

« Portés par le désir d'enfants debout »

Une équipe PI dans CGé, en Belgique

Noëlle De Smet,
enseignante retraitée, présidente de CGé (ChanGements pour l'Égalité),
membre du CEÉPI, Bruxelles

« Parmi tant de prudents, de rassis, de couchés, de timorés, de “révolutionnaires” en paroles, j'avais rencontré des hommes debout “portés par le désir d'enfants debout” » a dit Fernand Oury lors de ses rencontres avec des instituteurs inspirés par Freinet. Il ajoutait à propos de Freinet lui-même : « J'avais rencontré un homme courageux que les luttes avaient marqué, façonné. Pour vaincre l'inertie et les résistances d'un monde stupide et figé, il fallait une foi, une obstination, une intransigeance aussi, peu communes »¹.

C'est un petit extrait du dépliant par lequel nous annonçons la journée de travail organisée à Liège, en Belgique le 15 novembre 2008 à l'occasion de l'anniversaire de 50 ans de la P.I. « Nous » à savoir, tel que les sigles l'indiquent sur ce dépliant, CGé ou ChanGements pour l'Égalité, Mouvement socio-pédagogique et Ceépi.

Un peu d'histoire pour dire une rencontre

En 1970, au cœur de grèves d'enseignants s'élèvent des revendications qui restent d'actualité : conditions matérielles insatisfaisantes (d'où revendications salariales) et « conditions morales » jugées inacceptables (être traités comme des exécutants, ne pas être associés aux choix pédagogiques...). Un manifeste, au printemps 1970, appelle parents, responsables politiques et enseignants à appuyer ces revendications pour un « enseignement de qualité » certains veulent que la *C.G.E.* devienne un super syndicat, d'autres rêvent d'un « ordre » des enseignants, d'autres plaident pour un mouvement pédagogique.

Au fil des années 70, c'est le courant « *mouvement d'éducation permanente pluraliste* », avec une priorité au pédagogique, qui s'imposera petit à petit. Le mouvement se donne à l'époque le nom de *C.G.E.* ou « Confédération Générale des Enseignants » et par choix, s'adresse à tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'enseignement supérieur, avec la conviction que les uns peuvent apprendre des autres. L'association est reconnue comme « mouvement d'éducation permanente » et subsidiée par le Ministère de la Culture pour ce secteur, en Communauté française de Belgique (Bruxelles et Wallonie).

Au tournant des années 70-80, la plupart des fondateurs (et adhérents) ont cédé l'outil à une équipe d'enseignants engagés en milieux populaires qui vont maintenir le pluralisme et donner une orientation nettement tournée vers les milieux défavorisés. Il se caractérise par l'apparition du périodique *Échec à l'Échec*, les cycles Écoles, Crise et Immigration, des collaborations avec d'autres mouvements ou associations : *Éducation populaire* (Freinet), *Le Grain*, le *MRAX* (*Mouvement contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie*), la *Ligue de l'enseignement*...

¹ Cité par Francis Imbert

Dès le début la C.G.E. organise chaque année les RPé² et, se faisant plaque tournante de divers mouvements, y invite des formateurs d'Éducation Populaire (Freinet), du GFEN, des CEMEA. Dans ce cadre, en 1985, Claire Leytens alors formatrice à la C.G.E. ayant lu *Collège faire face à la violence* écrit par des *Cépiques*³ du secondaire prend contact avec Claire Colombier, alors professeur de psychopédagogie à l'École normale de Bonneuil-sur-Marne, rend visite aux auteurs (Claire Colombier, Marguerite Perdriault, Gilbert Mangel) et leur fait une demande de formation. La première action de formation se fait à Bruxelles : Marguerite et Gilbert vont donc assurer une journée d'intervention et faire connaissance avec l'équipe de la C.G.E. Jacques Liesenborghs est alors Secrétaire général de cette association. Ils parlent des RPé et forment ensemble le projet d'y inclure un atelier de pédagogie institutionnelle.

