

Pour quoi pratique-t-on les techniques Freinet, la Gestion Mentale ou le PEI ? : Les facteurs d'un choix.

Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat en
Sciences de l' Education par : Cécile ALBERT.
Directeur de recherche : Monsieur le Professeur Guy AVANZINI.
26 septembre 2001.

jury M. AVANZINI Guy Professeur à l'Université Lumière Lyon 2, Directeur de Thèse, M. BOUMARD Patrick Professeur à l'Université Rennes 2, Mme CROS Françoise Professeur à l'Université Paris 5, détaché à l'INREP, M. XYPOS Constantin Professeur à l'Université Catholique de l'Ouest, Habilité à Diriger des Recherches, M. LURROL Gérard Maître de Conférence à la Faculté d'éducation, Université Catholique de Paris.

Table des matières

Remerciements . .	1
INTRODUCTION. . .	3
PREMIERE PARTIE. .	5
CHAPITRE 1. Originalités des doctrines pédagogiques de C. Freinet, d'A. de La Garanderie, R. Feuerstein. .	5
A. Des fondements spirituels, philosophiques et idéologiques distincts. . .	6
B. Des références intellectuelles singulières . . .	10
C. Des expériences fondatrices originales. .	12
D. Des conceptualisations spécifiques de l'intelligence. .	15
E. Des méthodologies propres . .	20
CHAPITRE 2. L'Investigation auprès des praticiens. .	20
A. Méthodologie de la conduite des entretiens. .	20
B. Méthode d'analyse des entretiens. .	26
CHAPITRE 3. L'exemple d'un entretien en Pédagogie Freinet. .	36
1. Entretien littéral. . .	36
2. Cotation. .	62
DEUXIEME PARTIE. .	67
Compte-rendu d'analyse quantitative et qualitative des entretiens. .	67
CHAPITRE 4 : La FOI . .	67
Thème n° 1 : La Croyance et la Confiance , L'Ecoute et le Regard , la Reconnaissance et le Respect. . .	67
Thème n° 2 : La Filiation Religieuse. . .	71
Thème n° 3 : Le Pêché la Culpabilité. .	75
Thème n°4 : Les Epreuves, les Blessures, les Souffrances. . .	78
Thème n° 5 : La Révélation. .	80
Thème N° 6 : Le Libre Engagement Responsable. . .	82
CHAPITRE 5 : La Recherche d'Universalité et de Singularité. . .	87

Thème n° 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence. . .	87
Thème n° 2. La Conscience, La Co-naissance. . .	92
Thème n° 3 : La Liberté. . .	96
Thème n° 4 : L'Unicité, La Différence. . .	99
CHAPITRE 6 : LA MEDIATION. . .	103
Thème n° 1 : Médiation et Transmission, Héritage. . .	103
Thème n°2 : Médiation et Rencontre, Autorité Créatrice. . .	104
Thème n° 3 : Médiation et Communion, Partage. . .	114
Thème n° 4 : Médiation et Dialogue, Interpellation. . .	118
TROISIEME PARTIE. . .	123
CHAPITRE 7. La notion de Personne. Les critères d'une pédagogie personaliste. . .	123
A. La dignité et l'unicité de la personne. . .	124
B. Perfectibilité de la personne. . .	128
C. Personne et éducatibilité spirituelle. . .	129
D. Personne et création. . .	134
E. Personne et communion. . .	140
CHAPITRE 8. La personne au centre de la raison pédagogique. . .	143
A. Dignité et unité : une assertion commune. . .	143
B. L'Éducatibilité et la perfectibilité de la personne, une conviction authentique. . .	147
C. Éducatibilité spirituelle, et intuition de sens. . .	153
D. Créativité et communauté de destin. . .	163
E. Le service de la vocation intégrative. . .	168
CHAPITRE 9. Le Personalisme pédagogique. . .	172
A. La contingence du choix pédagogique. . .	172
B. Pédagogie et Personalisme. . .	180
CONCLUSION. . .	189
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES. . .	191
Collectifs. . .	200
Conférences. . .	200

Dictionnaires. . .	201
ANNEXES .	203
PREMIERE PARTIE : ANALYSE de CONTENU. (Analyse qualitative des entretiens.)	203
..	203
ENTRETIENS FREINET. N°1 : .	203
ENTRETIEN FREINET N° 2. Enseignante en maternelle (PS). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans. .	203
ENTRETIEN FREINET N° 3. Enseignant en primaire (CE1-CE2).Pratique la pédagogie Freinet depuis 9 ans. .	207
ENTRETIEN FREINET N° 4. Enseignant en primaire (CM1-CM2.)Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans. .	210
ENTRETIEN N° 5. Enseignant en école primaire. Actuellement conseiller pédagogique. Pratique la pédagogie Freinet depuis 16 ans. .	213
ENTRETIEN FREINET N° 6 Enseignante en maternelle (GS). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans. .	216
ENTRETIEN 3N° 7. Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 15 ans. . .	219
ENTRETIEN FREINET N° 8. Enseignante en primaire (CP-CE1). Pratique la Pédagogie Freinet depuis 20 ans. . .	222
ENTRETIEN N° 9. Enseignant en primaire (CE1-CM2/4 niveaux.) Pratique la pédagogie Freinet depuis 12 ans. .	225
ENTRETIEN N° 10. Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 15 ans. . .	227
ENTRETIENS EN GESTION MENTALE. . .	231
ENTRETIEN N° 1. Enseignante en collège (Français /4ème-3ème). Pratique la Gestion Mentale depuis 8 ans. .	231
ENTRETIEN N° 2. Enseignant en collège (Sciences-Naturelles / 6ème-5ème). Pratique la Gestion Mentale depuis 9 ans. .	233
ENTRETIEN N° 3. Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la Gestion Mentale depuis 4 ans. .	235
ENTRETIEN N° 4. Enseignante en collège (Français-Histoire / 6ème-5ème). Pratique la Gestion Mentale depuis 8 ans. .	237
ENTRETIEN N° 5. Enseignante en primaire (CE1-CE2) Pratique la Gestion Mentale depuis 10 ans. .	240
ENTRETIEN N° 6. Enseignant en collège (Histoire-Géo/ 4ème-3ème). Pratique la Gestion Mentale depuis 7 ans. .	244
ENTRETIEN N° 7. Enseignante en collège (Histoire- Géo /4ème-3 ème). Pratique	246

la Gestion Mentale depuis 7 ans. . .	
ENTRETIEN N° 8. Ancienne institutrice. Formatrice indépendante. Pratique la gestion Mentale depuis 9 ans. . .	248
ENTRETIEN N° 9. Enseignant dans le supérieur. Pratique la Gestion Mentale depuis 5 ans. .	252
ENTRETIEN N° 10. Enseignante au collège Formatrice Indépendante depuis 5 ans Pratique la Gestion Mentale depuis 12 ans. . .	254
ENTRETIENS PEI. . .	258
ENTRETIEN N° 1. Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans. . .	258
ENTRETIEN N° 2. Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 9 ans. . .	261
ENTRETIEN N° 3. Enseignante en 4ème-3ème d'adaptation. Pratique le PEI depuis 6 ans. . .	264
ENTRETIEN N° 4. Enseignant en LEP. Pratique le PEI depuis 6 ans. . .	267
ENTRETIEN N° 5 Enseignant en collège (Français/6ème-5ème). Pratique le PEI depuis 3 ans. . .	270
ENTRETIEN N° 6. Enseignante en 4ème-3ème technologique. Pratique le PEI depuis 5 ans. . .	272
ENTRETIEN N° 7. Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans. . .	275
ENTRETIEN N° 8. Enseignant en CART. Pratique le PEI depuis 6 ans. . .	278
ENTRETIEN N° 9. Enseignant en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans. . .	281
ENTRETIEN N° 10. Enseignant en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans. . .	283
SYNTHESE DE CONTENU. (Synthèse de contenu des entretiens individuels.) .	286
ENTRETIENS FREINET. . .	287
ENTRETIEN EN GESTION MENTALE. . .	301
ENTRETIEN PEI. . .	337
ANNEXE 1. Transcription des entretiens FREINET. . .	381
ENTRETIEN N° 1 Enseignante en primaire (CE1- CE2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans. . .	381
ENTRETIEN N° 2 Enseignante en maternelle (PS). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans . .	407
ENTRETIEN N ° 3 Enseignant en primaire (CE1-CE2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 9 ans. . .	418
ENTRETIEN N° 4 Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans. . .	435

ENTRETIEN N° 5 Enseignant en école primaire. Actuellement Conseiller Pédagogique. Pratique la pédagogie Freinet depuis 16 ans. .	460
ENTRETIEN N° 6. Enseignant en maternelle (GS). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans. .	477
ENTRETIEN N° 7 Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 15 ans. . .	491
ENTRETIEN N° 8 Enseignant en primaire (CP-CE1). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans. . .	504
ENTRETIEN N° 9 Enseignant en primaire (CE1-CM2/4 niveaux). Pratique la pédagogie Freinet depuis 12 ans. .	518
ANNEXE 3. Transcription des entretiens PEI. .	578
ENTRETIEN N° 1. Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans. .	578
ENTRETIEN N° 2 Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 9 ans. .	612
ENTRETIEN N° 3. Enseignant en collège 4 ème -3 ème d'adaptation. Pratique le PEI depuis 5 ans. . .	628
ENTRETIEN N° 4. Enseignante en LEP. Pratique le PEI depuis six ans. . .	662
ENTRETIEN N° 5 Enseignant en collège 6 ème-5 ème. Pratique le PEI depuis 3 ans. .	672
ENTRETIEN N° 6 Enseignante en 4 ème-3 ème technologique. Pratique le PEI depuis 5 ans. .	684
ENTRETIEN PEI N° 7 Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans. . .	705
ENTRETIEN N° 8. Enseignant en CART. Pratique le PEI depuis 6ans. .	729
ENTRETIEN N° 9. Enseignant en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans .	741
ENTRETIEN N° 10 Enseignant en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans. . .	775

Remerciements

J'adresse mes vifs remerciements aux enseignants qui ont offert leur témoignage dans le cadre des entretiens de recherche.

J'exprime tout particulièrement ma profonde gratitude à monsieur AVANZINI pour le temps qu'il m'a consacré, son accompagnement patient et son aide dans la direction de la recherche.

Je dedie ce travail à ma famille. A Yves, à nos enfants : Samuel, Brice et Emma. A mes parents à qui je dois beaucoup, qu'ils trouvent ici le témoignage de ma profonde reconnaissance et de mon amour. A mes beaux-parents et à mon oncle, le père Paul Martin décédé ce matin du 1er janvier 2001. A mes frères et soeurs.

Merci à M. Faës d'avoir consacré son temps pour la relecture de la thèse.

Merci à madame Robin pour son aide dans la recherche documentaire.

Pour quoi pratique-t-on les techniques Freinet, la Gestion Mentale ou le PEI ? : Les facteurs d'un choix.

INTRODUCTION.

Notre thème de recherche est né d'un questionnement à propos des pratiques pédagogiques innovantes. Nous nous interrogeons sur les ressorts de l'investissement persévérant de certains enseignants dans l'une d'elles. Pourquoi opter pour une pratique pédagogique 'différente' ? Est-ce simplement pour essayer quelque chose de nouveau ? Est-ce pour se conformer à une attente intuitionnelle ? Fait-elle office de sauve-qui-peut, pour parer à des difficultés ? Pourquoi choisit-on telle pédagogie plutôt que telle autre ? Son adoption tient-elle au sentiment de sa qualité interne ? L'engagement persévérant traduit-il une volonté personnelle ? Quel est le type d'adhésion ? Le taux de conviction ? Y a-t-il des facteurs de personnalité, des types d'histoire personnelle qui prédisposent mieux que d'autres à se reconnaître dans telle ou telle référence doctrinale ?

Au même moment, des innovations éducatives d'envergure se réclament de doctrines pédagogiques différentes, et même divergentes : celle d'A de la Garanderie, de C. Freinet, de R. Feuerstein, notamment. Dès lors, comment comprendre l'engagement stable de certains dans l'une d'elles ? Serait-il légitime de penser que ceux qui s'en réclament véritablement défendent des visées typées, suffisamment distinctes, voire opposées, et s'inspirent de philosophies radicalement divergentes ? Telle est notre problématique.

Notre hypothèse postule paradoxalement que, en-deçà de ces points de vue différents, et malgré les apparences, on peut discerner entre elles une référence commune, une parenté de conviction, autour de *la valeur de la Personne*. Cette référence, éventuellement implicite, donnerait à comprendre plus authentiquement, et de façon

unitaire, cet engagement des innovateurs. C'est pourquoi il y aurait une fortuité relative dans l'option pour telle ou telle référence pédagogique. La raison profonde de l'adhésion et de la pratique persévérante relèverait finalement d'une vision personnaliste commune à tous.

Différentes étapes articuleront cette recherche. Tout d'abord, nous exposerons les pédagogies de C. Freinet, d'A. de La Garanderie, et de R. Feuerstein en mettant plus particulièrement en relief leurs différences. Nous expliciterons ensuite notre méthodologie de recherche et d'investigation auprès des praticiens de ces pédagogies. Puis nous donnerons à lire un exemple d'entretien littéral. Nous procéderons ensuite à l'analyse quantitative et qualitative des entretiens. Notre interrogation portant sur la dimension personnaliste de l'engagement pédagogique, nous étudierons alors la notion de *personne*, ce qui nous conduira à définir les critères d'une pédagogie personnaliste. La personne est-elle au centre de la raison pédagogique ? Cette question sera étudiée d'après l'analyse des entretiens, et en nous interrogeant finalement sur la dimension personnaliste des pédagogies de Freinet, de la Gestion Mentale et du PEI. Nous étudierons alors la contingence relative du choix pédagogique et les raisons pour lesquelles, cependant, on adhère à l'une ou à l'autre.

PREMIERE PARTIE.

Dans cette première partie, nous montrerons ce que chaque modèle pédagogique a de spécifique. En les situant historiquement, nous étudierons leurs ancrages spirituel, philosophique, ou idéologique distincts. Nous développerons leurs fondements conceptuels originaux, qui rendent compte des méthodologies propres (Chap 1).

Cependant, ces modèles pédagogiques sont-ils foncièrement différents ? L'investigation, auprès des praticiens nous permettra d'étudier cette question. Nous présenterons alors notre méthodologie de recherche (choix de la population, conduite des entretiens, méthode d'analyse des entretiens, cotation). (Chap 2.)

Afin de soumettre un exemple, nous avons littéralement transcrit un entretien. Il s'agit d'un entretien en pédagogie Freinet. (Chap 3).

CHAPITRE 1. Originalités des doctrines pédagogiques de C. Freinet, d'A. de La Garanderie, R. Feuerstein.

Ces trois¹ modèles pédagogiques sont originaux parce qu'ils incarnent des hommes dans la singularité de leur histoire, avec des références spirituelles, idéologiques et politiques

¹ Nous avons choisi de présenter les auteurs par ordre chronologique, selon leur date de naissance respective.

distinctes, des parcours intellectuels spécifiques et des expériences fondatrices multiples. Au demeurant, s'il s'agit de doctrines au service d'une pédagogie de l'intelligence, les définitions qu'ils donnent de cette dernière ainsi que les moyens de son éducation leur sont propres, bien que cohérents avec leur sensibilité personnelle.

A. Des fondements spirituels, philosophiques et idéologiques distincts.

C. Freinet est né en 1896, à Gars, dans les Alpes-Maritimes. On dit qu'il était *athée*, mais on sait qu'il a reçu une culture chrétienne². On soulignera son attachement au milieu populaire et à la culture rurale. A. de La Garanderie est né en 1920 à Ampoigné en Mayenne. Il se reconnaît *chrétien*. Quant à R. Feuerstein, né en 1921, à Botosan, en Roumanie, il est de nationalité israélienne et de *religion juive*.

1. C. Freinet et l'idéal communiste.

Célestin Freinet plaide pour la reconnaissance et le développement de l'humanité en l'homme. En son époque, l'école lui semble agir à contre-courant de cette visée, car elle satisfait des intérêts privés, notamment ceux de la culture bourgeoise, qui est au service d'une société capitaliste. Or, l'idéal de société que personnellement il extrapole est résolument socialiste '(..) d'où sera bannie l'exploitation de l'homme par l'homme.³' et garantira-t-il au mieux l'épanouissement de l'individu. Il nourrit ainsi l'idée d'une école participant à la libération de la classe populaire. Dès lors, il s'agit de former des camarades qui seront aptes à assumer des fonctions politiques, syndicales, ou coopératives, au service du peuple, de sa mission sociale et humaine. La pensée qu'il emprunte alors aux analyses marxistes est celle du travail libérateur : '**(..) Le travail ainsi compris, régénéré à son origine, dès l'école, ne pourrait-il pas devenir en effet comme l'élément actif d'un nouvel humanisme, qui serait susceptible d'atteindre et d'animer (..) le corps social tout entier, il apporterait des raisons encore de lutter, de vivre et de croire.**'⁴ Il déclare préparer une pédagogie de l'harmonie individuelle et sociale par la vertu souveraine du travail.

En cette époque, C. Freinet se sent en filiation avec l'idéal communiste et adhère au parti vers 1925⁵. Il se rend d'ailleurs en U.R.S.S et y observe avec intérêt les pratiques révolutionnaires. Il écrit : '**Travaillons pratiquement à introduire dans nos classes des techniques nouvelles qui, dans le régime actuel, ne prétendent pas réprimer tous**

² Dans son livre 'Souvenirs d'un blessé de guerre', C. Freinet relate l'épisode où à trois reprises, alors qu'il était agonisant il a accepté la communion. Dans l'ouvrage consacré à ses parents, Madeleine Freinet parle de sa grand-mère comme d'une femme très pieuse et évoque la formation chrétienne de son père C. Freinet, qui fût enfant de chœur. 'Les fêtes religieuses étaient comme des portes solennelles jalonnant notre chemin de vie.', p. 22. Elle relate également que sa mère Elise s'appelait virginie de son vrai nom en reconnaissance d'une tante qui était religieuse, p. 90.

³ Cité par J. Houssaye. *Freinet pédagogue socialiste*, p. 35.

⁴ Ibid.,

les abus, mais qui montrerons du moins aux éducateurs, aux élèves et aux parents d'élèves quelle est la voie sûre de la libération sociale, à l'opposé justement des théories traditionnelles des défenseurs du capitalisme(..).⁶

C'est alors, en 1935, qu'il fonde, non sans difficultés - après avoir démissionné de l'Instruction publique, à la suite de nombreux épisodes d'attaques calomnieuses et de controverses - l'école privée de Vence, une école, dit-il, qui sera au service du peuple, où il pourra librement pratiquer ses techniques et sa méthode. D'ailleurs, il veut profiter d'un gouvernement de gauche pour lui demander de voter des lois favorables au peuple, à son instruction, à son éducation, et à sa libération.

Au Congrès de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle de 1935, il fait part du projet de créer un Front de l'enfance (..). La charte de ce front est de lutter en particulier **' pour l'activité communautaire, pour une discipline libératrice, pour une école liée à la vie et aux destinées des masses populaires.**⁷ Au coeur de ce mouvement, les instituteurs sont conviés à l'action, au militantisme pédagogique et au militantisme socio-politique, notamment par un engagement dans la Coopérative de l'Enseignement Laïc, dont C. Freinet fut le créateur et un ardent et inlassable animateur. C'est la grande époque du militantisme pédagogique et du militantisme social, qui se veulent l'un et l'autre d'avant-garde et à l'origine de profondes réformes.

