui constituent la réalité des phénomènes physiques ou biologiques (la feuille et la fonction chlorophyllienne, l'appareil digestif, l'appareil respiratoire, le changement d'état des corps, etc.), ou même de langage (grammaire transformationnelle).

14.5 Une autre pratique de la psycho-pédagogie.

C'est moi qui en étais chargé. J'ai considéré que l'essentiel de mon travail, c'était les stages, leur élaboration et leur conduite — les stages (et donc aussi le vécu dans les classes d'application) comme matériau de départ pour toute théorisation. J'y ai ajouté trois choses :

1° une histoire de la psychologie conçue non pas comme histoire « en soi » de la psychologie « en soi », mais comme processus de lente construction historique de la psychologie comme science — de la construction des concepts scientifiques en psychologie : par exemple, Charcot et les mécanismes des phénomènes de l'hystérie, à la fois comme machine de guerre contre la notion magique de miracle et base de départ pour la psychanalyse ;

2° une initiation aux phénomènes de la dynamique de groupe (d'un groupe dans un travail réel d'appropriation du savoir), à partir d'un jeu économique élaboré par Claude Zerbib, et par rapport aux problèmes de la conceptualisation et de la capacité du groupe de l'organisation des cheminements multiples jusqu'à la conceptualisation ;

3° des études, du type monographies, sur les cas d'enfants difficiles — non pas tant pour « expliquer » statiquement leurs cas, que pour analyser les conduites éducatives de soutien (et de transformation) de ces enfants difficiles.

Nous posons comme principe que le professeur de psycho-pédagogie ne peut remplir son rôle avec efficacité que dans une articulation constante avec les professeurs des autres disciplines, que sur la base du travail de formation dans la construction des contenus pour les autres disciplines. Rien de plus médiéval que la conception du « prof de psychopéda » coupé (et souvent ignorant) de la réalité des savoirs et de leur appropriation, conception bâtarde subsistant comme vestige de l'ancien professeur de philosophie. Alors que dans l'équipe polyvalente des formateurs, il devrait être lui-même relativement polyvalent et joindre à sa formation psychologique celle d'un instituteur de haut niveau. Sa fonction principale est d'être le porteur, à la fois praticien et théorisateur, de la démarche d'auto-socio-construction : c'est la condition pour qu'il puisse assumer la fonction qui lui revient alors de directeur des stages.

Ces observations critiques et constructives concernent également, de manière évidente, la conception et la pratique universitaires des sciences de l'éducation.

14.6 Et, tout de même, une conclusion.

On pourrait multiplier à l'infini des thèmes de réflexion — par exemple, la notion de stages de type nouveau, fruit de la pratique et de la théorisation du Mouvement pédagogique, comme outils privilégiés de la formation-transformation. Ou encore quelle conception nouvelle se faire de la Coopération, non plus comme piège paracolonialiste, mais comme institution fraternelle de formation-transformation (d'auto-transformation) pour le développement réel des pays du Tiers-Monde. Mais la pratique de l'Éducation nouvelle nous a appris qu'on ne peut prétendre épuiser les sujets et qu'il appartient en définitive aux « formés » de se poser les questions pour y répondre eux-mêmes.

Le lecteur voudra bien me pardonner, si je rappelle pour finir que cette entreprise et cette recherche, quand bien même elles ont existé par ma médiation et celle d'Odette et celle d'une équipe multiforme, n'ont été possibles que comme résultantes d'un capital de pensée, de pratiques et d'action, élaboré, accumulé et construit par le Mouvement pédagogique en général, et plus particulièrement le Groupe français d'Éducation nouvelle.

Dans une conception militante de l'Éducation nouvelle où il ne s'agit plus seulement d'être bien dans sa peau (le maître, et même sa classe), encore que ce ne soit pas négligeable dans la situation du malaise scolaire généralisé. Pas seulement de se tailler sur mesure quelque paradis scolaire isolé, comme une oasis dans le désert. Mais d'œuvrer sur le terrain spécifique de l'éducation pour participer à l'entreprise générale de transformation politique et sociale qui constitue la grande espérance de notre temps — et comme force composante de cette entreprise.

Force à la fois composante et autonome. Telle est la raison d'être du militantisme pédagogique. Telle est la fonction de l'Éducation nouvelle elle-même, sans laquelle il manquerait un matériau irremplaçable dans la construction difficile et exaltante d'un socialisme démocratique.

Imprimé en Belgique par Casterman, s.a., Tournai, février 1978. E. 5966-3700.

Henri Bassis

des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?

Liquider les processus ségrégatifs et aliénateurs + Transformer la formation pour former à la transformation
+ Une stratégie dans la durée + Le va-et-vient théorie-pratique et la théorisation de la pratique + La complicité
formateurs-formés + Une démarche d'auto-socio-construction du savoir + Une expérience au Tchad : matériau
de réflexion et contribution à l'élaboration de l'école nouvelle du changement politique.

enfance - éducation - enseignement

COLLECTION DIRIGÉE PAR JOSEPH MAJALUT ET BERNARD PLANQUE

Henri Bassis

DES MAITRES POUR UNE AUTRE ÉCOLE : FORMER OU TRANSFORMER ?

Préface de Robert Gloton

Ce n'est pas assez que de mettre en accusation la double fonction de ségrégation et d'aliénation dévolue à l'école par le pouvoir capitaliste. Il faut encore analyser par quels mécanismes, quelles médiations, l'école secrète ces processus ségrégatifs et aliénateurs. D'où, à côté des institutions scolaires, l'importance des pratiques et leur mise en question.

D'où l'élaboration d'une démarche de type nouveau, engageant les élèves dans une auto-socio-construction du savoir, dans une synthèse de dépassement de la contradiction directivité et non-directivité, alliant à la fois l'appareillage le plus minutieux et les cheminements libres nécessaires à toute construction, le seul but de l'appareillage étant précisément de susciter ces cheminements opératoires, jusques et y compris leur conceptualisation.

D'où une formation de type nouveau, conçue comme une transformation, puisque le but en est de transformer l'école, une formation-désaliénation conduite comme une Stratégie dans la durée car, en définitive, c'est soi-même qu'il faut changer.

Hier il s'agissait du Tchad, avant-hier du Groupe expérimental du 20^e arrondissement de Paris. Il s'agit en fait de la France, de l'école demain pour la France demain.

Henri Bassis, directeur d'école, a été l'un des pionniers du Groupe expérimental du 20^e arrondissement de Paris (fondé et animé par Robert Gloton) de 1962 à 1971. De 1971 à 1975, il a conduit au Tchad, avec sa femme Odette, professeur d'École normale, une vaste expérience de formation des maîtres. Il est membre du Secrétariat national du Groupe français d'Éducation nouvelle.

ISBN 2-203-20235-1