Des stages de PI aux RPé

Depuis 1986, Gilbert Mangel, Michelle Bérard, Irène Laborde, sont responsables de stages PI dans les RPé, en accord et discussion avec le CEPI dont ils font partie. À la fin de ce premier atelier à la Marlagne (à Wépion, Province de Namur), Michelle Bérard et Gilbert Mangel ont demandé et obtenu l'adhésion des participants à l'association *MPI / CEPI*⁴. En échange de quoi ceux-ci ont été tenus informés durant l'année, des activités *P.I.* en France et abonnés au *BI, Bulletin intérieur* du *CEPI*. Cette liaison par cotisation n'a pas été renouvelée par tous. Quelques personnes ont maintenu leur adhésion et participé au Conseil annuel du *CEPI*, voire à des *Épis*, entre autres par correspondance, puisqu'en Belgique un tissu d'accroche d'après stage n'existe pas alors. Quoi qu'il en soit, cette adhésion a peut-être matérialisé la liaison nécessaire et provisoire à une source, à une entité riche de tradition et de forces peu à peu transmises sous des formes diverses. Un lien précieux et fragile, provisoire en tout cas

Un passage de témoin

On parle beaucoup de la *P.I.* dans la *C.G.E.* On pratique dans les classes, ici et là. Pas seulement en primaires. Dans le secondaire aussi, et plus spécialement dans le secondaire professionnel. On pratique la *P.I.* entre adultes dans la *C.G.E.* Dans le journal de la *C.G.E.*, « *Échec à l'échec* », de nombreux articles font écho des expériences des stagiaires qui écrivent à propos de leurs classes. Son comité de rédaction comporte une majorité de personnes ayant suivi des ateliers de *P.I.* En 1995, lorsque Gilbert Mangel reçoit l'avis de recherche qui fait appel aux candidats formateurs RPé, il consulte Michelle Bérard et à deux, ils se proposent de relancer la machine à la condition qu'une équipe belge prenne le relais. C'est dans cet esprit que les ateliers 95, 96, 97, 98 sont menés, donnant des responsabilités à ceux qui parmi les anciens stagiaires avaient poursuivi leur cursus, y compris dans des stages *CEPI*, en France. C'est ainsi qu'en 1996, Noëlle De Smet est responsable dans le stage avec Michelle Bérard et Gilbert Mangel. Ils mènent à trois un stage préparé à Metz et qui comprend une vingtaine de participants belges et français. Et depuis c'est toujours en Belgique que se décident les stages et se construit l'équipe de responsables. Le lien avec le *CEPI* est maintenu via les Conseils, le *BI* et d'autres rencontres ponctuelles. Dès 1996, des réunions après stage se tiennent en cours d'année, et ce conformément aux décisions prises... par le *Conseil* annuel du *CEPI* en France. La filiation est très claire pour les participants,

² *Rencontres pédagogiques d'été* : stages de formation ayant lieu chaque année en août et proposant une quinzaine d'ateliers les plus divers pour nourrir la réflexion pédagogique et promouvoir une pédagogie de la réussite.

³ du *CEPI* : *Collectif d'équipes de pédagogie institutionnelle*, créé en 1978, à la suite des GET de Fernand Oury, devenu « européen » : *CEÉPI*, voir le site ceepi.org

⁴ *MPI / CEPI* : l'association légale sur laquelle s'appuie le *CEPI*, se nomme *MPI, Maintenant la Pédagogie Institutionnelle*, d'après l'ouvrage éponyme publié en 1978 chez Hachette.

informés par les responsables : ils relient leurs pratiques et leur formation à la *P.I.* du *CEPI*. La venue de Michel Exertier à plusieurs réunions de suivi en Belgique, revêt un caractère de lien très important pour tous ceux qui, en l'écoutant à Bruxelles, se rendent compte de l'existence d'un langage commun et de références partagées. Quand Jacques Pain a été invité pour une journée, nous avons aussi retrouvé ces références communes et porteuses

La vie de la PI se poursuit

Les stages PI continuent à avoir lieu aux RPé, des épis naissent autour de telle institution, de telle problématique, de tel public, de tel niveau d'enseignement, dans telle région. Deux journées PI sont organisées chaque année afin de nous retrouver, même si nous ne sommes pas dans une épi, autour de thèmes proposés par les responsables des journées. Nous y venons chaque fois avec des écrits. Ils sont lus publiquement, on y rebondit et des groupes de travail naissent en lien avec des questions soulevées dans les écrits. Cette fois-là, le sujet était : « Que faisons-nous avec ce qui nous arrive ? » et nous avons envoyé d'avance aux participants, un peu comme viatique, un extrait d'*Un petit matin de pluie*⁵ de René Laffitte :

« Gris et froid, le matin. La pluie s'est calmée. Seules, quelques gouttes glacées. C'est la récréation de dix heures. Sous le préau, je discute avec mes collègues dont deux d'entre eux sont chargés de surveiller la cour. Cent cinquante gosses courent, jouent, se poursuivent, les joues rougies par le froid. De temps en temps, la maîtresse de service siffle sans conviction, à l'adresse de quelques acrobates qui se pendent aux poteaux de basket. Le manque de ferveur du sifflet a dû s'entendre : les gosses font mine de descendre, dansent autour du poteau, puis regriment.