Précisons cependant que, si C. Feinet formalise le lien nécessaire entre action éducative et action politique, il se défend néanmoins d'inféoder sa pédagogie à un versant politique extrémiste, marquant ainsi l'indépendance de ses vues. Il souligne en ce sens :

⁸Notre pédagogie telle que nous l'avons définie et telle que nous la pratiquons, est-elle une pédagogie révolutionnaire et dans quelle mesure ? Telle est la question que, depuis des années, on agite autour de nos efforts ; les uns nous accusant d'être dangereux extrémistes, les autres doutant au contraire que nos travaux aient une portée appréciable sur les efforts de libération prolétarienne. Précisons d'abord un fait : nous sommes des pédagogues, et non des politiciens. Dans nos recherches, nous ne sommes jamais partis d'un point de vue politique, ce qui, à notre avis serait une hérésie ! Nous nous sommes engagés sur la voie nouvelle sans aucun a priorisme, mais aussi sans aucune considération conformiste, sans égards pour les idoles auxquelles nous refusons de sacrifier, bousculant sans pitié les conceptions d'une pédagogie traditionnelle et routinière, renversant les barrières qu'on n'a cessé de dresser entre l'école et la vie, entre l'école et le milieu social.⁹

⁵ Mais il faut souligner les difficultés de relations entre C. Freinet et le parti communiste. Avec le recul, M. Faës, (voir : l'école en bataille, 1999) le perçoit plus libertaire que communiste.

⁶ Cité par M. Barré. *Célestin Freinet. Un éducateur pour notre temps, 1896-1936.* p. 107.

⁷ Ibid.,

⁸ Lorsque la citation est un peu longue nous la détachons du corps du texte.

⁹ Ibid.,

2. A. de La Garanderie et la doctrine Chrétienne.

Dès son enfance, A. De La Garanderie témoigne d'une fidélité à la messe dominicale : '(...) mon coeur frappait très fort ma poitrine, car je ne voulais pas manquer le 'Per omnia saecula saeculorum' ou la fin de l'oraison fratres.¹⁰. En réalité, on perçoit et on comprend la foi chrétienne qui anime et sous-tend la pensée pédagogique de l'auteur, notamment dans son attention aux signes de liberté qui révèlent la différence : **'la liberté est la valeur par excellence de l'homme. Elle doit donc être universellement admise. Il n'en résulte pas qu'elle n'ait pas à être éduquée.'**¹¹. L'éducation de la liberté doit être ainsi comprise de manières différentes, puisque chacun y accède selon une modalité qui lui est propre.

Cette libre différence est intelligence, qui est conscience évoquée de l'intuition du sens, promu par une foi aspirante et espérante. Ainsi, la conscience qui est 'être de connaissance',

' doit alimenter sa foi au coeur de l'espérance, qui ne trouve son sens qu'au sein de l'inespérable, qui ne se trouvera pas dans le 'quelque-chose' puisque l'inespérable est inexplorable (sans profondeur d'espace) et sans voie d'accès (sans au-delà de temps) (...). De cette foi en l'intelligence, de cette espérance en l'inespérable, de cet appui sur l'Eternel, la conscience tire des formidables capacités d'intuition de sens de ce 'quelque chose' que le monde lui offre. Grâce à cette foi en l'intelligence, elle va avoir conscience des êtres et des choses de ce monde comme toujours plus intelligents et plus intelligibles.'¹²

Ainsi, le connaissable advient dans l'intuition du sens de l'Être, sans le confondre. En cela, Dieu est la source du sens, la lumière de l'intelligence, et non son objet : **'Dieu est non le monde, mais son donateur ; non pas le sens, mais sa source. Comme l'a écrit Simone Weil,¹³ 'l'objet de la recherche ne doit pas être le surnaturel, mais le monde. Le surnaturel est la lumière : si on en fait un objet, on l'abaisse.'**¹⁴

La foi rayonne dans l'autorité charitable du maître qui 'se doit de parier sur les ressources de l'élève (...) son devoir est de l'aider à les détecter pour qu'il puisse s'en servir.¹⁵ Car, selon l'auteur, '(..) Il y a infiniment plus de ressources dans l'être humain que le principe de la concurrence n'en fait émerger (...) Je pense que la charité fait oeuvre de justice lorsqu'elle aide l'homme à se révéler les ressources qu'il porte en lui et dont il ne s'avisait pas.¹⁶. Convoquant les propos du pape Paul VI, il défend que l'autorité est un

¹⁰ A. de La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, p.12.

¹¹ A. de La Garanderie, *Une pédagogie de l'entraide*, p. 96.

¹² A. de La Garanderie, *L'intuition*, p. 102.

¹³ S. Weil, *La pesanteur et la grâce*.

¹⁴ A. de la Garanderie, *L'intuition*, p. 102.

¹⁵ Ibid.,

service de charité, et rien de plus. Dès lors, l'attitude missionnaire et engagée procède de la foi. Elle rayonne chez 'celui qui veut bien accueillir un amour qui le dérange dans ses projets et ses idées, pour s'engager lui-même, en toute pauvreté et humilité, sur les chemins de l'amour et du don.¹⁷.

3. R. Feuerstein et la pensée juive.

S'agissant de R. Feuerstein, celui-ci indique : '**Chaque fois que je fais une conférence dans une université, il y a quelqu'un qui vient me dire : 'Monsieur Feuerstein, votre théorie n'est-elle pas tout simplement celle de la pensée juive ?**'. C'est vrai ; en premier lieu, il existe une foi dans la modifiabilité de l'individu, sa capacité à se modifier en fonction de ses besoins, de devenir autre. Cette autoplaticité, R. Feuerstein l'a trouvée au fond de ses racines juives. Il disait que l'intelligence ne doit plus exister seulement pour une élite et que c'est un devoir actuel que de créer une qualité de vie au-delà des conditions très simples qui peuvent être remplies, 'Il faut avoir une qualité spirituelle.¹⁸. L'importance de la transmission intergénérationnelle est extrêmement forte dans le Judaïsme. Le devoir de l'être humain est de s'approcher le plus près possible de l'image de Dieu, de l'intelligence divine, par le développement d'une spiritualité à la fois collective et individuelle.

De fait, la Bible, en ses préceptes, valorise l'intelligence, qui est définie comme sagesse, et connaître la sagesse, c'est connaître Dieu. Dès lors l'intelligence comme sagesse est savoir précieux.

'(..)L'intelligence c'est la science du saint(..)' (Le livre des proverbes chap IX, 1-12.) '(..) celui qui est sage de coeur est appelé intelligent et la douceur des lèvres augmente le savoir(..)' (le livre des proverbes, chap XVI, 21-23)
'(..)L'homme intelligent connaîtra les conseils prudents, il comprendra les proverbes et les sens mystérieux, les maximes des sages et leurs égnimes(..)' (Le livre des proverbes (Chap I, 5-6) '(..) Mon fils (..) si tu élèves ta voix vers l'intelligence, si tu la cherches comme l'argent, et si tu la creuses comme pour découvrir un trésor (..) tu trouveras la connaissance de Dieu..' (Le livre des proverbes, chap II, 1-22).

Et cette intelligence de la sagesse, c'est-à-dire cette intelligence de l'intelligence, est à transmettre en héritage :

'(..) Ces commandements que je te donne aujourd'hui, seront dans ton coeur. Tu les inculqueras à tes enfants, et tu en parleras quand tu seras dans ta maison, quand tu iras en voyage, quand tu te coucheras et quand tu te lèveras. Tu les attacheras sur ta main pour te servir de signe, et ils seront comme un frontal entre tes yeux. Tu les écriras sur les poteaux de ta maison et sur tes portes.' (Le livre des proverbes, chap II, 1-22).

Le commandement d'attention est particulier envers les plus démunis :

¹⁶ A. de la Garanderie, *Pour une pédagogie de l'entraide*, pp. 100-102.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ R. Feuerstein, *Apprendre à être intelligent ?* pp. 12-17.

'(..) Prenez soin des enfants du pauvre, car d'eux sortira la Torah : L'eau coulera de ses eaux, cela signifie que la Torah s'épanouira grâce aux plus pauvres d'entre eux.' (Nombres 24-7).

B. Des références intellectuelles singulières .

S'agissant maintenant, et plus particulièrement, de leurs références intellectuelles respectives, on définira C. Freinet comme un praticien de terrain, mais on soulignera, l'inspiration qu'il doit à la lecture des grands maîtres de la pédagogie Française : Rousseau, Montaigne, ceux de l'école Suisse et allemande : Pestalozzi, Fröbel, le Belge Decroly, ainsi que l'influence américaine de Dewey. On percevra A. de La Garanderie dans la fibre du *philosophe*, en raison notamment de son lien avec le courant phénoménologique représenté par E. Husserl. On verra volontiers en R. Feuerstein un *psychologue*, ayant puisé, mais également contestée la pensée de J. Piaget, dont il fut l'élève.

1. C. Freinet et la pédagogie.

C. Freinet est reçu au concours de l'école normale d'instituteurs en 1912 ; il a alors seize ans ; il est mobilisé en 1915, après avoir obtenu le Certificat de fin d'Etudes normales. C'est de retour de guerre qu'il mûrit sa réflexion. Il s'affligeait de ne pouvoir trouver une 'filiation de pensée' entre ses recherches et à sa pratique. Ce serait-là, dit-il, '*un livre neuf à écrire*'.¹⁹ On le qualifie volontiers d'autodidacte et l'on insiste sur l'originalité de son oeuvre, tout en reconnaissant qu'il fut un lecteur attentif des maîtres pionniers de la pédagogie. Certes, il reconnaît qu'une lecture décisive fut celle d' A. Ferrière notamment ses ouvrages *L'école active* et *Transformons l'école* ; d'ailleurs, il ne manquera jamais '*de rendre hommage au génial initiateur qui fut, à l'écart de toute mystique, un père spirituel, un guide*'.²⁰ 1920-1924 c'est l'époque où il découvre de nombreuses expériences d'éducation nouvelle dans le monde entier, qui seront tout aussi décisives. En 1922, il se rend en Allemagne, à l'école de Hambourg et, en 1923, en Suisse, à Montreux, où il assiste au congrès de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle ; il y rencontre alors le Dr Decroly et R. Cousinet. C'est en 1925 qu'il constate, en U.R.S.S, les acquis pédagogiques de la révolution ; il écrira à son retour : '***(..)La pédagogie d'avant-garde occidentale est dans la bonne voie et elle nous encourage à continuer nos efforts pour préparer, en régime capitaliste, l'avènement de l'école du peuple.***'²¹ On notera, en filigrane, que c'est à cette époque que Freinet développa la technique du 'Journal mural', favorisant l'expression publique des souhaits, critiques ou félicitations des enfants.

2. A. de La Garanderie et la philosophie.

¹⁹ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible*, p. 5.

²⁰ L. Lavergne, *Célestin Freinet, une recherche hors des cadres imposés*, p. 6.

²¹ M.Barre, *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps, 1896-1936*, p. 30.

A. de la Garanderie est docteur ès Lettres, diplômé d'études supérieures de philosophie. Il fut tout d'abord professeur de philosophie dans un établissement secondaire à Versailles, puis chargé de cours de philosophie à la faculté des lettres de l'Institut Catholique de Paris. Mais, à l'époque, son souci était singulièrement pédagogique. Il se souvient de ce temps où, centré sur l'étudiant, il s'obligeait à percevoir et à déceler la richesse de ses dires : '**Mon souci était de retrouver ce qu'il sentait vrai, le cheminement de sa pensée**'²², et où il s'efforçait également de partir de leurs procédures mentales personnelles : '**Je les priais de faire comme ils en avaient l'habitude (..) il était néfaste de vouloir leur faire abandonner leur manière de procéder au bénéfice d'une voie royale que l'enseignant ferait connaître**'²³. C'était là une attitude conforme à la théorie Rogérienne, à laquelle il fut particulièrement sensible et qui reflète également son attachement à une certaine philosophie de la connaissance, issue de la doctrine phénoménologique d'Edmund Husserl (1859-1938). Au demeurant, la valeur qu'il accorde, par conviction, à une pédagogie de l'intériorité le rallie à la méthodologie introspective, longtemps décriée dans le champ de la psychologie positive. Il s'inspire, alors, de l'étude expérimentale de l'intelligence, d'Alfred Binet, qui fut le premier à tenter de donner un statut scientifique à l'introspection ; il partage également cette approche avec les psychologues de l'Ecole de Wurtzbourg. Mais c'est à Albert Burloud, qu'il reconnaît comme son maître et auquel il consacre sa thèse de Doctorat²⁴, qu'il doit ses recherches sur le monde mental. Il cite encore, parmi ses lectures favorites, A. Maurois, G. Bachelard, Alain, Teilard de Chardin, Merleau-Ponty, mais également St Thomas d'Aquin. Au demeurant, philosophe par sensibilité, c'est dans le champ de la pédagogie qu'il déploie ses activités de recherche et de formation. Il est d'ailleurs enseignant et chargé de recherches dans divers instituts de pédagogie et de sciences de l'éducation, à L'Institut Catholique de Paris et à l'Université Catholique de l'Ouest.

3. R. Feuerstein et la psychologie.

R. Feuerstein commence ses études à Bucarest, au Teachers College (1940-1942) et à l'Onesco College Psychologie (1942-1944), puis au Teachers Seminary de Jérusalem (1944-1945), enfin à l'Université de Genève (1950-1954). A cette époque il entreprend des travaux en collaboration avec André Rey, Jean Piaget et quelques-uns des associés de celui-ci, Bärbel Inhelder, Marc Richelle et Maurice Jeannet. En 1952, il est diplômé de Psychologie Générale et de Psychologie Clinique, licencié de psychologie en 1954, Docteur en Psychologie Génétique à la Sorbonne Nouvelle en 1970. Ses travaux intéressent la rééducation cognitive des adolescents intellectuellement et scolairement retardés ou 'déprivés'²⁵, culturellement. En 1942, ses études initiales l'orientent tout

²² A. de la Garanderie, *Les profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires*, p. 19.

²³ Ibid., p. 23.

²⁴ A. de la Garanderie, *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*.

²⁵ R. Feuerstein utilise ce terme de 'déprivation' culturelle.

d'abord vers un poste d'instituteur pour enfants déficients intellectuels à Bucarest. En 1945, il est instituteur spécialisé pour les enfants survivants des camps de concentration. En 1951, il est directeur des services psychologiques de la Youth Alya (Montée des jeunes en Israël). Depuis 1964, il est directeur de l'Institut de recherche Hadassah Wizo Canada de Jérusalem, Professeur à l'Université de Bar-Ilan depuis 1975, Professeur-adjoint de psychologie à la Vanderbilt University, dans l'Etat du Tennessee depuis 1978, et Professeur invité de psychologie à la Yale University, dans l'Etat du Connecticut, depuis 1980.

C. Des expériences fondatrices originales.

On perçoit une continuité entre certaines dimensions ou certains épisodes de la vie personnelle des auteurs et les référents conceptuels clefs de leur doctrine. Chez C. Freinet, on s'avisera ainsi de l'empreinte d'une culture rurale pour comprendre l'importance qu'il accorde à l'expérience, travaillant au coeur d'activités vitales sources de connaissance. S'agissant d'A. De La Garanderie, outre le ressort chrétien de sa pensée pédagogique, on soulignera plus particulièrement la relation entre son handicap auditif et sa sympathie intellectuelle pour l'idée de différenciation des moyens mentaux. Quant à R. Feuerstein, on resituera les concepts de modifiabilité cognitive et d'expériences d'apprentissage médiatisé dans le contexte du judaïsme.

1. Activité travaillante source de connaissance et culture rurale.

S'agissant de Célestin Freinet, on sait qu'il a vécu son enfance dans le monde rural, qui imprima durablement en lui émotions et sentiments : ***'c'est seulement ce qui surnage ainsi de ma vie sensible que je pourrai donc noter, mais alors avec tout le luxe de détails, d'odeurs, de bruits, de gestes qui sont encore en moi comme s'ils étaient d'hier (..). On ne me fera jamais croire que le fumier sent mauvais. Gamins, quand nous allions aider à l'épandre dans les champs, nous montions sur le chariot et, assis sur le chargement, nous croquions une pomme ou des noix, entourés de l'arôme qui montait. Pour nous, cela ajoutait une saveur particulière.***²⁶

Et ses dispositions à observer la vie, les travaux des paysans et des artisans lui ont donné à voir et à comprendre la force de travail créatrice. Plus encore, il reconnut ce qu'il nomme les 'secrets des sages', dont il se souvient, comme l'expression du 'bon sens.'. Ainsi, il comprit que l'activité travaillante, portée par une finalité vitale, était source d'intelligence, définie comme l'entendement des lois de la vie : ***' Les sages, ils avaient acquis quelque chose d'autrement précieux : La connaissance intuitive d'abord, raisonnée ensuite, des grandes lois de la vie (..), ils redécouvraient les raisons et les mobiles de la vie elle-même, et cela leur donnait, du coeur et du corps de l'homme, et de la nature qui l'entoure, une connaissance mystérieuse qui faisait d'eux des grands bâtisseurs et des bâtisseurs pour l'éternité.***²⁷ Car, pour Freinet,

²⁶ Cité par M. Barre. *Célestin Freinet. Un éducateur pour notre temps*, p. 5.

²⁷ C. Freinet, *L'éducation du travail*, p. 37.

la connaissance des lois doit être induite de l'expérience personnelle ; *'sinon elles ne sont que des formules sans valeurs.*²⁸ '.

On comprend dès lors toute l'importance qu'accorda C. Freinet, dans sa pensée pédagogique, à l'éducation par le travail, au coeur d'activités vitales, dans l'expérimentation tâtonnante, source d'une connaissance sensible et universelle. De fait, la finalité qui vectorisait sa pensée et son engagement d'éducateur était de former des hommes, dans le respect et la promotion de l'humain. Au demeurant, cette sensibilité à la valeur et à la richesse de la vie humaine fut sans doute renforcée par son expérience de la guerre, qui meurtrit son corps et le conduisit jusqu'à l'article de la mort.

En effet, il témoigne, en cette expérience extrême, d'une perception aiguisée des offrandes de la vie.

'(..) Livide et mort il y a quarante-trois jours (..) comme le brouillard, ce matin, est lumineux et clair ! (..) je me sens heureux parce que je sens un peu de vie revenir en moi (...) J'ai mangé comme mon voisin, j'ai bu le vin, j'en suis émerveillé (..) et puis un bon feu de cheminée ; du lait (..) des oeufs. Je remerciais le destin de m'avoir donné plus que je n'osais espérer (..) en même temps une immense envie de rire, d'être heureux (..) Dans le parc, il y a des violettes qui se cachent sous les feuilles des marronniers (..) Oh ! comme c'est délicieux une convalescence parmi le renouveau ! J'ai besoin de ne penser à rien qu'à mon bonheur de vivre.²⁹ '.

Il faut ajouter, comme le souligne M. Faës, que sa blessure au poumon l'handicapait. C'est en 1920, à Bar-sur-Loup, en Provence, qu'il invente sa pédagogie, *'en partie à cause de son handicap physique qui lui interdit de trop parler et de faire le gendarme pour imposer silence à ses 35 élèves de 5 à 8 ans.*³⁰ '.

2. Différenciation des moyens mentaux, pensée et expérience chrétienne.

On connaît les difficultés auditives d'A de La Garanderie, qui lui valurent, étant adolescent, de connaître de moindres performances scolaires. Il en parle dans ses écrits, avec l'émotion de l'injustice, comme ayant été privé des moyens de la réussite : ***'l'attention pour entendre ne me laissait aucune disponibilité pour comprendre***.³¹ '.

C'est à monsieur P. Lamy, qu'il qualifie 'de grand coeur' et 'de grand esprit', qu'il doit d'avoir réussi son baccalauréat et d'avoir pu, ensuite, entreprendre des études supérieures, car il explique que celui-ci lui a donné confiance et a pris en compte sa différence : ***' (..) Je lui dois tant que je ne puis en faire l'énumération. Il a pris en compte ma surdité (..). Il m'a magnifiquement donné confiance. Il expliquait avec une rare finesse les auteurs et se montrait soucieux de reprendre nos modestes idées pour leur donner leur pleine signification.***³² '.

²⁸ C. Freinet, *Les Dits de Mathieu*, p. 158.

²⁹ C. Freinet, *Touché, Souvenirs d'un blessé de guerre*, p. 54 à 56.

³⁰ M. Faës, *l'école en bataille*, p. 249.

³¹ A. de la Garanderie, *Les profils pédagogiques*, p. 12.