Celui-là est un nouveau du Cours élémentaire. Il n'a toujours pas de copains, semble-t-il. Il erre seul, posant son regard triste sur les grands qui jouent au foot, sursautant, apeuré, quand des fusées courantes le frôlent : ça fait trois fois, déjà, qu'un groupe de costauds le bouscule.

Il n'erre plus, il fuit. De son blouson étriqué dépassent deux mains rougies, qui se recroquevillent l'une sur l'autre. Il surveille, inquiet, les circuits des coureurs.

Cette fois, il se retrouve par terre. Seul. Dans l'eau. Il essuie son pantalon de velours qui paraît neuf et lui adresse un regard catastrophé. Il pleure tout juste... Quelques sanglots maigres... comme s'il ne voulait pas qu'on le voie... Debout, il ne pleure plus. Il marche, le regard vide. Ailleurs...

Le revoilà par terre. Cette fois, les pleurs sont plus nourris. À quoi bon se relever ? Il se frotte le coude, assis dans l'eau. Un groupe de quatre s'approche, le soulève et l'entraîne de force vers les maîtres de service. Il essaie de résister. Il a peur ? Il doit se sentir coupable.

— Essuie-toi et va jouer loin des grands !

Le groupe le laisse. Il erre, maintenant, sous le préau... Il n'a plus que cinq minutes à attendre, et il retrouvera sa place, la classe... Là, au moins, il ne risque rien des grands, et, s'il ne fait pas de bêtises, rien de la maîtresse. Il comprend qu'il vaut mieux se recroqueviller et s'effacer que d'affronter la vie, le dehors, les autres. C'est certainement, déjà, un enfant sage. Son naufrage ne fera aucun bruit.

Un petit matin de pluie... J'en ai assez d'entendre parler de la coqueluche du petit ou du temps qu'il a fait ce week-end. Je reconnais que ce sont des choses dont il faut tenir compte, mais il fait froid, et je rentre en classe pour me réchauffer.

Je pense encore à celui-là, mouillé, sali, vaincu et coupable... Il faudra que je me guérisse de ces pensées. Ce n'est pas un des miens, et je n'y peux rien.

⁵ Texte extrait de la revue *Cahiers de Genèse de la coopérative* n°1, 1990

Du zozotement de Fredo, le baveur, je n'entends que la fin :

- Ze le dirai au conseil, cet après-midi.
- Oui, tu as raison, le conseil c'est fait pour ça.

La récréation terminée, le calme revient... La pluie fait un bruit de papier froissé sur le toit. L'école fonctionne : rien à signaler ».

Les filles ont plus d'émotion...

Geneviève Naert

1eB6⁶ début septembre : je lis à haute voix un livre « Le plus bel endroit du monde ». C'est l'histoire d'un enfant, Juan, qui vit au Guatemala. Son père et sa mère ne peuvent plus s'occuper de lui, alors il vit chez sa grand-mère avec ses cousins. Sa grand-mère lui apprend à cirer les chaussures et il se débrouille bien. Assis par terre dans la rue, couvert de cirage, il voit passer les enfants qui vont en classe, avec leurs crayons et leurs cahiers. Alors il veut apprendre et commence à lire par lui-même, sur les affiches, en demandant à ses clients de lui lire un ou deux mots, puis dans les journaux qu'il trouve dans la rue. Il a sept ans à ce moment, fait des pieds et des mains pour aller à l'école, et y parvient finalement.

Les élèves apprécient que je leur fasse la lecture, et ont beaucoup aimé cette histoire. Je leur propose ensuite d'écrire une lettre à Juan. Je précise que chacun lira ensuite sa lettre en classe.

- « - *Qu'est-ce qu'on doit lui écrire, madame ?*
- *Ce que tu veux, ce tu as envie de lui dire aujourd'hui.* »

Le partage des lettres est un grand moment : chacun, dans sa lettre, dit un peu de lui. Plusieurs ont écrit quelque chose comme : « c'est bizarre : toi, tu t'es battu pour aller à l'école, alors que moi, je ferais tout pour ne plus y aller ! ». Oui, c'est dans ce sens que j'ai choisi ce livre. Sengül a écrit : « j'ai vécu la même chose que toi : moi aussi, ma mère m'a abandonnée, j'ai été adoptée toute petite ».

La lecture se termine dans les larmes, que j'accueille avec bienveillance « *oui, parfois ce qu'on écrit nous fait pleurer, ça lave le chagrin qui est à l'intérieur de nous...* »

Laura enchaîne « *moi, comme toi, je n'ai plus mon père : il s'est séparé de ma mère quand j'étais petite et est mort il y a 2 ans* » Re-larmes. Youssef intervient : « *C'est drôle, hein Madame, les filles elles ont plus de..., de..., enfin vous voyez ... d'émotion* ».

Je sens que sa phrase est importante, précieuse par rapport aux moqueries qui fusent parfois dans ce genre de situation. J'amène donc un échange sur : les filles ont-elles plus d'émotion que les garçons ? Ou bien les expriment-elles plus ? D'où cela peut-il bien venir ? Une élève témoigne que son cousin de vingt ans a un gros chagrin d'amour pour l'instant, qu'il sent qu'il aurait besoin de pleurer mais n'y arrive pas.

Certains garçons racontent ce qu'on leur dit à la maison s'ils pleurent. Je suis étonnée de leur « maturité » dans cet échange. Nous parlons aussi de respecter l'émotion de l'autre, de ne pas s'en moquer. Et encore de « *c'est douloureux de penser à des choses comme ça, alors ne vaut-il pas mieux ne pas en parler à l'école ?* ».

Les deux élèves les plus concernées aujourd'hui nous disent que c'est dur d'y repenser, et que ça fait du bien de pouvoir en parler et pleurer : ça soulage. Si cela a été possible, c'est que j'étais prête à ouvrir un espace d'échange sur ces thèmes, sans doute en partie suite à une certaine conférence du mois d'août à la Marlagne...

Je sens que pour pouvoir accueillir l'inattendu en classe, pour pouvoir faire feu de tout bois, j'ai à être là totalement avec tout ce qui m'habite, et en même temps être suffisamment

⁶ Jeunes de 12-13 ans n'ayant pas réussi les primaires.

en recul par rapport à ce qui se passe pour pouvoir « enclencher un autre travail ». Mince, ce n'est pas rien, le boulot d'enseignant ! Tiens, au fait, et qu'est-ce que tout cela a à voir avec la PI ?

***Que faisons-nous avec ce qui nous arrive ?
Ou que faire avec des coulées de plaintes.***

Noëlle De Smet

Elles m'arrivaient beaucoup à l'école, côté élèves, côté collègues. Elles continuent à m'arriver, côté ex-collègues, côté adultes en formation, côté potes et amis... Quoi ? Des plaintes.

Des plaintes à propos de toutes sortes d'Autres. Des Autres que je connais ou que je ne connais pas, individus ou institutions. Qu'est-ce que je fais avec ces plaintes ?

Écouter d'abord. Attentivement. Manifester de l'empathie : si quelqu'un se plaint, il n'a sans doute pas spécialement toujours raison mais il a ses raisons. Quelqu'un me disait « *S'il y a plainte, il y a souffrance* ». C'est Lacan qui disait « ça parle où ça souffre ». Mais voilà, ça ne souffre pas là où on croit. On croit souffrir de l'autre mais souvent on ne souffre que de soi-même. Et peut-être que se plaindre de l'autre c'est se plaindre de soi-même qui souffre, mais en passant par l'Autre. Alors cette souffrance-là, pour peur qu'elle trouve une oreille, elle se déverse ».

Et donc ceux qui déversent de la plainte, ils ont leurs raisons. Conscientes ou souvent inconscientes. C'est bien pour cela qu'il m'arrive souvent, d'écouter un peu comme au-delà de ce qui est dit, c'est pour moi comme quelque chose en stéréo : à l'un baffle j'entends les paroles, les sujets de la plainte et à l'autre j'entends... rien... mais juste qu'il y a là une personne avec ses moteurs, ses désirs, ses jouissances... que j'ignore mais que j'essaie d'écouter comme un mouvement de fond. Ça peut être son histoire, sa position sociale, ses blessures, ses tremplins, ses déceptions, etc. Simplement savoir que c'est là.