Comme il le laisse à penser, ces épisodes douloureux de sa vie personnelle ont motivé son intérêt pour la question des moyens du mental, lui qui s'ingéniait à être attentif, à essayer d'entendre, et de comprendre. Ils ont par ailleurs, nourri, chez lui, une rancœur face à l'injustice qui atteignait les laissés-pour-compte des succès vitaux, *'L'indignation me prenait à la gorge chaque fois que je voyais les forts assouvir leur vindicte contre les faibles (...) Je combattais (...) en soutenant les ressources personnelles de ces frères d'infortune.*³³ '. Alors que, fort de son expérience, il percevait et reconnaissait la différence : *'Oui, pour moi, un être n'était pas inférieur aux autres, il était lui-même autre que ceux-ci et incompris.*³⁴ '. Aussi souligne-t-il que c'était par revanche face aux 'erreurs et aux omissions' dont il avait 'souffert pendant toute son enfance' qu'il souhaitait s'occuper des jeunes 'en les comprenant en vérité'³⁵, en les aidant à s'affirmer, en leur permettant de découvrir leurs ressources. D'où, probablement, cette inclination pour la reconnaissance des différences et l'orientation d'une recherche et d'une action enseignante toute mobilisée à soutenir le thème de l'unité des êtres dans l'intelligence de leur diversité.

3. Modifiabilité et médiation au coeur du Judaïsme.

R. Feuerstein témoigne de son milieu familial, priant selon la religion juive et mobilisé en ses préceptes, notamment dans le commandement de transmission, dans celui d'avènement d'intelligence, qui est voie de révélation divine, ainsi que dans celui d'attention aux plus pauvres. Or, précisément, on connaît sa vocation de service envers les enfants 'déprivés', chez qui il ambitionne de développer l'intelligence, qu'il nomme *modifiabilité cognitive* dans un contexte d'*expériences d'apprentissage médiatisé*, où la médiation ressort intrinsèquement d'une légation. En cette perspective, il souligne que, tout jeune, il voyait sa mère recevoir des orphelins et son père donner des conseils à qui venait lui en demander. Il se souvient également qu'il apprenait à reformuler à autrui ses expériences de lecture et de compréhension des textes sacrés.

En l'occurrence, la tradition éducative juive valorise particulièrement la sphère cognitive, dont les aptitudes sont sollicitées à la naissance. Ainsi, les enfants seront invités dès le plus jeune âge, dans les groupes et les assemblées, à entendre les paroles du Talmud et, même, à se confronter à un contact perceptif direct avec les Saintes écritures. La 'hokhma', qui est la faculté de l'âme et de l'esprit à acquérir et à conserver la connaissance théorique de la Thora, est référée à des possibilités mentales appelées 'cognition', à travers lesquelles la connaissance est acquise et conservée. Les parents ont ainsi le devoir de concourir au meilleur développement des capacités cognitives de l'enfant en réfléchissant et en ordonnant leurs interactions avec lui.

³² Ibid., p. 14.

³³ Ibid., p. 15.

³⁴ Ibid.,

³⁵ Ibid.,

En fait, le judaïsme reconnaît que le développement cognitif progresse à travers une série d'étapes graduelles : à cinq ans, l'enfant doit étudier l'Ecriture, à dix la Michna, à treize accomplir les commandements, à quinze étudier le Talmud, et à dix-huit se marier.. Cette éducation selon la parole biblique conduira '**(..) chaque enfant selon ses voies ; ainsi, même âgé, il ne s'écartera pas de ces chemins.**' (Proverbes 22-10). En somme, l'éducation cognitive participe du devoir d'élévation vers la connaissance divine, elle se déploie nécessairement dans le cadre de la médiation, qui est témoignage de religion.

En ce sens, R. Feuerstein souligne : '**Tout ceci a éveillé en moi le besoin de ne pas passer auprès d'autrui sans lui apporter quelque-chose, sans créer une interaction au-delà d'une rencontre éphémère qui ne laisse pas de trace. J'ai éprouvé le besoin de laisser une trace pour me voir 'continuer' par autrui, dans un autre endroit du monde, dans un autre temps, au-delà de mon existence physique.**'³⁶. La médiation est un héritage, 'Si je suis novateur, si je crée quelque chose, j'essaie toujours de le rattacher à l'ancêtre, à quelqu'un de plus important dans l'âge, la hiérarchie ou dans l'histoire.'³⁷. Dès lors, la transmission culturelle est source de vie, d'avènement d'intelligence, de relation au Dieu vivant. Il déclare lui-même être le produit d'un environnement, d'une pensée, d'une modalité d'entrevoir la culture comme un besoin vital.

D. Des conceptualisations spécifiques de l'intelligence.

C. Freinet indiquait se rallier plutôt à une *psychologie comportementaliste*. R. Feuerstein se réclame d'une conception *constructiviste* et *interactionniste* du développement intellectuel, tandis qu' A. de La Garanderie se réfère singulièrement à une conception *phénoménologique* de la vie mentale.

1. Une référence à la psychologie comportementaliste chez C. Freinet.

C'est notamment dans son *Essai de Psychologie Sensible* que C. Freinet définit l'intelligence comme la *perméabilité à l'expérience*, au coeur du *tatônement expérimental* introduisant au grandes lois de la vie généralisables et transférables : '**Plus l'individu est sensible à ses expériences, plus les expériences réussies marquent dans son comportement, plus il progresse rapidement. C'est en généralisant, en classe et hors de la classe, la pratique du tatônement expérimental, en la rendant possible et efficiente qu'on éduque en définitive l'intelligence.**'³⁸. Il en vient même à définir la faculté ou la puissance intellectuelle par '**la rapidité et la sûreté avec laquelle l'individu profite intuitivement ou expérimentalement des leçons de ses tatônements.**'³⁹,

³⁶ R. Feuerstein, *Médiation éducative et éducabilité cognitive*, p. 18.

³⁷ R. Feuerstein, *Pédagogie de la médiation*, p. 164.

³⁸ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible*, p. 159.

³⁹ *Ibid.*, p. 58.

tandis que, chez les enfants retardés, 'l'eau tombe sur le roc, il faut que l'enfant bute dix fois, cent fois, contre la même difficulté pour qu'il se rende compte de la valeur de l'obstacle.⁴⁰ Mais l'intelligence, définie par la réflexion du sens de l'expérience, ne saurait être le fruit d'un raisonnement méthodique, logique, d'un étayage argumentatif. Elle est plutôt illumination et clarté : **'Il comprit dans un éclair la pensée profonde (...) l'idée n'est même pas venue au pédagogue qu'on pouvait ainsi résoudre des problèmes par illumination, sans détailler le processus qui mène sûrement au résultat**⁴¹. Elle est de l'ordre d'une convocation sensitive, au coeur de l'empirisme expérimental, lieu d'avènement de **'la loi qui éclaire le fait singulier, le rattache à la généralisation pour toutes les manifestations semblables de la vie.**⁴²

Donc, C. Freinet se rattache à une psychologie sensible⁴³ de l'intelligence, qui s'épanouit par l'expérience tatônnante pour le service de la vie, **'Le drame de vivre se joue par l'effet de la sensibilité, propriété fondamentale de la vie, mobilisée à plein dans un travail de finalité. Entre les deux, un processus universel : le tatônnement, démarche instinctive vers un accroissement de la puissance vitale : on tatônnement vers un but qui sert la vie**⁴⁴. Mais C. Freinet ajoute que cette intelligence du sens, qui advient par le tatônnement, est favorisée, singulièrement au coeur de la relation humaine, par la disposition vitale qu'est l'inclination à l'*imitation*, qui cesse dès que l'impulsion d'origine est satisfaite. C'est pourquoi l'intelligence est permise également, dans l'interaction sociale, par l'identification mimétique, qui est un puissant ressort façonnant, c'est-à-dire par 'l'empreinte' d'un modèle qui sert la disposition vitale, les besoins dominants, le projet de sens de l'apprenant. Mais C. Freinet répète que cette imitation intelligente est sensible, sensitive ; elle n'est pas l'effet d'un raisonnement. **'Nous tatônnons pour trouver la porte d'entrée de la gare, et nous hésitons parfois successivement devant plusieurs portes fermées. Mais si au contraire, le flot de voyageur s'engouffre sur le quai, nous le suivons automatiquement.** La perméabilité à l'exemple cesse dès que s'est terminé notre propre tatônnement, dès que l'expérience, réussie d'abord, puis renouvelée, s'est fixée dans l'automatisme d'une règle de vie.

C. Freinet donnera une explication scientifique de sa psychologie sensible en se référant aux travaux de Pavlov. De son point de vue, il n'y a pas d'intelligence innée mais une intelligence qui se construit. **'L'intelligence se crée, s'édifie, elle n'est que l'aboutissement du Tatônnement Expérimental de la série la plus complexe des réflexes conditionnés qui deviennent, à l'expérience et au long du temps, réflexes**

⁴⁰ Ibid., p. 59.

⁴¹ C. Freinet, *Les dits de Mathieu*, p. 99.

⁴² E. Freinet, *L'itinéraire de Célestin Freinet*, p. 136.

⁴³ E. Freinet nous indique que, bien que n'ayant pas l'âme de disciple, Freinet se sentait proche de la pensée philosophique du matérialisme dialectique de Politzer qui défendait une psychologie matérialiste plus qu'idéaliste.

⁴⁴ C. Freinet, *Essai de psychologie sensible*, p. 140.

inconditionnés, d'une permanence et d'une sûreté inégalée .⁴⁵ '. Mais sa théorie se situe en dehors de toute philosophie immanentiste. Il indique que '***contrairement aux tendances habituelles qui ont contribué à accréditer les théories des psychologues et des philosophes, et les conceptions religieuses basées sur une éminente fonction de l'âme, nous n'avons découvert en l'enfant aucun processus spécial suscité par une intelligence spécifique à la nature humaine. Nous avons eu à mettre en valeur au contraire l'universalité des grandes lois de la vie, qu'elle soit végétale, animale ou humaine*** .'

En effet, selon lui, les réactions primaires de l'homme et de l'enfant sont en tous points comparables aux réactions des animaux. L'intelligence, définie comme perméabilité à l'expérience est commune à tous les êtres vivants ; il n'y aurait, selon les espèces, qu'une différence de rythme et de degrés. Cependant, si l'homme dépasse l'animal, c'est que, selon une visée évolutionniste, il bénéficie de l'héritage marquant des lois et des règles de vie, fruits des expériences tâtonnantes des générations qui l'ont précédé, dont l'instinct aspirant, le besoin de puissance et d'ascension, associé à une disposition à transmettre ont permis précisément l'empreinte.

2. Une conception phénoménologique de la vie mentale chez A. de La Garanderie.

Si A. de La Garanderie défend également une pédagogie de l'intelligence, la définition qu'il donne de cette dernière est sensiblement différente. En effet, reposant sur une conception phénoménologique de la vie mentale, elle désigne la *mobilisation* du sujet à réfléchir en *conscience l'intuition du sens*. Plus précisément, la réflexion en *conscience de l'intuition du sens* se révèle au coeur de l'*évocation* dans le prolongement d'une intentionnalité qui est *projet*. Plus encore, il existe une singularité du sujet connaissant, qui introduit la notion de *différenciation*. S'agissant du concept central d'*évocation*, il connote une dimension *ontologique* de la connaissance, alors que le concept de re-présentation se lierait plutôt à une visée constructiviste, qui ne correspond pas à l'option épistémologique de notre auteur. C'est d'ailleurs cette perspective qui fonde chez A. de La Garanderie le recours au concept d'*introspection eidétique* qui, précisément, lie sens et contenu mental.

Si on trouve là, autour de l'enquête introspective, une filiation à l'égard des travaux de Binet ainsi que des psychologues de l'école de Wurtzbourg et de Burloud, l'auteur indique que ceux-ci ne posent pas réellement la problématique de l'intuition du sens afférente aux contenus mentaux évoqués. Ils se limitent en réalité à la description. Or il indique, '*Selon moi, l'éidétique habite ces formes et ces images visuelles ou phonétiques. Les contenus mentaux et le sens sont intrinsèquement liés.*'⁴⁶ '.

3. Une conception constructiviste et interactionniste du développement intellectuel chez R. Feuerstein.

⁴⁵ Cité par E. Freinet, *L'itinéraire de C. Freinet*, p. 144.

⁴⁶ A. de la Garanderie, *Sens et structure*, p. 17.

S'agissant de R. Feuerstein, le développement de l'intelligence est tout d'abord relatif à un équipement de la sphère cognitive du sujet. Ainsi, l'espace mental est représenté par un éventail d'outils cognitifs dont le sujet s'enrichit. Ce sont précisément : les *opérations mentales* et les *fonctions cognitives*. En l'occurrence, le PEI, de par son instrumentation, propose une éducation des opérations de pensée du stade concret au stade formel. Ainsi, on travaillera la comparaison, la sériation, la classification, et les exercices solliciteront décentration, réversibilité mentale et pensée hypothétique. Quant aux fonctions cognitives, elles sont définies par R. Feuerstein comme des opérations plus périphériques que centrales, '**Elle reflètent des déficiences d'attitudes et de motivation, un manque d'habitude d'apprentissage et de travail, plutôt que des incapacités structurelles et élaborationnelles.**⁴⁷', et il indique que '**la réversibilité de ces phénomènes a été prouvée par des recherches cliniques et expérimentales, en particulier par une évaluation dynamique (LPAD)**⁴⁸'. Il signifie par là qu'elles sont éducatibles dans le cadre d'une médiation. Ainsi, l'auteur a formalisé une liste de fonctions, qu'il partage en trois catégories : Les fonctions cognitives de l'INPUT (difficultés à rassembler les données.), de l'ELABORATION (difficultés dans la manipulation des données.) de L'OUTPUT (difficultés dans la communication de la réponse).

A titre d'exemple de fonctions cognitives, le sujet peut manquer de comportement exploratoire devant l'ensemble des données d'un problème, ou encore son capital verbal ne lui permet pas de comprendre les données d'une consigne, ou bien il n'arrive pas précisément à percevoir quel est le problème, il ne fait pas d'hypothèse, son action n'est pas assez ordonnée et planifiée, il manque de besoin de précision, il est impulsif, il se maintient dans une communication égocentrique, son champ mental est étroit, il n'arrive pas à se décentrer.

En son inspiration, R. Feuerstein reconnaît s'être approprié le cadre scientifique Piagétien et être comptable des recherches d' A. Rey⁴⁹, notamment par rapport à la formalisation des fonctions cognitives. Il écrit : '**L'enrichissement instrumental à capitalisé les informations cliniques de Piaget et nous avons mis au point beaucoup d'instruments inspirés par les travaux du professeur André Rey.**⁵⁰'. Cependant, il émettra un point de vue critique quant à la fixité de la stadologie Piagétienne. Il énonce notamment :

'Educateurs et penseurs se demandaient si ces enfants, qui étaient, selon les échelles opératoires de Piaget, à l'âge de cinq ou six ans pour quinze-seize ans d'âge réel, étaient encore éducatibles. Répondre 'non', était prendre une lourde responsabilité ; c'était les rejeter et ne leur donner aucune chance de se développer. Le problème était vital (..), L'approche, telle que nous l'avons dans la

⁴⁷ R. Feuerstein, *Le PEI*, p. 146.

⁴⁸ Ibid.,

⁴⁹ Cf notamment Rey (A.) : Evaluation de l'éducabilité cognitive et de l'efficacité de l'acte mental, *Archives de psychologie*, pp. 4-5. Etudes des insuffisances psychologiques. *La systématisation des observations*. p. 101 à 104.

⁵⁰ Op., cit, p. 10.

psychologie scientifique, d'un individu au QI très faible, avec ses échecs scolaires, ses dysfonctionnements et ses problèmes de comportement peut-elle être réduite à une entité figée, fixée par l'hérédité ? Nous avons eu maintes fois l'occasion de nous poser cette question, mais nous avons aussi constaté à quel point l'homme a besoin de se modifier.⁵¹

Au demeurant, l'originalité de la théorie de l'auteur procède bien de l'idée que le champ cognitif est éduicable dans le cadre d'une relation de médiation. Cette dernière est de l'ordre d'une attitude, *'d'une qualité d'interaction⁵²*, et d'une interposition singulière dans la situation d'apprentissage. R. Feuerstein définit ainsi douze⁵³ points de repère qui, de son point de vue, fondent la disposition du pédagogue dès lors qu'on le qualifie de médiateur. Ainsi, il postule la *modifiabilité cognitive structurale*, indissociable de l'*expérience d'apprentissage médiatisé*. Comme nous l'avons évoqué antérieurement, l'objectif immédiat et affiché est d'équiper cognitivement le sujet, pour lui permettre de développer des capacités à s'adapter aux diverses situations déséquilibrantes. Ainsi, il écrit :

'La théorie postule que la plasticité et la flexibilité constituent une des caractéristiques, la plus importante et unique à l'humanité, rendant l'homme capable de modifier et de diversifier sa structure cognitive dans une voie radicale, laquelle affectera sa capacité d'apprendre à s'adapter aux situations les plus complexes et nouvelles.⁵⁴

Fort de cet objectif mesurable, le but visé - R. Feuerstein spécifie des sous-buts⁵⁵ - est d'augmenter l'*'auto-capacité'* de développement intrinsèque du sujet, mais ce déploiement ne saurait être indépendant de la médiation : ***'L'expérience d'apprentissage médiatisée est alors considérée comme le facteur décisif pour le développement des fonctions cognitives supérieures de l'individu et pour l'élévation de sa modifiabilité à travers l'exposition directe.⁵⁶*** Il affirme ainsi l'objectif du PEI et de la médiation : ***'Le but de l'enrichissement instrumental et de la médiation est donc***

⁵¹ R. Feuerstein, *Le PEI*, pp. 5 à 15.

⁵² Ibid., p. 161.

⁵³ Liste des critères de médiation : 1. Intentionnalité et réciprocité 2. Transcendance. 3. Signification. 4. Sentiment de compétence. 5. Régulation et contrôle du comportement. 6. Comportement de coopération; 7. Individualisation et différenciation psychologique. 8. Recherche des buts, Planification et réalisation des objectifs. 9. Comportement de 'challenge', de défi. 10. Changement. 11. Alternative positive. 12. Appartenance à l'espèce humaine.

⁵⁴ R. Feuerstein, Y. Rand, J.E. Rynders, *Don't accept me as I am*.

⁵⁵ Liste des six sous-buts: 1. Corriger les fonctions cognitives déficientes. 2. Acquérir des connaissances nécessaires à la réalisation des exercices P.E.I. (concepts verbaux, opérations mentales, fonctions.) 3. Créer une motivation intrinsèque au transfert des acquis en développant des habitudes. 4. Développer l'*'insight'*, l'*'auto-réflexion'* sur l'élément de la réussite en vue du transfert. 5. Développer une motivation intrinsèque à la tâche, en développant le plaisir de la réalisation. 6. Le changement dans l'image de soi pour devenir actif et créateur.

⁵⁶ R. Feuerstein, M.R. Jensen, *L'Enrichissement Instrumental*, p. 17.

d'augmenter l'autoplasticité .⁵⁷ Il affirme ensuite que ' **Le but principal de l'Enrichissement Instrumental et de la médiation est donc l'augmentation de la modifiabilité de l'individu** .⁵⁸ - Autoplasticité humaine et modifiabilité humaine sont synonymes ; seulement, la modifiabilité se réfère plus particulièrement au *changement cognitif* (dans les structures, dans les fonctions).

E. Des méthodologies propres .

S'agissant maintenant des méthodologies proposées par chacune des doctrines, elles sont typées, voire concurrentes. C'est singulièrement chez C. Freinet, l'*activité travaillante, tâtonnante et communautaire*, répondant aux impulsions vitales de l'enfant, qui est source d'expérience, c'est-à-dire de connaissance et d'intelligence révélée. Chez A. de La Garanderie, on souhaite oeuvrer directement au niveau du mental, des gestes mentaux, au sein d'une relation où le *dialogue pédagogique*, fondé sur la *méthodologie introspective*, est avant tout *rencontre*.⁵⁹ Dans le cadre du PEI, on dispose d'une *instrumentation* très présente et décisive, et l'éducateur est désigné comme un *médiateur*, eu égard à sa position préférentielle, et à ses qualités relationnelles. Autant d'angles de vue différents qui, sur le plan méthodologique, campent ces pédagogies en distinction.