Et puis, quand j'ai écouté, qu'est-ce que je fais ? Soit je peux embrayer et en rajouter si je connais les objets et les sujets de plainte. Je peux éprouver une certaine jouissance à rajouter des couches sur X, Y, Z dont mon interlocuteur se plaint et qu'après tout je chargerais bien aussi, toute contente de pouvoir taper dessus avec quelqu'un d'autre. Surtout si X, Y, Z m'ont fait ch... et qu'ils méritent bien nos déversements de plaintes à leur égard...

« X vaut moins que de la merde » avait écrit la gamine qui se plaignait de la compagne d'école de devoirs. Écrit comme ça par blog interposé. Et des adultes autour ont trouvé ça terrible...

Ben oui mais sans blog et en d'autres mots, il peut nous arriver de faire pareil. Le tout à deux ou trois, en des lieux informels. On se défoule où on peut comme on peut en se plaignant de X, Y, Z. Parfois ça peut faire du grabuge. Quelqu'un ne comprend pas une décision prise dans le CA de son association. De coup de fil en coup de fil aux uns et aux autres se disent toutes sortes de choses, s'en fantasment quelques-unes aussi. Et ça devient de la rumeur qui court et des personnes sont mises en cause. Et même carrément toute l'assoc... ses valeurs, ses objectifs, etc. Certaines m'en parlent. Qu'est-ce que je fais avec ça ? Est-ce que écouter encore ne devient pas une sorte d'acquiescement à la rumeur ? Des couches rajoutées encore et encore ?

Eh bien, ce n'est pas simple de savoir que faire de la parole quand elle se plaint d'autres. Je peux aussi trouver plaisir à ce qu'on vienne me raconter ceci, cela... Ça me donne une certaine importance... On me fait confiance... Je pourrais même pousser à...

Plus j'y pense, à toutes ces paroles de plaintes plus je me dis que j'ai à avoir le réflexe qui serait sans doute propre à la PI : éviter de rester dans les duels, duels de celui qui se plaint de l'autre, duel entre lui et moi. Quand le « dire du mal des autres » se déploie entre deux

personnes dont l'une sait ensuite se taire sans contribuer à faire circuler le poison, c'est moins grave que quand ça se passe dans un groupe car là, c'est insupportable et destructeur pour la personne concernée mais aussi pour le groupe. Alors chercher ce qui pourrait faire guichet, bureau de plainte officiel ? Avec les élèves ça peut être au Conseil dans les « je critique »... mais parfois si on les laisse faire ça prendrait bien tout le Conseil, alors faire un moment court de bureau de plaintes à part. Comme il faut un certain courage pour venir la déposer, des plaintes tomberont et parfois elles se dégonflent aussi. « Tas de sable » disait Fernand Oury, « tas de sable » finissaient par dire des gosses de sa classe devenus conscients que dans leur « dire du mal », ce mal n'était pas si grand !

Avec les adultes, avec ceux qui nous prennent à témoin, qui nous prennent comme confident ou comme décharge, finalement, je me demande si le mieux n'est pas d'écouter sans écouter c'est-à-dire d'éviter d'embrayer mais plutôt de chercher avec la personnes où pourrait se porter la plainte, la colère, le mécontentement. Où dans l'asbl ? Où dans l'école, la classe ? Je me dis que ça nous protégerait des jouissances crues, des déblatérages abîmants. Je me dis qu'on y gagnerait en humanité. Que le fait de déposer ses dires dans un lieu collectif et sécurisé apporterait quelque chose à chacun, obligerait à chercher comment chacun peut prendre ou retrouver sa place.

Je me demande pourquoi ce réflexe n'est pas plus vif chez moi ou chez d'autres Sans doute que le fait de l'écrire m'y rendra plus attentive. En tout cas, je suis convaincue que le fait de vivre cela entre adultes nous grandit et nous rend plus solide et plus éthique, au coeur de ces groupes d'adultes ET avec les enfants ou jeunes dans les classes. Ce n'est pas sans questions : si quelqu'un ne veut pas utiliser ce genre de lieu ? Si le faire donnerait trop d'importance à telle ou telle petite plainte ? Peut-être ai-je à chercher du côté de conditions... ?

(S')Inscrire

Stéphane Lambert

Réunion d'équipe du jeudi matin. Une fois par quinzaine, éducatrices, surveillantes, instits et direction, nous travaillons ensemble autour de ce qui se passe dans la cour, pendant les repas, la sieste. Précieux moment d'arrêt, construit en bricolant nos horaires avec des tournantes et des remplacements, qui nous permet aussi de faire le point autour d'enfants pour lesquels nous nous questionnons...

Nous commençons par un tour de parole, ritualisé comme dans les classes. Pour dire, vider son sac, poser ses valises. L'institutrice des tout-petits fulmine : « *J'en ai vraiment ras-le-bol avec les grands qui sont les enfants-rois dans cette école. Je vois que chaque fois on reprend les mêmes choses, et ils recommencent. Notre « ligne rouge » du respect, pas de coups, pas d'insultes, ils s'en fichent en permanence. Il faudrait marquer le coup, les punir une bonne fois ! Et avec les parents ! On cherche des solutions, on les prend en charge, on fait presque tout à leur place, ils ne doivent même plus s'occuper de l'éducation de leurs enfants. Ils viennent même dans l'école pour faire les devoirs avec leurs enfants ! Mais ici, notre boulot, c'est pas ça ; nous c'est l'instruction !* »

Elle continue sur le même ton, fulminante. Et je sens que je commence à fulminer aussi... Règle de base du tour de parole : ne pas interrompre celui qui parle et, surtout, pas de droit de réponse. C'est chacun à son tour, et puis on se met à l'ordre du jour. Je bouillonne, je voudrais répondre, argumenter sur certains points, expliquer, soutenir d'autres choses. Ce n'est pourtant pas des enfants de ma classe dont elle parle, sauf pour les devoirs... Elle n'a que quelques éléments de la situation en tête parce qu'une collègue surveillante vient d'évoquer cet arrangement pris pour une famille recomposée dont la maman n'a pas le temps de reprendre les enfants chez elle avant son cours du soir et qui s'arrête deux fois par semaine

en chemin pour s'installer dans le réfectoire avec ses deux enfants et jeter avec eux un oeil sur leur travaux avant que le père ne vienne les rechercher à 18 h.

« *Moi aussi, je suis à 6 heures à la maison, et je m'arrange comme ça. Je ne vois pas pourquoi on devrait chouchouter les parents !* » Je me retiens de l'interrompre, note au vol ce qui me choque, et m'interroge sur mon énervement. Après tout, elle ne fait qu'exploser face à une situation qui est difficile pour tous dans l'école, le remplacement d'une remplaçante d'une classe où ça pète les plombs... Et je partage son avis quant au cadre qui en prend de sérieux coups. Elle termine. Puis nous regarde. « *Eh bien, répondez maintenant, ne me laissez pas avec ça, aidez-moi à m'apaiser !* » La directrice lui répond : « *Pendant le tour de parole, on ne se répond pas. Nous parlerons de certains des enfants concernés, c'est prévu dans l'ordre du jour. Et si tu souhaites qu'on reparle du fil rouge, on peut le faire lors de notre concertation mensuelle. Est-ce que tu veux que je mette le point à l'ordre du jour ?* »

Incroyable comme ces quelques mots ont pu m'apaiser ! L'explosion ne prendra pas toute la place... Il en reste pour tous les autres, pour chacun, pour moi. Ce n'est pas "à qui jette le mieux son émotion", c'est à ce qui a été inscrit, et rendez-vous est fixé hors de l'urgence, hors du débordement. Ouf !

Une équipe PI dans Cgé

Entre-temps, C.G.E a changé de nom mais gardé le sigle connu. CGé, « ChanGements pour l'Égalité » parce que nous ne travaillons pas seulement avec des enseignants et pour souligner nos préoccupations face aux très grands inégalités entre écoles, selon les publics, selon les positions socioéconomiques des parents. Le journal « Échec à l'échec » est devenu « Traces de ChanGements »

La *P.I.* a pris fortement place dans *Cgé* pas seulement via les stages annuels de l'été mais pendant toute l'année, en termes de réponses à des demandes de formation, en termes d'acquisition de livres présents au Centre de documentation (tous ceux de la *P.I.* y sont), en termes d'écriture de pratiques dans le journal de *Cgé* ou ailleurs et aussi en termes de pratiques internes, entre adultes, appuyées explicitement sur une éthique puisée dans cette *P.I.*. Des *Péistes* ont donc demandé d'être reconnus comme une des équipes de *Cgé*, « l'équipe *P.I.* », dans les années 1999-2000.