Il y a donc, assurément, un certain nombre de différences radicales, entre ces doctrines pédagogiques. Dès lors, pourquoi choisit-on de pratiquer telle pédagogie plutôt que telle autre ? Ce choix traduit-il une adhésion doctrinale exclusive au modèle pédagogique ? Pour quoi pratique-t-on les techniques Freinet, la Gestion Mentale, le PEI ? Pour le savoir, analysons ce que nous révèlent des entretiens approfondis menés auprès de praticiens de ces trois obédiences.

CHAPITRE 2. L'Investigation auprès des praticiens.

A.Méthodologie de la conduite des entretiens.

1. Choix de la population.

Quels ont été les critères de choix de notre population ? Pour le moins, nous souhaitions interroger des enseignants longuement expérimentés dans la pratique de telle ou telle pédagogie et s'en réclamant fermement. Il nous semblait que l'inscription dans la durée était un gage d'investissement permettant une maturation et une conscientisation qui

⁵⁷ R. Feuerstein, *Le PEI*, p. 126.

⁵⁸ Ibid., p. 128.

⁵⁹ T. Artur, *Rencontre et médiation*, p. 13 à 43.

autorisent aussi une certaine distance. Autrement dit, nous étions décidée à écarter les 'débutants', ceux qu'on nommera plutôt 'papillons', ainsi que les 'indécis'. Nous souhaitions avoir des enseignants convaincus, voire militants, et engagés dans une pratique de longue durée. Aussi étaient-ils affirmés. C'était un moyen, pour nous, d'éviter des réponses par trop équivoques. Sans doute faisons nous également l'hypothèse intuitive que la consistance argumentaire était liée à la finalisation implicite de la pratique, pour le moins, à une dynamique de recherche en ce sens. D'une certaine manière, notre hypothèse de recherche sous-tend cela, puisque la pratique persévérante se légitimerait par une perspective personnaliste. Mais à l'origine de ce travail, il faut avouer qu'il ne s'agissait là que d'un sentiment implicite, qui ne relevait pas d'une conscientisation méthodologique résolument directrice.

Outre la reconnaissance d'adhésion et l'engagement durable dans la pratique, nous avons également retenu des critères tels que la dispersion dans différents cycles scolaires et la variété géographique.

Nous avons donc constitué une population de 30 enseignants, dont 10 par pédagogie. Pour la pédagogie Freinet, ils sont majoritairement dans des *classes primaires* ; l'un d'eux venait de prendre la fonction de conseiller pédagogique. Pour le PEI, ils sont principalement dans le *cycle spécialisé*. Pour la Gestion mentale, 2 sont en activité dans une *classe primaire*, 5 au *collège*, 1 dans le *supérieur*, 2 assurent des *consultations pédagogiques individuelles* après avoir été pour l'un, enseignant à l'école primaire, pour l'autre, au collège.

Chez Freinet, ils relèvent tous de l'Education Nationale. Pour le PEI, ils sont répartis à égalité entre public et privé. Pour la Gestion mentale, 6 exercent dans l'Enseignement Catholique, 4 dans l'Enseignement Public (parmi ces derniers, deux ont quitté l'Education Nationale et pratiquent en consultations individuelles.). On trouvera dans le second tome les renseignements permettant de positionner - dans le respect de l'anonymat- chaque personne interviewée.

Nous ne nous sommes pas limitée à un secteur géographique, ce qui nous a permis d'avoir, notamment sur ce plan, une population variée. Pour le PEI, nous avons interrogé : 4 enseignants de la région Parisienne, 1 du Loir-et-Cher, 3 de la Vendée, 2 de la Vienne. Pour la pédagogie Freinet nous avons interrogé : 1 enseignant de la région Parisienne, 2 des Yvelines, 4 du Maine et Loire, 2 de Loire-Atlantique, 1 de la région Rhône-Alpes. Pour la Gestion Mentale, nous avons interrogé : 2 enseignants de la région Parisienne, 1 en Eure-et-Loir, 1 en Moselle, 1 dans le Loiret, 1 en Ile-et-Vilaine, 1 en Maine-et-Loire, 2 en Charentes, et 1 dans le Rhône.

S'agissant des procédés qui nous ont conduite vers tel ou tel enseignant, ils furent variés, et le choix, dans les limites du cadre précité, fût l'effet de circonstances. Pour le PEI et la Gestion Mentale, des formateurs nous ont fourni les premières coordonnées. Chez Freinet, nous avons opté, à l'origine, pour des adhérents aux différents mouvements départementaux. Par ailleurs, quelle que soit la pédagogie, et souvent à notre demande, les enseignants nous renvoyaient vers des collègues. Nous avons ainsi constitué peu à peu des listes fournies avec un panel assez large de propositions. C'est donc en référence aux critères précités que les circonstances et les conditions matérielles

nous ont dirigée vers tel ou tel praticien.

Excepté deux praticiens du PEI, nous ne connaissions personne a priori. Nous avons eu affaire à des enseignants engagés, sûrs d'eux-même témoignant, selon cette manière, d'une assurance d'adhésion, parfois militants par rapport à la pédagogie épousée, pratiquant telle ou telle depuis au moins sept ans et au plus vingt ans (notamment pour la pédagogie Freinet). Quelques-uns étaient même des animateurs - formateurs 'occasionnels', ou exprimaient le désir de l'être. (2 en PEI, 5 en Gestion Mentale, et 2 en pédagogie Freinet), tout en étant dans une activité pleine de terrain. Nous avons d'ailleurs constaté ce besoin de partager et de transmettre, qui explique pour certains une forme de militance, voire une inscription dans un processus de recherche en pédagogie. En pédagogie Freinet, on se rallie à un groupe départemental ; en Gestion Mentale on fait équipe entre praticiens ; en PEI, on sollicite un accompagnement pédagogique et critique, en liaison avec différents réseaux.

Dans tous les cas, la fortuité nous a guidée vers tel ou tel. Nous n'avions aucune idée a priori des personnes susceptibles d'être interrogées (excepté, comme nous l'évoquions, deux praticiens du PEI). D'ailleurs, la plupart du temps, nous avons choisi au hasard dans des listes de noms, ou bien on nous a indiqué des personnes, tandis que nous étions orientée par les critères de diversité géographique et socio-professionnelle précités. En définitive, on observe une variété de profils, mais une unité autour du choix et de la détermination pédagogique. Au demeurant, il faut noter que notre population ne constitue pas un échantillon représentatif, mais elle est significative au regard du critère d'inscription durable dans telle ou telle pratique pédagogique.

2. Méthode de recueil des données.

Nous avons réalisé des entretiens individuels d'une durée variable, de trois à cinq heures d'enregistrement, voire plus, puisque certains ont été rencontrés à deux reprises, tandis que d'autres ont été revus plusieurs années après la première entrevue.

Quels ont été les principes qui ont présidé à la conduite des entretiens ? Sont-ils classables dans telle ou telle catégorie ? Tout d'abord, il faut souligner que, compte-tenu de notre formation initiale de psychologue, nous avons quelques notions et expériences relatives à l'entretien individuel. En effet, nous avons eu l'occasion de l'étudier et de l'éprouver en stage. Certes, on objectera que c'est un renvoi naïf, que ce n'est pas une référence et que cela n'augure en rien de sa bonne conduite. Cependant, on peut concevoir que le chercheur fait avec ce qu'il est et lorsque, en la matière, nous faisons état de ce que nous avons intégré, il nous semble qu'un entretien qui se veut *compréhensif*, finalisé par une recherche de sens, sollicitait une certaine attitude, parente de la *démarche clinique*, dans une disposition proche de la conceptualisation *Rogérienne*, où l'*écoute* et la *reformulation*, cette disposition centrale et confiante vers le sujet, sont deux atouts majeurs qui constituent une force maïeutique. Et c'est cette logique qui, d'une certaine façon, a présidé à notre démarche.

Nous avons de grands domaines à aborder mais, loin de guider l'entretien, nous nous laissons guider par l'enseignant, en pratiquant fréquemment la reformulation. Pourquoi ce genre d'attitude ? C'est notamment parce que, ayant présenté par téléphone

et par courrier notre thème de recherche sous la forme d'une interpellation à peu près formulée en ces termes : Comment comprendre l'engagement persévérant dans la pratique d'une pédagogie innovante ?, nous faisons l'hypothèse que l'intéressé avait une élaboration de réponse, qu'il s'agissait avec notre aide, nous le disons simplement, c'est-à-dire avec l'écoute et la reformulation, de faire advenir. D'une certaine manière, il avait à raconter son histoire en lien avec cette problématique de l'engagement persévérant dans la pratique de telle ou telle pédagogie innovante. Il avait des choses à dire ; il fallait le laisser dire, ne pas censurer, ne pas paralyser, mais inviter à approfondir. La disposition était celle de l'accueil, en nous plaçant du point de vue du sujet. Il s'agissait d'être réellement présent à l'autre. Dans tous les cas, eux étaient disponibles et motivés pour cette rencontre, ce qui facilitait la tâche. Donc, que ce soit de notre côté ou du leur, le terrain était favorable, 'l'énergie vitale', comme l'exprime Wilhelm Dilthey (1833-1911) - dont on relit les travaux comme l'un des pères de l'entretien compréhensif de recherche - était bien présente pour qu'advienne une connaissance, chacun faisant naître l'autre à plus d'entendement.

Si l'écoute, la reformulation, l'attention bienveillante furent les points de référence de notre attitude, nous souhaitions nous abstenir, tant que faire se peut, d'interpréter les propos. A partir des données présentes à la conscience des enseignants, nous étions finalement plutôt en position d'accueil et de reformulation du sens de la conscience. En outre, nous évitions naturellement, dans nos questions, des notions évocatrices, telle que l'idée de la *différence* en Gestion Mentale, celle de la *Médiation* dans l'oeuvre de R. Feuerstein, celle du *tatônnement expérimental* chez Freinet. Toutes ces questions étaient à bannir car elles induisaient un domaine dont nous avions sans doute envie que l'enseignant nous parle mais qui ne correspondait pas à une utilisation notionnelle spontanée. Or, nous nous étions donné comme consigne implicite de reprendre 'au vol', sous forme de question ou de reformulation, uniquement les concepts et idées, que l'enseignant abordait de prime abord.

Dans ce contexte, nous n'avions pas de questions réellement élaborées sous forme de grille détaillée, puisque les questions se formulaient à partir du donné de l'enseignant. En revanche, à partir de ce donné - selon une méthodologie semi-directive- les questions posées ou les reformulations avaient pour vocation de l'approfondir. Précisons cependant que nous souhaitions que certaines thématiques soient abordées, par exemple au sujet de l'itinéraire scolaire et professionnel et de l'éducation religieuse ; si celles-ci ne s'imposaient pas naturellement, nous les introduisons par interrogation. Par exemple : Pouvez-vous me décrire votre itinéraire scolaire ?, Professionnel ?, Avez-vous reçu une éducation religieuse ?, Pouvez-vous m'en parler ?, Avez-vous des engagements associatifs, socio-culturels ?, Y'a-t-il eu des moments d'arrêt, de questionnement ? A noter également que, volontairement, nous opérions parfois un renversement de perspective, en interrogeant l'antithèse à partir du donné. Dans tous les cas, par l'étonnement et la destabilisation induite, cette méthode visait l'approfondissement. Nous posions des questions du genre : la requête de cette méthode ne traduit-elle pas un désir de pouvoir ? Etes-vous en contradiction avec ce que vous dites ? Telle une volonté d'interpeller la crédulité pour mieux rechercher l'authenticité.

Dès lors, comment se sont déroulés les entretiens ? Nous commençons toujours - à

moins que l'enseignant nous conduise spontanément ailleurs, ce qui est parfois arrivé, et dans ce cas nous suivions son chemin - par la même question d'entrée : *Est-ce que vous vous souvenez de ce moment premier où vous avez entendu parler de la Gestion Mentale. (...) de la pédagogie Freinet, du PEI, est-ce que vous pouvez vous remémorer ce moment, Vous revoyez des personnes des situations, est-ce que vous pouvez m'en parler ?* Et, à partir de là, c'est l'image d'un écheveau qui convient, comme métaphore, à la guidance de l'entretien. Il se déroule, on le 'ré-enroule', il se déroule encore, revenant au point de départ pour mieux approfondir et saisissant toute nouvelle thématique pour mieux la développer ; et c'est précisément au coeur de l'approfondissement que de nouvelles thématiques émergeaient. Cela supposait de notre part une réelle méthodologie de suivi et de maîtrise d'une organisation logique, qui escomptait ne pas perdre le fil conducteur, garder le cap pour éviter les trop grandes dérives, tandis que nous devions stocker en mémoire, parfois avec l'aide d'une trace écrite, les diverses voies explorées, pour mieux y revenir ensuite. La tâche nous était rendue possible, étant donné que nous avions des intuitions premières, des pré-hypothèses a priori par rapport à l'idée de la personne, qui est la notion fédératrice de notre recherche, mais elle ne nous était pas encore dévoilée plus largement, puisque nous menions en parallèle une recherche d'ordre philosophique à partir de lectures sur ce sujet. Ainsi s'avancait et se construisait le débat. Lorsque nous sentions un tarissement, l'entretien s'arrêtait.

Les entretiens se sont déroulés sur trois ans. Nous avons revu a posteriori quelques enseignants. Ce fût pour nous une nouvelle expérience, source d'apprentissage. Nous avons acquis progressivement de l'entraînement et une meilleure conduite, c'est pourquoi nous avons laissé de côté quelques entretiens préalables que nous jugions insuffisants. Dans l'ensemble, il y eu quelques 'ratés' dans la méthode, dont les exemples particuliers pourraient fragiliser cet exposé. En effet, nous pensons avoir commis quelques erreurs. Ainsi, en relisant l'entretien, il nous est arrivé de nous dire : 'Ici, nous avons introduit une question réellement inductive' ; là, 'nous avons utilisé brutalement une formulation directive' ; ici, 'ce n'est pas approfondi.'

Malgré tout, des repères méthodologiques se sont tracés, qui couvrent, d'une part, l'attitude, et, d'autre part, la conduite de l'entretien, tandis que ce cadre a constitué une référence. Si ce dernier s'est amendé au cours des premiers entretiens, il ne s'est pas réellement modifié en cours de route. Fut-il le bon ? L'argument qui prévaut pour une réponse affirmative est sans doute que notre fondement méthodologique est en harmonie avec notre problématique. Cette cohérence se situe autour de la *logique compréhensive*. C'est pourquoi, comme nous l'évoquions en préambule, nous nous sentons proche des vues de C. Rogers sur la démarche clinique et de W. Dittthey dans sa visée herméneutique.

Notre travail s'inscrit ainsi dans une double perspective, compréhensive et élucidante. Compréhensive, parce que la démarche clinique encourage la proximité du sens individuel en référence à une problématique existentielle. Explicative, W. Dittthey définissant l'herméneutique comme une interprétation de sens d'unité intérieure. S'agissant de la compréhension, il déclare :

'Quel est ce processus qui ressemble si peu aux autres démarches de la connaissance ? Nous appelons compréhension le processus par lequel nous

connaissions un 'intérieur' à l'aide de signes perçus de l'extérieur par nos sens (..) c'est seulement en reproduisant les divers indices qui tombent ainsi sous nos sens que nous reconstituons 'l'intérieur' correspondant. Tous les éléments de cette reconstitution, sa matière, sa structure, ses traits les plus individuels, doivent être fournis par notre propre réalité vivante.⁶⁰

La compréhension est alors constitutive de l'interprétation,

'Nous appelons interprétation un tel art de comprendre les manifestations vitales fixées d'une manière durable (..) expression authentique d'une vie intérieure.⁶¹

Notre démarche qualitative est clinique et herméneutique, car elle vise une élucidation de sens à partir d'une psychologie existentielle. Notons dès lors, et en filigrane, que le traitement statistique, compte-tenu de cette approche méthodologique et de la taille de notre population, s'avère inopportun, inadéquat.

S'agissant singulièrement de la référence à C. Rogers, est-ce à dire que nos entretiens sont à classer dans la catégorie non-directive ? Ce terme nous semble proche et, en même temps, impropre, car la thématique de recherche est déjà inductrice ; elle dirige la conscience des interviewés dans une certaine voie, qui est vectorisée. En effet, lorsqu'on s'interroge 'pourquoi l'engagement dans cette pédagogie ?', on balise déjà un champ de réponse. Et lorsque des thèmes sont perçus et recueillis, qu'une question est formulée visant l'approfondissement, c'est en référence à des hypothèses et à des intuitions préalables. On ne peut pas dire qu'une certaine direction nous échappe. Le sens est présent chez l'interviewé ; on le reçoit, parce qu'il croise notre route, disposés que nous sommes par notre projet, alors qu'on invite celui-ci à faire ensemble un bout de chemin dans cette voie qu'il a tracée, escomptant l'éclaircissement, voire l'introduction d'autres chemins. On peut dès lors parler d'une semi-direction.

Comme le souligne M. Grawitz⁶², **'l'entretien non directif a été mis au point par Carl Rogers dans le cadre de la psychothérapie.⁶³, ce qui ne correspond pas à notre démarche présente mais, si 'Rogers avait d'abord cru cette thérapeutique réservée aux seuls malades anxieux, elle se révéla finalement si efficace qu'il l'étendit à de nombreuses situations d'entretiens.⁶⁴**

Et pourtant, selon M. Grawitz, 'L'attitude non directive est fondamentalement une attitude démocratique et chrétienne de respect de la personne, de fraternité active et de confiance en l'homme⁶⁵. Elle ajoute, selon un point de vue qui reste discutable, que :

⁶⁰ W. Dilthey, *Origine et développement de l'herméneutique*.

⁶¹ *Op., cit.*

⁶² M. Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*.

⁶³ *Op., cit., p. 728*.

⁶⁴ *Ibid., p. 729*.

⁶⁵ *Ibid.*

'sur le plan de l'efficacité, elle est celle qui permet le mieux d'approcher la réalité, la vérité des autres.'. Elle rappelle les principes d'empathie et de reformulation qui lui donnent ses marques, ainsi que la nécessité 'd'écarter de l'entretien non-directif tout essai d'évaluation, d'interprétation (..) l'expérience a montré que ces pratiques empêchaient le sujet de relâcher ses défenses (..). Autrement dit, le sentiment de pouvoir être compris compte plus, aide davantage le sujet à se comprendre lui-même, qu'une démonstration intellectuelle brillante et une clarification juste, mais qui risque de le heurter ou seulement de lui paraître extérieure à lui-même. Dans le premier cas, les défenses du sujet se relâchent ; dans le deuxième, elles se renforcent.'⁶⁶.

B. Méthode d'analyse des entretiens.

Nous étions donc portée par cette intuition de la personne, qui nous semblait posséder un pouvoir éclairant pour notre problématique, cette dernière s'étant forgée à l'orée d'un questionnement implicite qui relevait également d'une interrogation devant la discordance apparente entre des doctrines pédagogiques, tandis que nous en pressentions pourtant l'unité. Il nous semblait même que c'était cette unité de fond, plutôt que la forme raisonnable, qui était l'enjeu de l'engagement persévérant de l'enseignant. Finalement, nous supposons que le mobile dépassait le choix rationnel, qui devenait, d'une certaine façon, prétexte. Mais nous n'étions pas remplies de certitudes ; nous avançons vers l'inconnu avec ce pressentiment tacite.

C'est au coeur d'une investigation dialectique, au croisement d'une démarche à la fois inductive et déductive, c'est-à-dire dans cet aller et retour entre un recueil de données, et l'idée 'théorique' de la personne, que s'est dévoilée cette forme d'harmonie, qui devenait ainsi le prisme éclairant le fondement d'une pratique pédagogique peu conforme.

C'est dire qu' à partir du recueil des données, un 'tableau', une 'grille d'analyse', un 'ensemble de critères ou de signes', dont la prégnance et la fréquence communes semblaient avoir du sens, s'est peu à peu dessiné. Nous avons compris progressivement l'harmonie de cet ensemble avec l'idée de la personne, en même temps que, et réciproquement, cette idée nous a quelquefois aidée à lire les entretiens. Il y a un double mouvement d'analyse qui a été révélateur d'une coïncidence : d'un côté, une conceptualisation issue d'un mouvement analytique ascendant, c'est-à-dire qui se forme à partir de l'analyse des entretiens ; de l'autre, une conceptualisation issue d'un mouvement analytique descendant, qui s'impose à partir de la recherche livresque, philosophique. C'est pourquoi il y a eu une sorte de synchronie. Nous maintenions également notre interrogation quant au choix électif de telle ou telle pédagogie, mais nous avons découvert, au fur et à mesure, sa contingence relative.

Nous avons donc constitué un tableau tryptique selon *trois* grandes thématiques, qui rendent compte de l'analyse de contenu:

⁶⁶ *Ibid.*

la Foi,

la Recherche d'Universalité et de Singularité,

la Médiation.

Chacune comporte un sous-ensemble de thèmes rapportés dans le tableau ci-après, qui relate donc les grands thèmes récurrents que l'analyse de contenu a permis d'extraire. C'est à partir de ce tableau que le recueil des données s'est trouvé régulièrement analysé. L'analyse de détail mettra également en évidence, pour chacun des thèmes, des sous-thèmes.

LA FOI.

La Croyance et la Confiance, L'Ecoute et la Reconnaissance, Le Respect. i.

La Filiation Religieuse. ii.

Le Péché, la Culpabilité. iii.

Les Epreuves, Les Blessures, Les Souffrances. iv.

La Révélation. v.

Le Libre Engagement, La Vocation Responsable. vi.

L'Aspiration au Sens et à L'Intelligence¹. Médiation et Filiation, Transmission, héritage.

La Conscience, La Connaissance². Médiation et Rencontre, Autorité Créatrice.

La Liberté³. Médiation et communion, Partage.

L'Unicité, la Différence⁴. Médiation et Interpellation, Dialogue.

Nous allons maintenant expliquer notre méthodologie d'analyse. A cet effet, nous exposerons tout d'abord le contenu des thèmes trouvés, qui constituent les repères permettant de lire les unités de sens au fil de l'entretien. A partir de cet exposé nous pourrons définir, pour chaque thème, les sous-thèmes. Nous prendrons ensuite un exemple d'entretien littéral, que nous dépouillerons et coterons. Cela nous conduira à

proposer plus largement le compte rendu de l'analyse quantitative et qualitative des trente entretiens.

1. Exposé des Thèmes.

a) La Foi.

La première thématique est celle de la *Foi*. Elle regroupe six thèmes réunis autour de /la croyance/ la filiation religieuse / le péché / les souffrances / la révélation / le libre engagement responsable.

Nous avons choisi la notion de Foi car elle symbolise ces sous-thématiques. La Foi⁶⁷ est une disposition permanente de croyance. Elle est une attitude d'attente. Elle incline le comportement, vers le respect, la charité. Elle est l'espérance au-delà des difficultés. Elle est un héritage. Elle est révélée. Elle force l'engagement. Elle se renouvelle.

1. La Croyance et la Confiance, l'Écoute et la Reconnaissance, le Respect.

Dans cette catégorie sont regroupés les propos qui traduisent une persuasion, une conviction de potentialité intrinsèque à l'élève, qui est prédictive ; c'est pourquoi il y a une position d'attente, une expectative implicite. La confiance s'enracine dans cette conviction. On va donc observer des propos témoignant, d'une part, de la 'croyance' - en général, le terme même de 'croire' est utilisé - et, d'autre part, de la 'confiance', soit parce qu'on en parle en utilisant la notion de 'confiance', soit parce qu'on utilise celle 'd'espérance' ; dans tous les cas, c'est le sentiment d'une certitude, d'une assurance anticipée, non dénuée de réalisme, concernant une visée de puissance et de promotion.

De nombreux enseignants insistent sur l'attitude d'écoute. En général, ils utilisent le terme même d'"écoute de l'élève". Ils parlent d'un rapprochement attentif, d'une situation réceptive, délibérément choisie, d'une disposition d'accueil. Par ailleurs, ils évoquent un certain 'regard' porté, un angle de vision, pour certains un changement de regard.

Le sous-thème de la reconnaissance porte sur le type de vision du maître qui tente d'entrevoir avant tout l'élève comme un être humain, quelle que soit la teneur d'un comportement. Il reconnaît qu'il a des intérêts propres, qu'il a quelque-chose à dire, une parole à exprimer, qu'il peut se tromper, qu'il a un vécu, une affectivité. Aussi, soustrait, si nécessaire, à la représentation commune, on va le considérer, lui donner son crédit. Bien souvent, on utilise le terme même de 'reconnaissance'. Sinon, on exprimera l'idée du droit d'être, et du devoir de réhabilitation par l'enseignant. D'où la promotion, chez certains, du respect de l'élève - on va utiliser la notion même de 'respect', et de l'éducation au respect. Le respecter, c'est également l'épargner, estimer son rythme personnel.

2. La Filiation Religieuse.

La filiation religieuse correspond aux propos relatifs à la formation Chrétienne ou à

⁶⁷ Voir notamment : Pierre Rousselot, *Les yeux de la foi*, 1910. Guy de Broglie, *Les signes de crédibilité de la foi*, 1964. Walter Kasper, *La foi au défi*, 1989. André Léonard, *Cohérence de la Foi*, 1989.

d'autres confessions. A partir de là, une interrogation sur l'héritage de la foi s'est posée.

3. Le Péché, la culpabilité.

Cette thématique consigne les propos relatant la componction associée à la conscience de péché. C'est une sensation de mortification de l'être, se traduisant par des dires, des pratiques, ou des omissions affligeantes. On exprimera des regrets, des remords personnels, de la repentance. D'un autre côté, on sera  mu par l'injustice, à la fois compatissant et révolté. Les propos seront lament s, plaintifs et explicatifs. Certains parach veront ce sentiment par la conversion, par le choix de l'élève en difficulté, en échec.

4. Les Epreuves, les Blessures, les Souffrances.

Dans ce quatrième thème, les propos relatent des épreuves, des souffrances, des blessures marquantes. Elles sont dues à la vie familiale : perte d'un parent, rejet ou abandon de l'un ou l'autre ; ou bien   la vie scolaire, en raison d'agissements humiliants, ou relatives à un vécu de dérive et d'échec dans les apprentissages.

5. La révélation.

Ce thème de la 'révélation' dépeint l'émotion conséquente à la découverte de telle ou telle pédagogique, qui est présentée par son fondateur, ou par des disciples proches. On est interpellé, très souvent réveillé. Des sentiments et des convictions profondes sont mises à jour et confirmées. Pour certains, cette rencontre convoque, elle est porteuse de conversion, d'où l'expression d'un revirement, d'un changement.

6. Le Libre Engagement, la Vocation Responsable.

Dans ce thème sont regroupés les propos qui témoignent d'une libre dévotion, exigeante, impliquante, fidèle, en dépit des hostilités. Le choix pédagogique est affranchi. Il y a le sentiment d'une requête incontournable, d'une mission, d'une vocation. On s'engage dans la recherche pédagogique, on est à l'affût et disposé à entrevoir ce qui peut 'apporter de l'eau au moulin', en vue d'une perspective. On remarque le corollaire probable, avec des engagements dans des associations caritatives, humanitaires, à vocation socio-éducative, citoyennes ou culturelles. On discerne une certaine unité dans la diversité des parcours.

b) La Recherche d'Universalité et de Singularité.

Quatre thèmes étayent *la Recherche et la Création d'Universalité et de Singularité*. Ils concernent /l'aspiration au sens et à l'intelligence / la conscience, la connaissance / la liberté / l'unicité, la différence.

Nous avons intitulé cet ensemble de sous-thèmes : La recherche d'universalité et de singularité car les enseignants ont en commun une visée de 'révélation spirituelle' de l'élève comme être chercheur de sens. C'est-à-dire, lui permettre de se connaître, de connaître son désir, sa liberté, son intelligence, sa créativité, sa responsabilité.

1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.

Ce sous-ensemble rapporte les propos concernant la problématique humaine du désir, de la quête perpétuelle et insatisfaite, de la recherche de complétude, de plénitude et de puissance. On exprime la condition humaine, a fortiori la sienne, dans une forme de 'passion', 'souffrante'. Par exemple, les enseignants confient la permanence d'un sentiment de recherche, d'une émulation d' instruction. Or, unanimement, ils font voeu de désir, d'envie, de motivation, de passion pour leur élève, c'est très fort. On formule un projet d'éducation du désir.

2. La Conscience, la Connaissance.

Ce second thème regroupe les propos qui valorisent une éducation à la conscience de soi. On souhaite rendre l'élève à lui-même, lui ouvrir la voie de sa connaissance, le sensibiliser à sa découverte, lui apprendre à se connaître. Plus singulièrement, et en relation avec telle ou telle pédagogie, on insistera sur l'approche de l'intelligence, la conscience des ressources mentales, la réflexion du sens de l'expérience. L'adhésion à telle ou telle pédagogie s'inscrit dans cette visée éducative.

3. La liberté.

Cette thématique exprime le voeu de la liberté pour l'élève, mais la définition de la liberté est originale ; elle est celle de la responsabilité et de l'autonomie. Ici, on trouvera des propos marquant l'importance accordée à l'éducation à la responsabilité. L'élève est comptable de services, il est entrevu comme un bâtisseur ayant pouvoir de construction. On va motiver son indépendance, éveiller son engagement, l'introduire à sa liberté de choix. L'intuition de cette finalité à travers la pédagogie élue lui confère la qualité de moyen de service, de liberté.

4. L'Unicité, la Différence.

Dans ce thème, on développe l'idée de l'unicité de l'élève, de son implication dans un cheminement, d'une forme de vocation impersonnelle. On trouvera là des propos qui valorisent une qualité de discernement et d'accompagnement de l'élève, par rapport à cette idée de vocation, de cheminement, de réalisation. On évoque l'attention aux différences : différence de comportements intellectuels, d'intérêts, de personnalité. Pour certains, c'est une réelle ouverture, une idée qu'ils n'avaient pas intégrée, mais que la découverte de telle ou telle pédagogie leur a permis de reconnaître.

c) La Médiation.

L'ensemble des données traitant de la *Médiation* se décline en quatre thématiques : La filiation, la rencontre, le partage, l'interpellation.

Nous avons choisi le terme de médiation pour regrouper ces thématiques, car elles rendent compte de propos traitant du lien entre les personnes.

1. Médiation et Filiation, Héritage et Transmission.

Dans ce thème, on évoque la transmission efficace de valeurs, l'injonction de continuation. Eu égard à son statut, l'enseignant intercède et se présente comme un relais. Ceux-ci témoignent de leur position singulière, évoquant l'héritage du sens et une forme de continuation.

2. Médiation et rencontre, Autorité Créatrice.

Ce thème de la Rencontre et de l'Autorité Créative relate les propos au sujet de la rencontre d'une personne, éventuellement de quelques personnes, qui ont été déterminantes dans un parcours, y compris dans l'option pour telle ou telle pédagogie. C'est la rencontre d'une personnalité, d'un personnage charismatique. On le considère comme un maître, empreint de vérité, comme un modèle. On souligne son humanité, la marque qu'il imprime. Mais c'est un homme, pas un Dieu ; il a des défauts, des limites.

3. Médiation et communion, Partage.

Médiation et Communion, Partage est un thème qui a été isolé compte tenu de la fréquence des propos suggérant la force du groupe, de l'équipe, de l'ensemble, qu'il s'agisse du corps enseignant ou du groupe-classe. On valorise l'éducation à la reconnaissance fraternelle et à la coopération. C'est l'esprit d'entraide et de partage, la formation à l'implication participante, contributive, aux projets communs ; le choix pédagogique occasionne cette perspective éducative.

4. Médiation et Interpellation Dialogue.

On valorise ici l'idée du dialogue, du questionnement et de l'interpellation dans l'interaction pédagogique. On développe la communication comme support pédagogique.

2. Exposé des sous-thèmes.

Déduits de l'analyse précédente, voici l'exposé des sous- thèmes.

LA FOI

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE LA MEDIATION. et de SINGULARITE.

Thème n° 1 : La Croyance et la Confiance. L'Ecoute et le Regard. La Reconnaissance et le Respect. *Division en sous-thèmes :*

- i.
- La croyance, la conviction.
- ii.
- La Confiance.

L'Ecoute.	iii.
Le Regard.	iv.
La Reconnaissance.	v.
Le Respect.	vi.
Thème n° 2 : La Filiation Religieuse. <i>Division en sous-thèmes.</i>	
Education Religieuse Chrétienne.	i.
Foi Chrétienne.	ii.
Humanisme Athée.	iii.
Thème n° 3 : Le Péché, la culpabilité. <i>Division en sous-thèmes.</i>	
La contrition personnelle.	i.
La révolte contre l'injustice.	ii.
La compassion.	iii.
Thème n° 4 : Les Epreuves, Les Blessures, Les Souffrances. <i>Division en sous-thèmes.</i>	
La vie Familiale.	i.
La vie Scolaire.	ii.
Thème n° 5 : La Révélation. <i>Division en sous-thèmes.</i>	
Le bouleversement intérieur.	i.

La confirmation d'intériorité. ii.

La conversion. iii.

Thème n° 6. Le Libre Engagement Responsable. *Division en sous-thèmes.*

L'implication dans l'acte. i.

La vocation personnelle. ii.

Le choix libre. iii.

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

Thème n° 1 : L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence. *Division en sous-thèmes :*

L'enseignant en recherche. i.

Motiver l'aspiration, le désir, la recherche chez l'élève. ii.

Thème n° 2 : La Conscience et la Connaissance. *Division en sous-thèmes :*

Conscience et connaissance de soi. i.

Conscience d'intelligence. ii.

Conscience d'expérience. iii.

Thème n° 3 : La Liberté. *Division en sous-thèmes;*

La responsabilité et l'autonomie. i.

Thème n° 4 : L'Unicité, la Différence. *Division en sous-thèmes :*

l'unicité i.

La différence. ii.

LA MEDIATION.

Thème n° 1 : Médiation et Transmission, Héritage. *Division en sous-thèmes :*

Transmission, héritage. i.

Thème n° 2 : Médiation et rencontre, autorité Créatrice. *Division en sous-thèmes :*

La rencontre. i.

L'autorité créative. ii.

Thème n° 3 : Médiation et Communion, Partage. *Division en sous-thèmes :*

La liaison, la communion. i.

La reconnaissance fraternelle. ii.

La coopération. iii.

Thème n° 4 : Médiation et dialogue, Interpellation. *Division en sous-thèmes :*

Dialogue, échange, communication; i.

Interpellation, questionnement ii.

3. Cotation de l'entretien.

L'analyse quantitative s'est tout d'abord opérée sur un plan vertical. Nous avons comptabilisé, pour chaque entretien, la présence (cotée 1 point) ou l'absence (cotée 0

point) des thèmes et des sous-thèmes. Puis, sur le plan longitudinal, nous avons calculé la fréquence de chaque thème dans les trente entretiens. Nous obtenions ainsi une fréquence du thème par pédagogie. L'amplitude et l'intensité du thème furent appréciées par la fréquence d'expression globale du thème, comptabilisant la fréquence des sous-thématiques.

Prenons un exemple fictif pour illustrer ces propos.

PEI FREINET GM Fréq

Thème X 8/10 8/10 3/10 = 19/30

Sous-Thèmes

N° 1 5/10 8/10 3/10 = 16/30

N° 2 6/10 7/10 1/10 = 14/30

N° 3 4/10 7/10 2/10 = 13/30

Fréquence d'expression

globale du thème. 15 22 6

Nous avons réalisé ce type de tableau pour chaque thème fédérateur, soit 14 tableaux, puisque nous avons isolé 14 thèmes.

Les données chiffrées nous permettent de mesurer la fréquence d'apparition du thème dans les trente entretiens. On constate, dans l'exemple ci-dessus, que le thème fédérateur X se manifeste chez 18 enseignants sur trente. Il est possible de comparer également les pédagogies entre elles. Par exemple, on constate ici que la fréquence du thème X est anodine en Gestion Mentale (3/10), tandis qu'elle est significative pour le PEI et Freinet (8/10).

On observe une fréquence d'expression globale du sous-thème pour chaque pédagogie, (N°1 : 14/30 ; N°2 : 14/30 ; N°3 : 10/30). On peut également comparer, à partir de chaque sous-thème, les fréquences entre les pédagogies. Par exemple, constater que, pour le sous-thème n° 2, il y a une différence remarquable entre le PEI (6), Freinet (7) et la Gestion Mentale (1).

Par ailleurs, la cotation en sous-thèmes permet d'estimer l'épanouissement du thème, son intensité. Dans cet exemple, on pourrait conclure qu'à manifestation équivalente du thème fédérateur X, puisqu'on note une fréquence de 8/10 pour le PEI et Freinet, l'amplitude est plus conséquente chez Freinet, car l'indice de fréquence d'expression globale du thème est de 22. Précisons que l'exploitation des chiffres n'a pas été systématique. Nous avons relevé et commenté ce qui nous semblait utile et signifiant pour traiter notre problématique.

Prenons maintenant un exemple concret d'entretien afin de donner une illustration et d'apprécier dans le détail la méthode de dépouillement et de cotation.

CHAPITRE 3. L'exemple d'un entretien en Pédagogie

Freinet.

Afin d'illustrer la méthodologie d'analyse et de cotation, nous allons présenter un entretien littéral. Il s'agit d'un entretien mené auprès d'un praticien en pédagogie Freinet⁶⁸.

La présence de tel ou tel thème se manifeste par des phrases significatives, que nous avons soulignées. En revanche, nous n'avons pas prolongé le soulignement sur les développements ou les redondances. Le thème d'appartenance est indiqué à la suite, entre parenthèses. Il est parfois évoqué à plusieurs reprises au cours de l'entretien.

1. Entretien littéral.

Enseignante en CE1-CE2

Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans.

- Est-ce que vous vous souvenez de la première fois où vous avez entendu parler de la pédagogie Freinet. Est-ce que vous vous en rappelez?
- Bien sûr, je m'en souviens très très bien.
- *Oui.*
- C'était il y a bientôt 20 ans. Moi je ne suis pas passée par l'Ecole Normale, et je pense que ça n'aurait pas changé grand chose de toute façon. Quand j'étais en classe je m'ennuyais, mes élèves s'ennuyaient parce que je jouais à la maîtresse. Je faisais l'école comme moi-même on me l'avait fait, comme moi-même je l'avais vécue et puis, j'imitais mes collègues aussi. Mes collègues me montraient comment il fallait faire, ouvrir un livre, écrire le nom de la leçon au tableau et puis j'orchestrais tout, et je faisais tout, et j'avais en face de moi une population d'enfants qui baillaient, qui attendaient que ça se passe. Comme ils étaient bien élevés, ils ne faisaient pas le bazar puis voilà, quoi ! Je ne voulais plus travailler, je ne voulais plus faire ce métier, ça c'est une chose !
- Et j'ai eu la chance de rencontrer des gens du groupe Freinet par l'intermédiaire d'un inspecteur de l'Education Nationale qui lui, était assez acquis à ces démarches, qui voulait les faire connaître aux enseignants de sa circonscription.
- *C'était en quelle année ?*
- En 70. Franchement, j'ai toujours détesté ce métier. Je ne l'ai pas choisi. J'ai été obligé de travailler, et mes parents m'ont dit : 'Ecoute : signe là, tu seras instit, c'est pas plus mal qu'autre chose'. Mais moi, j'ai souffert à l'école, je déteste l'école, je déteste les

⁶⁸ Il aurait été trop conséquent de proposer un exemple pour chaque pédagogie Le Tome 2 propose une analyse qualitative de contenu par entretien individuel.

enseignants, j'ai la colère tout le temps, voilà ! (**Blessures dans la vie scolaire**).