Font partie de cette équipe cinq ou six volontaires qui ont fait au moins deux stages. Cette équipe a un représentant au *CA* de *Cgé*, peut budgéter des activités pendant l'année, ses membres peuvent bénéficier d'un petit défraiement pour leurs frais de déplacements ou autres et elle a pour mission d'organiser des activités de *P.I.* en Belgique francophone via *Cgé*.

« Tenter Plus »

C'est le nom donné au projet lancé en 2004 dans une Haute École⁷ de Liège par 4 enseignants travaillés par plusieurs stages de *PI*. À l'origine, leur désir de changement. Ils en avaient assez de dire à leurs étudiants, futurs enseignants, comment agi dans leurs classes alors qu'ils mettaient si peu en pratique eux-mêmes ce qu'ils recommandaient : responsabilisation des élèves, travail de la coopération, pédagogie active, etc.

C'est ainsi qu'ils en parlent : « *Nos désirs étaient forts de devenir sujets d'un instituant, de reprendre du pouvoir sur notre travail en construisant un vrai projet commun, et de rendre sujets et instituants ces futurs enseignants que sont nos étudiants.* »

Après quelques moments de travail, entre autres pendant les vacances d'été, ils créent pour la rentrée 2004 « La classe coopérative verticale ». C'est une structure qui regroupe dans

⁷ Ainsi se nomment désormais les établissements d'études supérieures non universitaires, en spécifiant leur spécialité, dans ce cas-ci « secteur pédagogique »

un même espace-temps tous les étudiants des trois années et tous les enseignants de toutes les disciplines⁸, avec tous leurs cours. Dans cette structure, les cours classiques sont remplacés par un ensemble d'activités qui poursuivent les mêmes objectifs que ces cours officiels. Cet ensemble d'activités est structuré en trois types de temps : des temps d'apprentissage (eux-mêmes divisés en temps de projets collectifs, en temps de travail autonome et en temps de structuration des apprentissages), des temps d'expression (un *Point de la semaine*, par exemple), des temps de décision et d'organisation collectives (divers *Conseils* sont instaurés).

Leur nouvelle architecture leur paraît réellement fondée sur les apports de Freinet et d'Oury. D'abord ce premier fondement : faire en classe un travail véritable, utile socialement, une vraie production pour un destinataire réel⁹ ; ensuite, le soin accordé à l'organisation matérielle, spatiale et temporelle¹⁰ ; enfin, l'adaptation à leur situation (avec étudiants jeunes adultes) de certaines techniques comme *la correspondance* ou *le plan de travail* et des institutions, comme le *Je critique-Je félicite* ou le *Quoi d'Neuf ?* » Réflexions en équipe, interpellations en *Conseil*, regards d'un *Comité d'accompagnement* (dont font partie deux membres du CEÉPI, Irène La Borde d'Isère et Noëlle De Smet de Bruxelles), grâce à ces regards croisés et par tâtonnements successifs, ils réélaborent une architecture un peu différente. Des principes se dégagent progressivement, comme par décantation de leurs expérimentations et échanges.

Ce qui leur paraît prioritaire, à travers les diverses formules expérimentées :

la loi de la classe comme fondement ultime ; d'une part, chacun est tenu de s'impliquer dans le travail et de se former, avec le droit de se tromper, d'autre part, chacun est tenu de respecter l'autre en tant que sujet ; nul ne peut être considéré comme objet et chacun a donc le droit de s'engager ou de marquer son refus. Ce volet éthique est premier dans leur travail ;

les temps d'apprentissage qui peuvent se diversifier ou se modifier au gré des besoins constatés mais divers équilibres sont à chercher entre des temps horizontaux (en groupe-classe) et verticaux (en groupe hétérogène d'étudiants des trois années), des temps individuels et collectifs, des temps dirigés par les professeurs et gérés par les étudiants, des temps fonctionnels (orientés par la production) et de structuration (orientés par l'apprentissage), enfin des temps disciplinaires et interdisciplinaires.

Les temps d'expression et les temps de décision, et les diverses institutions possibles, sont à instaurer au fur et à mesure de l'année : peu d'institué au début pour permettre davantage d'instituant. Un minimum pour démarrer cette année leur a semblé être un *Conseil de Tous* pour décider ensemble toutes les trois semaines et un *ça va / ça n'va pas* systématique en fin d'activité, pour écouter chacun.

Comment font-ils pour les examens ? L'évaluation certificative est là pour répondre à une obligation institutionnelle et pas pour aider aux apprentissages ; constituant au contraire une entrave à une dynamique de formation, elle est reportée le plus tard possible dans l'année. L'évaluation en cours d'année est exclusivement formative, avec pour seule fonction d'aider à réorienter les apprentissages et l'enseignement.

Je leur laisse la parole pour terminer cette information à propos de leur invention, révolutionnaire pour la Haute École à orientation pédagogique, invention qui rend les études

⁸ Exception faite d'une petite minorité de cours dont le statut légal de cours multi-option ne permet pas cette intégration (« les cours A » pour les familiers du système belge).

⁹ Exemples de production : une exposition sur les rapports Nord/Sud visitée par des classes de secondaire de la région ; des animations dans des classes sur l'actualité et la presse ; un atlas géographique nouveau pour des cours sur Liège...

¹⁰ Des locaux-classes stables, quelques ordinateurs, des étagères récupérées dans les caves de l'école, des ouvrages de références apportés par les professeurs, trois vieux fauteuils seront un point de départ pour une rupture avec le fonctionnement habituel.

vivantes, bousculantes, très impliquantes, pour ces futurs enseignants de sciences humaines (géo, histoire, sciences sociales) en collèges.

« Est-ce qu'on veut former plein de futurs Péistes ? Non, ça c'est pour les stages PI. Notre finalité, en travaillant avec la PI, est de former des enseignants rendus sujets, qui auront fait rupture avec les rapports aliénants au professeur et au savoir¹¹ et qui auront développé des dispositions à rendre sujets leurs propres élèves, dans une relation pédagogique revisitée. Qu'ils utilisent ou non les institutions de la PI ou les techniques Freinet dans leurs classes n'est pas dans nos objectifs.

Et comme moteur de cette affaire, j'ai mentionné, en débutant cet article, des désirs forts chez les professeurs. Pour que ce moteur puissant et indispensable fasse vraiment propulsion dans le réel de nos pratiques quotidiennes, divers carburants ou adjuvants me semblent jouer un rôle essentiel : un accord clair de la Direction de l'école, qui fait confiance et accepte notre organisation spécifique ; un travail régulier entre adultes de l'équipe, qui ont dû s'organiser pour permettre, en plus de l'indispensable gestion commune du quotidien, des temps de réflexion et de remise en question ; un soutien du Ceépi via la formation dans les stages et via la présence de membres des Ceépi belge et isérois dans notre Comité d'accompagnement. »
Claudine Kefer, une des enseignantes de l'équipe.

Les exemples d'actions et d'activités autour de la PI, avec la PI décrits quelque peu ici disent quelque chose de la place prise par la PI dans notre mouvement CGé. Et ses praticiens y tiennent fortement. Leurs solitudes dans divers lieux, dont les écoles, solitudes dues entre autres à des « faire autrement », se rassemblent dans les équipes et groupes de CGé qui sont drôlement porteurs et aident à tenir des lampes allumées.

Mise en perspective porteuse pour nous, des paroles de Jean Oury, écrites elle aussi sur le dépliant qui annonçait les activités de la journée des 50 ans :

« On peut très bien imaginer que s'il y a des petites pièces aménagées, il n'y a pas besoin d'attendre que tous les tubes de néon fonctionnent. Même avec une bougie, on peut travailler en fin de compte ; c'est plus marrant, personne ne dira rien. C'est à partir de dimensions comme celles-ci, d'infiltrations dans l'école-caserne (et aujourd'hui, dans l'école "sans loi") que l'avenir se fera. Bien sûr que la bougie est vite soufflée ; mais quand même, ça marque. Il y a donc une dimension comme ça qui apparaît plus ou moins vacillante. C'est cette dimension qui peut faire peur à l'édifice [...] C'est une autre dimension qui n'était pas prévue dans le programme, pas programmée. C'est qu'on n'avait pas tenu compte d'une chose : qu'il y avait quand même le désir. »

¹¹ « Nous ne participons pas à l'opération haro sur l'institutrice attardée », disait F. Oury. Il s'agit donc plutôt de souligner ici que le travail de « reprise » à l'aide des outils PI a souvent pour effet de débusquer les allant-de-soi sclérosants.