- Oui,
- Alors ça aussi, ça été un paramètre qui a fait que cette démarche m'a beaucoup séduite parce que je n'étais justement pas dans le carcan scolaire. J'étais ailleurs, dans la vie. La classe ressemble beaucoup plus à la vie qu'à l'école.
- Donc vous ne l'avez pas choisi. Vous dites on vous a vraiment forcée à...
- Oui. Il fallait que je travaille. Je n'avais pas la possibilité de faire autre chose. J'avais 18 ans et j'ai été instit.
- Donc vous n'avez pas eu de formation.
- Non. Je faisais des remplacements de gens malades. Il y avait un inspecteur qui lui, était passionné de pédagogie et surtout de pédagogie un peu innovante et différente et j'ai bien entendu ce qu'il disait. Son discours m'avait frappée. (**Médiation et rencontre**.)
- Alors, est-ce que vous vous souvenez de cette rencontre avec cette personne ? Vous dites ça m'a frappée, ce discours m'a frappée. Qu'est-ce qui vous a frappée en fait ?
- Ce qui m'a frappée, c'était déjà la bienveillance qu'il y avait de la part de cet inspecteur. (**Médiation et rencontre**). C'est-à-dire que c'était presque la première fois que je rencontrais, comme ça, un enseignant, ou en tout cas, un supérieur hiérarchique, parce que l'inspecteur, bon, ça c'est le supérieur hiérarchique. Il donne des notes, etc. Bienveillant, c'est-à-dire pas du tout là pour sanctionner, juger, mais au contraire, capable de proposer des choses en fonction de la façon dont vous travailliez. Il venait voir comment on travaillait, puis il disait : vous, c'est ça qu'il vous faut, parce que vous êtes comme ça. C'était quand même quelqu'un d'intelligent quoi. Et puis, il aimait bien Freinet, Decroly. Il aimait bien cette tendance de l'éducation.
- Vous vous souvenez de ça en fait, du fait qu'il était bienveillant.
- Oui, mais il était à l'image de ce qu'apporte cette pédagogie. Tous les gens qui sont en apprentissage, ils ne sont pas jugés, ils ne sont pas nuls. Ah, c'est nul ce travail ! Puis des fois, il y a des notes, il y a des zéros, quand il y a des classements, il y a des derniers. C'est terrible, quoi ! Et c'est vrai que si parallèlement à l'école on a une vie un peu difficile, ou si on est dans un niveau social pas très riche à la maison avec des difficultés de langage, l'école continue à vous appuyer la tête en dessous.
- C'est après que...
- Ah, non, tout de suite. Moi je lui ai fait confiance tout de suite. C'est-à-dire que quand il disait quelque chose, j'écoutais attentivement en disant : Cet homme, il est forcément ailleurs, il ressemble pas aux profs que j'ai eu, il est plus en écoute, il est plus dans l'analyse de ce qu'il voit et puis il est également dans ce qu'on appelle chez Freinet la pédagogie de la réussite, c'est-à-dire qu'il va chercher même dans la classe.. Moi je débutais, je faisais beaucoup d'erreurs bien sûr, il allait toujours chercher des trucs

bien, allez-y ! Dans ce sens là, vous allez voir, ça va venir... C'est comme ça aussi qu'on fait avec les élèves. (**Médiation et Autorité créatrice**)

- Donc au départ, vous évoquez cet aspect de confiance, de bienveillance qui vous a en fait assurée, mais sans vraiment connaître la pédagogie Freinet au départ, alors ça vous a engagé à découvrir...
- Oui parce qu'enfin l'école m'a proposée une surprise intéressante, alors ça j'aurais jamais cru. Franchement ! Ces gens-là du groupe Freinet, qui avaient été inscrits par cet inspecteur qui leur avait demandé de venir un samedi matin, nous ont proposé trois ateliers. Je me souviens de deux surtout. Fabrication d'un limographe. Déjà, on venait pas s'asseoir et entendre trois heures de 'bla-bla', mais on nous mettait au boulot tout de suite, et ça c'est du typique Freinet aussi. Deuxième atelier, faire quelque chose avec rien. Et il faisait des choses ! Effectivement, moi je suis allée dans l'atelier où on fabriquait un limographe et le limographe c'était une machine très rudimentaire mais qui servait à dupliquer les textes des élèves quand on avait rien d'autre. C'est très facile à fabriquer. Moi, j'ai fabriqué un limographe en une heure, et j'ai appris bien plus que si j'avais suivi dix heures de cours à l'école normale, quoi.
- Donc c'est aussi à partir de cette expérience que vous avez approché les techniques de l'Ecole Moderne.
- Oui, mais je me demandais comment mettre cela en place dans la classe. Moi, j'étais encore au système traditionnel, tel que moi-même je l'avais vécu, et plutôt subi. C'est-à-dire l'emploi du temps, le 'saucissonnage' des leçons comme ça, la discipline, les notes, bon, bref, les compositions, les contrôles, et tout ça. Et là, on parle de tout autre chose.
- Là, je me suis dit, moi, je veux en savoir plus. Alors immédiatement, je me suis inscrite dans un stage, et j'en ai fait pendant quatre années et pendant les vacances. A chaque fois, j'améliorais les choses mais j'avais du mal à lâcher le traditionnel, parce que je ne connaissais que le traditionnel, l'autre je le connaissais mal, je ne le maîtrisais pas, alors je restais traditionnel. Mais en même temps, je changeais des tas de trucs, les tables avaient bougées. Elles n'étaient plus alignées strictement. Ils avaient le droit de parler. On avait installé le conseil. On faisait des mathématiques sur fiches. Ils pouvaient se corriger ensemble. Puis en même temps, ça coinçait, à cause de l'emploi du temps. A 9 heures, il fallait arrêter pour embrayer sur autre chose, alors qu'on était en pleine découverte de quelque chose, et puis il fallait que ça s'arrête, alors, ça coinçait ! Alors bon, j'ai continué à faire des stages et c'est très clair : je suis rentrée d'un stage que j'avais fait début septembre, avant la rentrée scolaire, je ne sais plus quelle année c'était, mais j'ai visionné vraiment la classe telle qu'elle est d'ailleurs. J'ai su que c'était clair, j'avais donc bien assimilé, j'avais bien mûri tout ça.
- Ca a pris combien de temps en fait ?
- Ca a pris 4 ans. Depuis la première rencontre avec ces personnes jusqu'au moment où moi-même j'ai installé des classes Freinet. Entre 72 et 76. En 76 j'ai changé de pratique.

- Ca fait donc plus de 20 ans que vous perséverez dans la pratique de la pédagogie Freinet.
- Ca fait 20 ans. J'ai pas fini d'apprendre et c'est ça qui est formidable aussi, rien n'est résolu, nous gardons tous le doute quand même, on a toujours quelque chose à améliorer. Moi je travaille tous les ans sur une matière, ou un thème, ou une façon aussi d'organiser la classe autrement, bon, j'ai toujours un sujet de réflexion en fait, tout le temps.
- Quels sont les éléments clé qui vous intéressent en fait dans cette pédagogie?
- C'est que moi, ma conviction, c'est qu'on ne peut pas rentrer dans les apprentissages si on a pas sa place à l'école. Si on n'existe pas, on ne peut pas apprendre. Et je crois que la classe Freinet, c'est une classe où tous les individus existent, pas de la même façon, mais ils existent tous. (La reconnaissance)
- Il y a suffisamment de temps de parole. Nous avons des conseils de Coopérative. (La coopération) C'est-à-dire que toute l'organisation est discutée, remise souvent en question, améliorée, etc. Ca ne s'arrête jamais ça, mais n'empêche que ça donne des temps de parole, des moments d'écriture, on publie ce qui est écrit. (La communication)
- Les individus existent, leur parole existe. Ils sont entendus, même celui qui n'arrive pas à lier deux mots parce qu'il est handicapé, parce qu'il vient d'un autre pays et qu'il ne sait pas écrire le français. (Le Respect. La Reconnaissance)
- Il est là, il peut dire qui il est, et puis il voit les autres faire et il s'investit aussi. Tout le monde vient parler, tout le monde à un moment donné, parle, dit quelque chose. Dans le cadre du conseil, on a un président, un secrétaire, on peut parler, donner son opinion, on peut porter plainte, on peut se plaindre, on peut donner des consignes, mais on peut aussi entendre des propositions et des idées. Donc ça, je crois que c'est une des premières choses. (Le Dialogue)
- Et puis, ça c'est une des choses les plus importantes, chaque élève également dans ces classes-là a une responsabilité, donc travaille pour le groupe. C'est vrai que si un élève manque à sa responsabilité, il y a quelque chose qui va gripper dans l'organisation, donc ça aussi c'est important. (La Responsabilité)
- Que l'enfant existe.
- Complètement. Quand je vois la violence qu'il y a dans les quartiers difficiles, avec les adolescents de 14, 15 ans, je ne suis pas du tout étonnée parce que je pense que la première violence, c'est l'école elle-même. C'est-à-dire que si l'école elle dit : tais-toi, tu ne sais rien, tais-toi, tu n'as pas la parole, tu dois être sage, écouter et faire ce que je te dis, voilà, et c'est là que ça commence la violence parce qu'on n'écoute jamais les gens, ils n'ont pas droit au chapitre. Les élèves n'ont pas d'instance dans lesquelles les adultes peuvent reconnaître leurs idées. Je crois qu'il faut regarder et écouter les élèves. (Le Regard, l'Ecoute).
- Je crois qu'il faut casser la référence à l'adulte. Changer cette relation. Etablir une

relation triangulaire entre l'enfant, l'adulte et les autres. Quant il veut s'exprimer l'enfant passe par l'adulte. Dans ces classes là, tout est fait pour que la communication soit transversale, tout le temps. Si bien, qu'au bout d'un moment, le maître n'est pas totalement nécessaire et ça, c'est une grande réussite parce qu'il s'efface en quelque-sort. Ca c'est excellent parce qu'il n'y a pas une tutelle ou un pouvoir de la personne qui sait. Les enfants sont moins en danger. Ils savent qu'il y a d'autres moyens, ils peuvent travailler entre pairs avec les autres, là on est pas en danger. Les autres savent des choses et ils peuvent évidemment l'aider. etc. **(La Reconnaissance Fraternelle)**. Les enfants cherchent les informations, même chez les grands. Et ça, ça donne des élèves qui progressivement acquièrent des méthodes pour entrer dans les apprentissages. C'est-à-dire qu'il n'y a pas besoin que l'enseignant dise : il fallait que tu fasses ça, que tu fasses ceci. Ils sont coincés, donc premier réflexe, le voisin : dis donc, comment tu fais ça ?, L'autre, va voir, c'est là-bas. Ca c'est très, très formateur, c'est soi-même avoir sa méthode de travail.

- On se sent exister et au fond on se gère.
- Oui..On est pas assujéti. Parce que l'adulte est dangereux. Dans les écoles, l'adulte est dangereux, il... comment dire... il opprime, il ne le fait pas exprès, mais il opprime. Même en pensant bien faire. Il faut toujours avoir ça en tête. Se taire, c'est la chose la plus difficile quand on est en classe. Se taire est très difficile.
- Il faut se taire, ça implique quoi, vis à vis des élèves. Vous dites, c'est difficile. En fait pourquoi c'est difficile ?
- Parce que je ne sais pas si c'est l'école qui rend l'adulte comme ça ou si c'est l'adulte qui... Si la fonction le rend comme ça, je ne sais pas, mais on est toujours très tenté, même moi, au bout de 20 ans, quand on entend un élève parler, on est tenté de le reprendre, on est tenté de corriger son langage, on est tenté de... **(Concrition)**, mais, il faut se taire, et puis il y a un groupe qui est là et souvent le groupe dit des choses aussi, alors à ce moment là, il y a discussion et c'est ça qu'il faut, il faut tendre vers ça.
- Donc par rapport à cette pédagogie....
- Ca ne ressemble pas à l'école, ça c'est important, ça ressemble à la vie. Moi, j'ai toujours eu cette sensation de rentrer à l'école comme en prison, de ne plus sortir, il y a des clefs partout et puis les élèves ne peuvent pas circuler librement. Il y a des consignes de sécurité, etc. On devient une espèce de prisonnier d'un lieu, de règles assez strictes pour se déplacer et moi ce que j'aime dans les classes Freinet c'est tendre vers une vie de classe, c'est-à-dire quelque chose qui ressemble à la vie.
- La porte de ma classe est toujours ouverte, on circule entre l'extérieur et l'intérieur. Il y a des gens qui passent, qui peuvent entrer, la classe est ouverte et on reçoit du courrier. On échange nos journaux, on reçoit d'autres journaux, on leur écrit. Nos correspondants nous envoient des tas de choses, on leur répond. Une vie, voilà ! On n'est plus dans les leçons : orthographe, conjugaison, grammaire, non, on est dans une démarche de travail parce que on a des tas de projets en route. On a des

engagements. Donc en gros, on travaille. Ca ressemble plus à des activités naturelles !

- Vous avez évoqué l'écoute de l'élève, le dialogue entre les élèves et l'échange avec l'extérieure comme le sens de la vie.
- Bien sûr, on essaie de ne pas être coupé de l'extérieur. Moi, j'insiste souvent parce que c'est incroyable comme les enfants sont dans l'irréel, c'est extraordinaire ça, quand au début d'année, il faut faire une carte d'identité pour son correspondant... les enfants veulent parler... mon père il est boulanger... ah bon c'est bien ça ! Et toi, qu'est-ce qu'il fait ton père ? Et ta mère ? Ah ils vont au travail ! Quel travail ? Au bureau. Il y a des intérêts, même du métier simplement des parents. Eh bien là, il faut aller les voir et moi j'invite les parents à venir en classe, qu'ils viennent parler de leur métier qui généralement me parlent de trucs assez sympa et du coup il y a un éveil sur ses propres parents. Finalement qu'est-ce qu'elle fait ma mère ? Elle pourrait peut-être venir à l'école aussi en parler. Et alors, maman, qu'est-ce que tu fais ? Tu ne m'as jamais raconté, etc. Donc, progressivement, ils rentrent dans une réalité.
- Une communication....
- Vous en avez vu. Il y en a un qui est venu vous parler.
- Oui c'est vrai.
- Vous n'auriez jamais vu un élève qui se serait levé, qui serait allé vers vous, vous connaissant pas en disant.... Dans ces classes là, nous on ne s'ennuie pas ! Ca c'est un élève Freinet !
- Qu'est-ce que vous auriez à dire d'un élève Freinet ?
- Un élève Freinet c'est un peu des individus, tout petits, comme ceux-là, qui d'abord ont une relation avec des adultes, normale, parce que dans ces classes là, il y a des visites, il y a des passages. Les adultes rentrent, sortent, sont accueillis, existent aussi, bon et les enfants les utilisent, vont vers eux. Bon, vous, vous êtes arrivée, c'est pareil, il n'y a pas eu de crainte de vous parler ou de vous dire quelque chose. Ca c'est... Dans la classe traditionnelle, les enfants ne parlent pas aux grandes personnes et quand ils en parlent, c'est pour des trucs bien précis. Pour se plaindre du copain qui leur donne un coup de poing, pour demander l'autorisation d'aller faire 'pipi', et puis pour demander c'est à quelle page l'exercice ? C'est à peu près le genre de relation qu'on peut avoir avec cet enseignement.
- Donc un certain rapport à l'autre; une façon de communiquer.
- Il y a aussi la pratique de l'entraide, il y a la solidarité, on s'intéresse à l'autre, personne n'est indifférent, cela grâce aux conseils et à l'organisation coopérative. **(La Reconnaissance Fraternelle.)**
- C'est un élève actif aussi. Il sait qu'il y a des moments de parole où il peut venir raconter sa vie ou apporter un coquillage, ou montrer ses nouvelles chaussures. Et ils apportent des choses, ils alimentent la vie de la classe, et c'est vrai qu'à partir de ça on

a toujours des pistes de travail. Ce qui est propre à Freinet, ce que Freinet a dit. Il a dit que l'enfant était au coeur du système, que ce n'était pas l'adulte, c'était l'enfant, c'est de lui que tout va partir. **(La reconnaissance)**

- Donc en fait, c'est un élève qui a un certain comportement, une certaine attitude dans cette classe et qui apprend aussi d'une certaine manière.
- Il a une conscience de son travail.
- *Oui. Qu'est-ce que vous entendez par conscience ?*
- J'ai l'impression qu'il conscientise plus qu'un enfant passif à qui on dirait de faire les choses. Il conscientise plus le fait du travail qu'il a à faire. Déjà par la gestion de son plan de travail, il est vraiment impliqué. Il doit aider quelqu'un, et puis il a une pancarte à faire avec un autre. Il a un correspondant. Il y a les comités de lecture parce qu'on doit répondre à la classe de Claire qui nous a envoyé son journal. C'est lui qui est d'écriture ce jour là, donc il faut aller lire le journal, préparer une lettre pour leur répondre, etc...C'est-à-dire qu'il est vraiment impliqué. **(Conscience d'expérience).**
- Il est impliqué.
- Oui.
- Et qu'est-ce que vous voulez dire en fait par il est impliqué, il a une conscience.
- Bien sûr. Moi, je pense que ce sont des classes où les élèves sont extrêmement éveillés et matures. C'est-à-dire qu'ils grandissent vraiment. Moi je trouve qu'ils ont une maturité qui se gagne. Ca se voit entre le début du CP et la fin du CE1.
- Egalement à travers leurs écrits, leurs textes, même les dessins. Dans ces classes on dessine beaucoup, tous les jours. Les dessins, on les met ensemble sur une planche et on les regarde. On regarde les dessins des autres. 'Tiens tu as fait ça, toi, tiens, la prochaine fois, je savais pas comment faire, je vais piquer ta technique'. Il y a des échanges à ce niveau là, on se donne des tuyaux, etc. **(Communion. Partage).**
- Qu'est ce que vous entendez par maturité ? Vous en avez déjà parlé, mais si on essayait d'aller un peu plus loin. Pour quoi sont-ils mûrs finalement ?
- C'est-à-dire que la maturité c'est l'autonomie. C'est une façon d'être de moins en moins enfantin et de moins en moins demandeur d'aide ou en tout cas d'affection peut-être pour être soi-même dans la gestion un peu plus indépendante de ce qu'on a à faire. Mais tout en restant avec les autres, c'est ça qui est formidable, et qui est très porteur. Dans le groupe, tout le monde se connaît, tout le monde sait qui est qui. Si quelqu'un a besoin d'une aide pour faire un travail, on ne va pas aller voir untel, mais plutôt unetelle parce qu'on sait qu'elle réussit mieux cela, etc. Donc, il y a déjà des choix de... On peut choisir son collaborateur. Ca aussi, c'est déjà une façon de faire des tris. Choisir son équipier pour un travail c'est important, même quand on est adulte. **(La Responsabilité et l'Autonomie).**
-

Donc un élève qui a l'air à la fois indépendant et solidaire.

- Déjà dans la gestion de sa semaine de travail il tend vers l'autonomie. Il y a des moments où il sent qu'il faut qu'il se fasse aider, c'est pas moi qui le dit. Il voit qu'il est en retard qu'il faut qu'il accélère qu'il se fasse aider. Il y en a qui sont très, très rapides, alors ceux-là ils sont dans d'autres choses. Ils font des choses qu'on a jamais le temps de faire. Ils sont dans des travaux plus difficiles ou bien ils vont aider les autres. Ceux-là, ils se mettent à la disposition pour faire avancer les choses. (Coopération - Différence)
- Alors on a parlé de l'élève et de la conception que vous avez de l'apprentissage. On a évoqué le comportement. Si on aborde le versant du pédagogue Freinet au niveau... Il y a à la fois les choix qu'il fait de méthode...
- De démarches.
- Alors, est-ce qu'on pourrait reprendre cela.
- Ce qui me vient, c'est que l'enseignant Freinet, déjà, il a fait le choix de ne pas opprimer ses élèves. Ca c'est clair. Il a décidé que ça, il ne le ferait pas. Il ne les enquiquinerait pas, parce que lui... parce que l'école, c'est vraiment ça. (Le Respect)
- Même sans s'en rendre compte, l'enseignant, il veut être parfait, il veut que sa classe soit parfaite, alors un enseignant 'mouline'. D'abord, il parle trop, mais il 'mouline', c'est-à-dire qu'il dit un truc dans un sens, alors la classe écoute, puis il est tellement perfectionniste, ça en frise quelque fois la névrose qu'il va recommencer dans l'autre sens, en disant on ne sait jamais, au cas où... Alors c'est là que l'heure tourne et pendant 3/4 d'heure on a mouliné une notion qu'on aurait pu aborder en 30 secondes si les gens étaient dans l'activité, à le faire ou à le vivre tout simplement.
- Alors déjà, l'instit Freinet, il est pas là-dedans, il a conscience de ça, il a conscience que l'école peut faire beaucoup de mal. D'abord elle violente, alors ça, c'est dramatique. Elle peut mettre en échec, c'est-à-dire décourager et même salement abîmer un individu, vraiment ! Vous entendez pendant 3 - 4 ans, même plus, que vous n'êtes pas bon, nul, etc. Recoller les morceaux après, c'est difficile. L'enseignant Freinet, lui, il ne veut pas être là-dedans. (Révolte contre l'injustice)
- Il est partout, alors il est fatigué, il en a plein les jambes. Il faut réparer l'ordinateur. Il faut re-scotcher l'affiche qui s'est cassée la figure. Il faut grimper sur l'escabeau, etc. Et puis on s'assoit à côté de l'élève en difficulté parce que lui, il a besoin tout particulièrement à ce moment-là d'une aide personnalisée de l'enseignant. L'enseignant peut s'occuper de lui et rien que de lui. **(La différenciation)**
- Alors, il n'abandonne pas non plus ses élèves. C'est pas parce qu'il n'est pas prégnant, qu'il va devenir quelqu'un qui va abandonner sa classe, pas du tout, il a au contraire une hyper vigilance. Je crois que c'est un enseignant qui est d'abord une mémoire, qui sait qui est où, qui a fait quoi et qui a terminé, qui n'a pas terminé. C'est-à-dire qu'il est tout à fait lucide de tout ce qui se passe. Il est également partout à la fois. C'est sûr, il

n'est jamais assis derrière un bureau, là. Beaucoup de travail de correction, beaucoup de travail de... Je vous dis, il en a plein les bottes. D'où le peu d'enthousiasme des collègues à devenir cet enseignant-là ! **(L'implication dans l'acte.)**.

- Il n'opprime pas, il n'abandonne pas, qu'est-ce qu'il?
- Il est présent, voilà. Et sa présence, c'est une présence quand même bienveillante. Ce n'est pas dès le départ : qu'est ce qu'il va me sortir celui-là encore ? Parce qu'on a vite fait de cataloguer les élèves malheureusement, et de leur coller des étiquettes qui leur colle à la peau pendant des années, et auxquelles ils vont forcément s'identifier. (Compassion).
- Non, il est présent, il est là. Et puis il amène ce qui doit être servi au moment où ça doit être servi. Parce qu'il y a un moment opportun. Et puis, il aide aussi, beaucoup. Ce matin pour Sissi qui ne maîtrise pas beaucoup le français, j'ai pris un gros dictionnaire et dans la matinée je suis allée la voir et on a lu la définition du dictionnaire et j'ai tenté vraiment de lui faire comprendre ce que ça voulait dire de remuer énergiquement la pâte pour faire le gâteau.
- Donc, il y a cette attitude.
- Il y a une individualisation, voilà, vraiment. Je ne survole jamais, moi, par exemple comme ça, non, je suis dedans à l'intérieur et je sais qui a demandé quelque chose donc, tout à l'heure faudra pas que j'oublie d'y aller, etc.
- Une présence attentive.
- Voilà.
- Et puis être à l'écoute de chaque individu.
- Complètement. Voir beaucoup de chose, quoi.
- Quand il y a un individu... enfin, un élève en difficulté, au niveau du type d'aide, vous dites, là vous avez parlé d'aller chercher le dictionnaire....
- Par exemple un élève a une fiche de travail à faire. Il ne comprend pas, il n'y arrive pas, alors je le vois, déjà, mais je lui fiche la paix. Alors il se promène avec sa fiche à la main. Il est embêté. Alors, bon, il va voir untel, il lui dit tu...? 'non, regarde, je suis en train de faire ça, puis il faut que j'aie taper mon texte.'. Non, non, va demander à untel. Alors il repart avec sa fiche. Bon. Je le vois ça, sa démarche, je suis là ! Alors je dis : Mickaël, tu veux pas... S'il ne veut pas, ça veut dire qu'il a l'idée qu'il doit se débrouiller et puis s'il veut, je m'assois à côté de lui et je dis : 'Qu'est-ce qu'il y a ?', et puis là, on commence à discuter. Alors, je le fais lire et là je deviens une maîtresse normale. Bon, tu as vu ça correspond à ce qu'on a fait ce matin. Regarde, tu as là l'exemple, tu verras, et 'hop', là, il est rassuré, parce que souvent, c'est ça ! Et alors, il se remet au travail, mais je suis à côté.
- Vous ne l'obligez pas à venir vous voir, vous attendez qu'il demande ? Vous lui posez la

question ?

- Oui, je le vois. Il cherche quelque chose. Il est embêté. Je lui demande : Est-ce que tu veux que je t'aide ? Il y en a qui dise non ! Je sais que ceux qui disent non, c'est ceux qui savent qu'eux, ils vont trouver de l'aide ailleurs, parce que de toute façon, dans le contrat de travail, il y a un boulot à rendre, et ça, là-dessus, je suis intraitable ! J'ai malgré tout une exigence, ils le savent, j'ai transmis ça. Alors débrouillez-vous comme vous voulez, mais à la fin, quand vous allez m'apporter votre travail, il y a quelques critères quand même qui sont exigés.
- Alors c'est quand même l'idée de donner des repères des objectifs.
- Alors, voilà, c'est vrai que plein de gens se disent enseignants Freinet et malheureusement se sont dilués ou dans l'abandon, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas très bien compris cette distance qu'il devait y avoir par rapport à leurs élèves, mais qui ont laissé trop faire, laissent trop faire. Ca c'est de l'abandon. Ou alors ils sont encore inquiets et ils contrôlent. Il y a aussi ça. La difficulté c'est qu'il faut justement être quelqu'un d'extrêmement discret et d'extrêmement présent. Et que l'élève sente qu'il y a une exigence dans le travail qui est demandé. Cette exigence, elle est justifiée par nos activités Si on envoie un dessin ou une lettre aux correspondantx, on ne peut pas envoyer un torchon, un 'truc' mal écrit qui est bourré de fautes. Eux-mêmes ne sont pas d'accord, il faut recopier au propre. Dans les classes Freinet, on ne demande pas aux élèves des trucs qui ne servent à rien. C'est logique, on est toujours dans un projet. (Le sens)
- Toujours dans un projet ? Qu'est-ce que vous entendez par là ?
- C'est-à-dire qu' ils savent pourquoi on travaille, pourquoi on fait ça à l'école. J'essaie toujours de leur faire comprendre le but. **(Motiver l'aspiration au sens.)**
- A partir de là comment vous situez-vous par rapport au programme ?
- C'est amusant ça. Le programme moi je m'assois dessus. Je me suis rendue compte que le programme il est réducteur, ça veut dire que si je ne m'étais contentée que du programme, on aurait pas fait tout ce qui... d'ailleurs, ça aurait été complètement 'imbécile' de nous censurer par rapport à un projet qu'on avait.
- Dans cette démarche de travail où on est entraîné presque malgré soi par la vie justement de cette classe, on est entraîné, on doit écrire de plus en plus, il se passe des événements, on va partir en voyage, etc. Donc ça devient... Il y a des fois on dit pourvu qu'on maîtrise tout jusqu'au bout et on se rend compte qu'on a largement travaillé, bien au delà du programme. A chaque fois, c'est la même chose, on a fait le programme et on a été bien au delà parce que... là ils ont écrit un conte avec les stagiaires, comme ils sont habitués à écrire depuis l'année dernière tous les jours, tous les jours. Ce sont des élèves qui sont très à l'aise dans l'écrit.
- Ils ne sont pas sanctionnés sur l'orthographe. Bien-sûr on corrige les fautes, mais s'il y a des fautes, ce n'est pas un drame, donc ils écrivent avec bonheur. Dans la situation

du conte, ils sont partis dans des passés simples. Le passé simple, c'est pas du tout dans le programme du CE1, mais on en a besoin et il y a une pancarte sur le passé simple qui nous sert de référence, si on en a besoin, c'est de drôles de sonorités, parce que ça sert nos projets, donc il serait ridicule de se limiter au programme. (L'aspiration au sens et à l'intelligence.)

- Quelle conception avez-vous de l'élève ?
- Je le vois comme un individu en devenir. Si j'avais une classe d'élèves de 15 ans, je les verrai également comme des individus en devenir, l'école ne doit pas leur faire perdre justement cet enthousiasme. Le désir ne pas casser le désir, l'envie du travail, de l'activité, de la production, donc maintenir toujours comme ça le désir qu'il reste, ne pas l'éteindre, alors sinon c'est l'ennui, justement. Les classes où l'on s'ennuie, c'est qu'il n'y a pas de plaisir, il n'y a rien. Ca c'est pas la vie, ça ! (Motiver le désir.)
- Vous le voyez comme quelqu'un qui a envie de ...
- Ah, complètement, il est vivant !
- Il est quelqu'un de vivant. Qu'est-ce que vous auriez d'autre à dire ?
- Je voulais vous dire que généralement, les élèves sont sous-alimentés à l'école. Ils ont faim, ils sont boulimiques, mais aujourd'hui, la maîtresse elle a dit que c'est ça, on fait ça, c'est ça qu'il faut manger, on ira pas à côté, même si, ...et après ce sera ça....
- Est-ce que vous pouvez penser à des cas d'enfants concrets qui... en donnant des exemples de ce qu'ils disent...Est-ce que vous avez à l'idée tel ou tel élève ?
- Par exemple, il y a des enfants qui se sont exprimés en disant : 'moi ça m'a manqué le travail'. Mais c'était pas du tout 'faillot' l'enfant qui a dit ça. Vraiment il y avait une sincérité et j'ai très bien compris ce qu'il voulait dire, c'est qu'il s'est 'enquiné'. Il avait pas de boulot, il avait pas de truc à faire, à avancer, un truc dans lequel il participe avec les autres, il n'avait pas un travail à faire. Tous les enfants, tous les individus, s'ils ne sont pas pervertis par un système épouvantable, sont forcément dans une démarche de travail, de découverte, d'activité. C'est le propre de l'individu vivant et sain. Parce qu'il y a ce désir de connaissance, d'aller plus loin (L'aspiration au sens et à l'intelligence). On a toujours le nez sur les cartes, les cartes du monde. C'est vrai que moi j'aime ça aussi cette curiosité, moi aussi que j'ai. Eux ils l'ont aussi.
- Et par rapport à cette... là je reviens sur votre attitude, vous dites cette curiosité que j'ai, eux ils l'ont aussi ?
- Oui, parce qu'on transmet des passions, oui. Mais attention avec, comment dire, ce serait peut-être aussi une certaine facette de l'enseignant Freinet. C'est-à-dire qu'on peut lancer une idée comme ça, on ne va pas l'imposer, etc. Mais quelquefois on la voit rebondir. Parce que justement on parle beaucoup avec les élèves, on se parle et on parle beaucoup. Une idée peut être saisie. L'enseignant il est là aussi pour lancer des idées, pour relancer une recherche ou une réflexion.

- Vous dites que l'enseignant Freinet, il transmet une certaine passion. Il y a quelque chose dans l'enseignement Freinet de la motivation....
- Moi je pense que si l'enseignant il n'y croit pas, les élèves vont avoir un doute. Si moi je dis : 'Ah la barbe !', il faut répondre au correspondant... On leur a écrit la semaine dernière ! C'est terrible l'influence que peut avoir un enseignant, justement, c'est dangereux ! Vaut mieux être quelqu'un d'enthousiaste que quelqu'un de... triste, enfin, je ne sais pas.
- Et vous pensez que l'apprentissage, ça passe aussi par cet enthousiasme.
- Oui, bien sûr.
- Vous pensez à des cas précis ? Vous voyez des élèves où cette relation a un peu... ?
- Par exemple, hier, ils parlaient de la Nouvelle Zélande, ils étaient tous restés à leur place. Ils disaient : ' La Nouvelle Zélande, il se passe ci, il se passe ça. Alors je dis : 'Eh bien dis donc alors !, c'est où la Nouvelle Zélande ? Ils n'avaient pas pensé à se lever et à regarder sur les cartes ! Après ça été le 'rush'. Tout le monde à pris les cartes pour voir où c'était. C'était amusant de chercher, etc. (Motiver l'aspiration, la recherche). C'est vrai que l'enseignant est là pour pousser à plus quand même, c'est à dire qu'il ne s'agit pas à l'école d'apprendre ce qu'on sait déjà, il s'agit à l'école, de s'appuyer sur ce qu'on sait pour hop, apprendre un plus, quoi ! Donc l'enseignant est là pour un peu tirer, on doit tirer quand même... Si moi, j'interviens souvent c'est pour dire eh bien, vous pouvez pas ? Ah bon, qu'est-ce qui ? Pourquoi ? Qui dit ça ? etc. (Interpellation, Questionnement). Faire avancer la connaissance, c'est sûr.
- Vous disiez, il y a un peu de passion et en même temps vous utilisiez le mot 'croyance', 'il y a de la croyance', 'ils croient', etc. Pourriez-vous préciser ?
- J'aime pas trop le mot croyance, mais ce serait plutôt de l'enthousiasme. Quand ils font une recherche moi aussi je suis comme eux, j'ai le nez dans les bouquins. Si on a rien dans la classe, on se demande : Où est-ce qu'on va pouvoir aller chercher ? Par exemple, on va aller à la bibliothèque, parce que les bibliothécaires nous connaissent bien. On va aussi aller dans la classe d'à côté. On cherche ensemble, je suis avec eux mais ils ne sont pas infantilisés. (L'aspiration au sens et à l'intelligence.)
- On a dévié un petit peu, parce qu'on était en train de parler de la façon dont vous vous représentez l'enfant et vous avez dit : c'est quelqu'un qui est en devenir, c'est quelqu'un qui a envie d'apprendre, qui est dans l'activité Qu'est-ce que vous auriez d'autre à dire. ?
- Moi, je le vois comme quelqu'un qui a faim. Il a faim, donc faut lui donner à manger, voilà. Et puis, il y en a qui ont moins d'appétit, mais ceux-là, c'est parce qu'ils ont peur. Peur de manger, peur d'avoir mal au ventre, voilà. On pourrait donner une image comme ça. C'est quelqu'un qui a un potentiel énorme. Alors là, je pense que d'ailleurs, les enfants surtout à cet âge là, 6 - 7 ans, ils ont un potentiel de mémoire extraordinaire ! Qui est mal exploité ou pas suffisamment exploité à l'école. Oui, alors là, vraiment, oui,

sûr, sûr, ça c'est sûr ! Ils ont une facilité. Quand on leur parle normalement comme à des adultes ils comprennent très bien ce que vous dites. Ils sont capable de s'organiser et de se repérer, comme dans la vie ! Ils savent très bien qui fait quoi, où est quoi, à quoi ça sert ça, etc. Et dans les activités, à l'intérieur quand ils travaillent ils se repèrent. Lui, il ne fait pas comme moi parce que lui, justement il a un truc à faire pour répondre à un... On est dans la vie !

- Je vais changer un petit peu de registre. Pour comprendre cet engagement dans la pédagogie Freinet, c'est vrai que tout ce que vous avez dit spontanément, c'est plus de l'ordre de l'adhésion à un esprit, à une idée, à...
- A un idéal aussi. Alors, j'en n'ai pas parlé parce que je ne sais pas si ça rentre dans notre interview, mais je pense qu'on ne peut pas enseigner, si on n'a pas soi-même un idéal de société, parce que quand même, les individus, qu'on a à l'école ou au collège ou même au lycée, sont de futurs adultes et quels seront-ils ? Quelle société demain, on va tous se tirer à coup de fusil dessus ou bien alors est-ce qu'on va aider les plus démunis. Alors, moi, je pense que ça commence à l'école déjà. Qui c'est l'autre, faut pas avoir peur, discussion sur le racisme, le sexisme, l'entraide, la solidarité. (La Responsabilité). C'est toujours réciproque si on a aidé quelqu'un, un jour on se fera aider, etc. Et il y a aussi ce côté, entre guillemets, parce que je n'aime pas le terme, mais leçon de vie, réflexion là-dessus. (La Conscience. La connaissance).
- Leçon de vie, c'est-à-dire ?
- Je dis souvent aux élèves, on est pas obligé d'aimer tout le monde parce que c'est très manichéen l'école. C'est bien ou c'est mal ! Et le gris alors ? C'est souvent gris dans la vie ! Ni tout bien, ni tout mal. Alors, j'ai des discussions souvent, comme ça, avec eux. C'est-à-dire que j'aime bien leur faire sentir qu'ils ne sont pas coupables, même s'ils n'aiment pas leur voisin, mais par contre on n'est pas obligé d'aimer, mais on est obligé de respecter. Alors là, c'est un truc sur lequel on ne peut pas passer. Alors on discute beaucoup, on n'est plus des animaux, on est obligé effectivement d'avoir une attitude, des codes, une façon peut-être de procéder pour...vivre ensemble. La classe c'est un peu une micro société, une petite démocratie comme ça où les règles, les lois se fabriquent ensemble. (La conscience. La connaissance).
- Le pouvoir passe de main en main puisque les conseils sont présidés par un élève qui est différent à chaque fois, donc celui qui va gouverner le conseil, va donner la parole, il va dire à celui qui parle trop : 'fais-toi, tu n'as pas le droit de parler'. Chacun s'exerce au pouvoir, exerce son autorité. Chacun apprend à vivre avec l'autre et je pense que ça c'est terriblement formateur. Il faudrait que ça ce fasse sur une scolarité entière, pas seulement sur une année. Malheureusement, c'est pas encore le cas ! Je pense qu'on aurait des adultes vraiment radicalement différents
- *Votre travail est porté par cet idéal ?*
- Ah, oui, complètement.
- *Vous dites, c'est parce que*

- Oui, aussi parce que, à l'école, on peut souffrir. Moi je dis que l'école assassine (Compassion). Je suis consciente qu'avec mes élèves, on est heureux en classe, on a du plaisir en classe. En classe, mais vraiment c'est... quand je disais à mes collègues, c'est le bonheur, j'exagèrais peut-être, mais on a du plaisir en classe. Moi, je suis contente de venir en classe, je sais qu'eux aussi, ils le disent, ils l'expriment, donc on est heureux d'être ensemble.
- *C'est lié...*
- C'est-à-dire, je ne vais pas leur faire de mal, au contraire. Ce qui m'intéresse, c'est de les voir 'sortir' des choses ! Ca, c'est ma plus grande satisfaction, quand le groupe classe organise des choses sans moi. Ca arrive à chaque fois. Il y a une fille qui avait lancée l'association 'défense de la terre'. Alors, elle avait pris des articles dans le journal et le matin, il y avait le moment de parole, elle avait présenté ça aux autres : voilà, la terre est en danger, vous comprenez, la pollution, etc. Moi je propose une association, s'il y en a que ça intéresse, vous venez me voir. Alors, je les ai vu tous s'organiser, ils prenaient sur leur temps de travail des trucs en plus, parce que ça ne faisait pas partie du contrat minimum, et ils se réunissaient en association, et les premières réunions, c'était l'horreur et ils m'ont demandé où est-ce qu'on peut se réunir ? Ca ne pouvait pas se passer dans la classe ! Fallait qu'ils s'extraitent pour être tranquilles. Alors bon, j'ai trouvé un coin, un endroit, alors ça, c'était un calvaire, c'était très difficile ! Ils se rendaient compte que c'était très difficile de se réunir, parler chacun leur tour, etc. On fait des conseils toutes les semaines, mais, bon, sans moi, en tout cas, c'était pas facile. (La Libre Responsabilité. La Coopération)
- *Ils ont réussi ?*
- Oui, oui, et après ils ont fait leur journal de l'association 'défense de la terre', et après, ils m'ont demandé un endroit où ils pourraient mettre leurs affiches, leurs journaux, leurs affaires, etc.
- C'est-à-dire qu'ils ont commencé à vivre une vie parallèle, sans moi. C'était complètement laissé à leur propre initiative et alors après, d'autres ont dit, nous aussi. Et il y a eu cette année là, trois ou quatre associations dans la classe qui avaient leurs réunions, leur propre journal, et puis le matin, ils nous racontaient régulièrement et quand le journal était prêt, ils le proposaient, ils le vendaient, enfin, et ça, c'était complètement en dehors de l'image traditionnelle, ça, je me suis dit, mine de rien, j'ai réussi quelque chose ! J'ai réussi quelque chose par l'attitude que j'ai eue. J'ai dit là, ça va, j'ai à peu près bien manoeuvré, sûrement, puisque...Si des groupes de citoyens peuvent s'organiser comme ça pour avoir après leurs propres réflexions sur le monde, le quartier, c'est pareil, et ça, il faut qu'ils sachent que ça peut exister, que ça peut se faire, parce qu' un jour ils l'ont déjà fait à l'école.
- *En même temps, c'est un idéal d'hommes dans la vie !*
- De citoyen, sur son lieu de travail, dans son quartier.
- *Et en même temps quelqu'un qui vous.... qui était heureux. Il y a cette dimension du*

bonheur qui revient beaucoup dans...

- Il est forcément heureux, puisqu'il n'est pas seul, il est dans une dynamique. Et il y a les autres, il est dans les projets et puis... il n'est pas soumis. Il n'est pas assujéti. Il ne subit pas ce qui lui arrive. Il a une réaction. C'est ça qui le rend heureux, je crois !
- *Il ne subit pas et en même temps, il a la solidarité des autres et tout ça, c'est... contagieux ,*
- Oui, il a la solidarité des autres, parce qu'il est dans une démarche avec les autres. Imaginez que des travailleurs dans un atelier ou des gens dans un quartier, dans un immeuble... Les gens vont s'associer, ils vont décider que bon, tiens... si on mettait des machines à laver au sous-sol et à ce moment-là on pourrait faire un truc comme ça, commun ou... voilà ! On est dans un projet, mais avec un groupe, etc. C'est bien ça, on fait des choses !
- *Et par rapport à cette dimension de l'idéal, est-ce que ça renvoie pour vous à des convictions plus politiques, des choses... ?*
- Je pense que là pour moi, d'abord enseigner, c'est politique, forcément, puisque j'ai fait un choix de démarche, donc c'est un choix politique ! Par contre, il ne s'agit pas pour moi d'être affiliée à un parti politique, non, aucun, aucun !
- *Ca ne renvoie pas à un engagement... ?*
- Pas du tout !
- *C'est plutôt une politique par rapport à la place du citoyen, de la démocratie....*
- C'est une politique de vie. Démocratie, citoyenneté. Une politique de vie, une politique en éducation, pour que l'individu soit heureux, c'est simple non ? Moi, je pense que si l'élève est heureux à l'école, il sera bien plus créatif plus tard en tant qu'adulte. Malheureusement l'école développe les inhibitions au lieu de développer la créativité. Un individu qui est créatif et qui continue à être créatif, il est forcément heureux, parce qu'il parle de lui, il s'exprime. On est bien quand on est comme ça ! Je crois pas que ce soit le fait de gagner beaucoup d'argent dans la vie qui rend forcément heureux, par contre, si on est créatif et si on a la chance de pouvoir l'être et de continuer à l'être, ça rend heureux, ça !
- *Vous dites le but c'est d'être heureux ?*
- Peut-être, oui, mais enfin, bon... Ce qui compte, c'est l'enfant, quoi ! Les années qui vont arriver ça va être assez 'gratiné' quand même. Non et puis, dans cette classe-là, il y a des valeurs. Des valeurs humaines, des valeurs de relationnel. On parle beaucoup d'amitié, on parle d'amour. Il y a toujours des histoires d'amour. Bon, on parle de choses comme ça. Je parlais tout à l'heure du respect, du respect de l'autre, des droits, les droits des enfants. (Le Respect. La Reconnaissance) Les enfants ont découvert... enfin, les enfants, ils n'ont rien découvert du tout, je pense qu'ils ont été persuadés qu'ils avaient des droits, mais on ne leur en avait jamais parlé et bon... Ils ont des droits.

Et même sur des détails complètement... .

- Par exemple un enfant qui veut aller aux toilettes dans la journée. Il y a l'institut qui n'est pas contente, elle est vexée, déjà ! Il veut aller 'pisser', il ne m'intéresse pas à ce que je dis. Tu iras à la 'récré', parce que la 'récré', c'est là où on va aux toilettes. On est réglé comme ça quand on est petit, bon.
- Alors que bon, nous, dans nos classes, parce qu'on discute justement d'une façon de se comporter, parce qu'on discute justement sur les droits et les devoirs. Parce que si l'on a des droits, on a forcément des devoirs !
- Bien, moi, je laisse mes élèves seuls, sans surveillance, ils savent ce que ça implique. Un enfant qui veut aller aux toilettes, il ne dit pas 'est-ce que je peux ?'. Il dit je suis là-bas pour ne pas que je le cherche, c'est tout ! Les enfants sont traités comme des grandes personnes, comme des individus normaux, pas comme des espèces d'animaux qui font complètement attention. Ah bien, non, tu feras pipi à dix heures, pas avant, etc. !
- Moi, j'ai rencontré des enseignants qui vraiment brimaient leurs élèves, c'est-à-dire interdiction d'aller aux toilettes en dehors des récréations, c'est-à-dire qu'en fin de compte, on touche à la sexualité. Il y a un truc qui est très malsain là-dedans ! La porte est ouverte, ils sortent quand ils veulent. Tu veux boire un coup, tu bois un coup. Et jamais aucun élève n'en a profité. Ça n'intéresse pas un élève de se retrouver tout seul au lavabo ! Et il y a une parade aussi de l'enseignant, l'enseignant est persuadé que l'enfant 'se fout de sa gueule', qu'il va l'entourlouper quelque part. Ça c'est le paramètre de départ, en général. (Confiance).
- *Derrière votre discours, il y a cette idée de la confiance ?*
- Complètement !
- *C'est peut-être moi qui...*
- Non, non, complètement, et moi, je veux que dans les classes, il y ait des coins où les élèves peuvent aller sans qu'ils soient vus. Il faut qu'il y ait des moments où ils puissent échapper aux regards. C'est très important, ça ! Ils ont des choses à vivre entre eux, que moi je n'ai rien à faire là-dedans.
- *Vous avez parlé des valeurs humaines, l'amitié, l'amour. Vous avez des exemples éventuellement qui vous viennent à l'idée de ça, de ces relations amicales ?*
- Oui, ils en parlent beaucoup ! Par exemple Yoann, il a eu la fève l'autre fois à la cantine, il a fait un mot à Iris, dans une enveloppe, en lui demandant par écrit si elle voulait bien être sa reine ? Il était pas sûr ? Ca je crois que... Est-ce que tu veux être ma reine, Iris ? Et tout ça ! Alors, Iris, elle a ouvert un peu comme ça et elle lui a dit, je vais réfléchir ! Mais c'était... bon. Alors les autres autour, ils ont commencé à rigoler et tout ça, mais bon, c'est comme toute vie normale, ça n'a rien de spécial, c'est comme chez nous. C'est comme chez les grandes personnes, je veux dire. Il n'y a pas de différences. Il n'y a qu'une différence d'expériences. (Re-connaissance d'humanité)

- *Ca vient spontanément ?*
- Toujours, bien sûr, mais on sent les moments où il y a peut-être besoin d'une réflexion. Faudrait que je trouve un exemple précis, mais j'ai pas pris mes notes de conseil. Au cours des conseils, souvent, il y a des histoires comme ça ! Bon, en règle général, j'ai pas à m'en mêler, mais quand ça vient sur le tapis, il y a des moments où quelquefois, je me permets de lancer une idée, de relancer la réflexion.
- *Ca fait partie de la pédagogie Freinet ou est-ce que c'est vous qui ?*
- C'est de tout façon dans la pédagogie Freinet, mais à l'échelle plus large, c'est une pédagogie aussi humaniste, enfin, de l'humain. L'école alternative en Angleterre s'appelle 'Human Scale of Educations' c'est-à-dire les étapes humaines d'éducatons. C'est-à-dire que dans ces classes-là, l'humain compte sous toutes ses formes, son corps, mais aussi sa tête, et son affectif.
- *Vous avez parlé a plusieurs reprises d'humanisme. C'est lié à une philosophie. Est-ce que pour vous ça été déterminant ça, dans votre engagement ?*
- Oui, ça c'est sûr, puisque ça parlait de moi aussi ! Moi, la souffrance à l'école j'ai connu, donc, une pédagogie plus humaine, qui tient compte des gens, quels qu'ils soient, même s'ils ne sont pas aidés, même s'ils ne travaillent pas bien. Donc ça c'est sûr que ça, ça m'a beaucoup...(Blessures. vie scolaire).
- *Quand vous dites vous avez rencontré cette personne en fait qui était bienveillante, cette philosophie a été une raison importante de votre adhésion quand vous faites le point, avec le recul ?*
- Oui, moi, ce qui m'a le plus frappé au départ, quand j'ai connu ces gens là, c'était que... en fin de compte, ça ne ressemblait pas à l'école. C'était tout, sauf l'école, alors moi, ça m'allait très bien ça, parce que je déteste l'école, j'ai toujours détesté l'école, donc c'était parfait. C'était un groupe de gens qui faisaient des choses ensemble. Ca m'allait, ça. Maintenant, c'est vrai que derrière, me plaisaient bien les idées de Freinet contre la guerre, l'éducation à la paix, enfin toutes ces grandes idées philosophiques que moi j'aimais bien et en plus il arrivait à le transmettre à l'école, il en parlait avec ses élèves, donc je trouvais ça drôlement chouette. Moi jamais à l'école une instit ne m' avait parlé de ça ! Et puis, il y avait aussi ce côté... Freinet, quand on relit sa vie etc... on voit que les élèves étaient jamais en classe. Ils étaient toujours dans le village ou chez le brocanteur du coin, ou a fabriquer un moulin sur la rivière, mais ils n'étaient jamais à l'école, donc ils étaient dans la vie, donc directement connectés sur la vie et puis de temps en temps, ils revenaient dans la classe y faire des calculs, faire le journal pour raconter ce qu'ils avaient fait et ils étaient tout le temps à étudier des choses sur le terrain. Ils faisaient quelque chose de vrai.
- *Vous dites c'est en lien aussi avec moi, personnellement et vous avez...*
- Oui, parce que moi, j'ai souffert à l'école, ça oui. Et puis c'est vrai que moi aussi, je suis idéaliste dans... J'aimerais que le monde des adultes soit moins... moins si terrible,

enfin ! Que ce soit pas trop le pouvoir de l'argent, quand même. Qu'il y ait plus de communication entre les gens. Les gens ne se parlent pas du tout, les gens ne se connaissent pas, surtout dans les grandes villes. Moi j'habite à Paris, donc je sais de quoi je parle.

- *Quel lien faites-vous entre vous et votre engagement dans la pédagogie Freinet ?*
- Les seuls liens que j'ai faits à chaque fois que vous avez évoqué ça, c'était ma propre expérience scolaire. Qu'elle était malheureuse, et donc expérience scolaire malheureuse c'est à dire également chez moi, aussi une vraie catastrophe parce que mes parents du coup étaient catastrophés de ce que j'étais, donc ce qui se passait à l'école, ça a aussi aggravé mon cas. Non seulement j'étais déconsidérée à l'école, mais aussi, chez moi. Parce que c'est vrai que les parents, malheureusement, c'est délicat là. Mais je trouve que les parents jugent trop leurs enfants sur les résultats scolaires.
- *Oui.*
- Les parents sont mis en porte à faux et le vivent très mal, parce que ça les met eux-mêmes en échec. Ils se disent mais alors, on a pondu un gamin qui n'est pas normal là. Qu'est-ce qui se passe ? Ca devient insupportable, il 'fout rien'. Donc ça les met en défaut. Ils aiment pas, alors ça tombe sur le gamin quoi. Alors l'école, plus la famille, c'est terrible ! C'est pour ça que moi, j'ai toujours dit que l'école assassinait.
- *Quand vous repensez à cette situation d'échec scolaire, est-ce que vous revoyez comme ça, des classes, ou des situations ou des personnes qui ont eu cette attitude de dénigrement ou alors un échec avec... Vous voyez ? Est-ce que vous pourriez donner un ou deux exemples ?*
- Oui. Un prof qui vous lance votre travail en disant de toute façon, c'est nul. Qu'est-ce qui vous arrive après ça ? Vous pouvez vous-même rien dire, puisque c'est une affirmation et en plus, ça induit que vous ne pouvez pas faire mieux. Alors, bien à la fin, vous y croyez.
- *Et vous même, ça vous est arrivé de vous trouver devant...*
- Bien sûr, moi j'ai redoublé deux fois, j'ai eu une carrière scolaire catastrophique ! J'ai découvert bien plus tard que en enseignant comme ça, honnêtement, que j'aurais pu être sûrement une très bonne élève.
- *Et avec le recul que vous avez maintenant, quelles hypothèses vous faites justement par rapport à cet échec ? Pourquoi étiez-vous en échec ?*
- A la maison, il y avait une vie de famille difficile, déjà c'est sûr. Ca, j'ai pas encore pu élucider, mais je pense que j'étais l'aînée de quatre enfants, mes parents étaient vraiment très pauvres, ma mère ne travaillait pas, il y avait 4 hommes à la maison. J'étais l'aînée, mon père ne gagnait pas beaucoup d'argent, c'était difficile, il a fallu que je travaille d'ailleurs, et puis mes parents ont été eux-mêmes des enfants pas heureux. Bon, ça ce sont des histoires de famille et alors à l'école, je ne sais pas pourquoi ça n'a pas marché, mais en tout cas, ça ne s'est pas amélioré, c'est-à-dire que il n'y a jamais

eu une volonté de mes parents d'aller voir pourquoi ou d'essayer de comprendre. C'est-à-dire que c'était ... la sanction.

- *Oui.*
- Je travaille pas, donc sanction. Donc plus il y avait de sanctions, moins je travaillais bien sûr.
- *Oui,*
- Il y avait une surenchère comme ça à la maison. C'était devenu épouvantable l'école. Pour moi, c'était vraiment un outil. Puis il y avait des relevés... des livrets tous les mois avec des notes et des classements, alors c'est là où je me faisais taper par mon père, etc. parce qu'il y avait des notes où j'étais mal classée par rapport aux autres. Voilà, quoi. Moi je pense que j'ai été comme beaucoup d'enfants dans les zones d'éducation prioritaires de Z, je ne sais pas quoi, dans les quartiers difficiles, tout ça, où à la maison c'est pas facile, où il y a deux pièces, il y a quatre gosses et tout ça. Voilà, moi j'étais dans une situation comme ça donc, c'est vrai que toutes les conditions ne sont pas idéales pour être réceptif à l'école déjà et puis il y a à l'école, les enseignants, alors là ! **(Blessures, Souffrances. Vie Familiale).**
- *Le côté familial et le côté enseignant.*
- En générale ça se répond.
- *Oui.*
- Eh oui, parce que l'école par ses brimades va forcément appuyer sur ce qui est déjà brimade ou en latence. Par contre, si dans les classes comme ça, coopératives, les enfants ne sont pas catalogués, ils ont toujours une chance de s'en tirer. Il ont toujours une place, ils ont un endroit où bien c'est leur domaine à eux et justement s'ils n'ont pas de lieux où exercer leur mémoire, leur imaginaire, leur intelligence, etc. Donc il y a forcément un endroit où ils s'y retrouvent. Bon, et les familles ont peut-être pas la même vision catastrophique de leur enfant. Moi, mes parents avaient une vision catastrophique de moi. Ils avaient peur, d'ailleurs. On en fera jamais rien !... **(Révolte contre l'injustice. Compassion).**
- *Oui,*
- Là les enfants s'y retrouvent. Ils communiquent avec d'autres. Ils ont des correspondants. On s'intéresse à eux, ça crée des relations. **(L'Ecoute. La Reconnaissance).** Là, ils ont fait une fête, et ils nous ont envoyé des photos. Ils nous racontent l'origine des premiers pèlerins aux Etats-Unis. Ils nous parlent des oiseaux de Californie, tout ça on a lu, on a travaillé dessus. Ils ont un parc à côté de leur école, donc ils vont jouer après l'école. Ils nous racontent tout ça. Avec la collègue on essaie de tenir un envoi de courrier tous les quinze jours.
- *Tous les quinze jours.*

-
- Ah oui. C'est rapide, une lettre collective...Regardez ! Voilà les lettres comment elles sont faites. Ils nous ont écrit qu'il y avait eu un petit tremblement de terre. Effectivement, ils sont à San Francisco.
 - *Et vous organisez un voyage là-bas ?*
 - Oui, on essaye d'y aller.
 - *Quand est-ce que vous partez ?*
 - Au mois de mai, parce que là-bas, l'institut elle a réservé au Mamal Hospital qui est un hôpital très célèbre aux Etats-Unis, qui ne se trouve qu'en Californie près de San Francisco. C'est un hôpital pour mammifères marins blessés ou malades. Ce sont les phoques et les baleines, parce qu'il y en a beaucoup dans cette région du Pacifique, qui s'échouent sur la plage ou qui sont en danger, qui sont soignés dans cet hôpital. Alors elle dit faut venir le visiter avec eux. C'est pour ça qu'on a déterminé cette date-là.
 - *Oui (Elle me montre d'autres productions)*
 - Ca, c'était une mère qui est venue parler de son boulot...Ca c'est du travail sous microscope... Là ce sont des textes qui sont classés par thèmes. Ca parle de l'école... ça parle des copains... ça parle de la famille...ça ce sont des textes imaginaires... Il y a une gamine qui a fait une bande dessinée. Alors je peux pas le donner à quelqu'un mais je peux le photocopier.
 - *C'est vrai que ça m'aurait intéressée...d'avoir des textes libres. On parle des techniques Freinet. Alors comment vous vous positionnez par rapport à ça ?*
 - Alors les techniques Freinet, ce serait toutes les aides justement, tout ce qui va aider à l'organisation du travail en lui-même. Par exemple les plans de travail. Là dans ma classe, il n'y en a pas....c'est vrai que j'arrive pas à tout... J'ai fait un planning pour le journal, pour que tous les enfants soient publiés. Moi, j'ai eu l'imprimerie pendant longtemps dans ma classe.
 - *Ah oui !*
 - Oui, c'était formidable, ça allait sous la fenêtre, du fond de la classe presque à l'autre mur, trois cases complètes de lettres et puis quatre presses, des presses à volet, comme ça, on appuie.
 - *Vous ne l'avez plus ?*
 - En conseil au début d'année, ils ont dit on ne veut plus imprimer, on préfère aller aux ordinateurs. Alors j'ai dit : 'on va la vendre et on pourra s'acheter des trucs'. On l'a vendue et l'imprimerie n'est plus dans la classe ! J'ai trouvé ça logique, on ne peut pas fonctionner comme des ancestraux, sous prétexte que c'est émouvant.
 - *Au fond est-ce que c'est une adhésion totale, y compris dans les techniques ou est-ce que c'est finalement une appropriation personnelle et...*

- C'est impossible ça. Parce que déjà d'abord Freinet c'est pas un dogme, c'est pas du dogmatisme, donc on peut pas être totalement dans son truc, au contraire, c'est l'ouverture la plus forte.
- *Oui.*
- Il a jamais enfermé dans une technique justement, sûrement pas.
- *Donc vous avez l'impression que c'est un petit une pratique personnelle.*
- C'est parce que comme il y a une démarche en éducation, il y a forcément besoin d'outils au service de cette démarche. C'est pour ça qu'on a besoin parfois de plannings, de journal, de notre agenda avec nos adresses, de nos cartes du monde, de nos plans de travail, bon, parce que ça rentre à l'intérieur d'une démarche en éducation, voilà.
- *Est-ce que ça veut dire que vous construisez d'autres outils, éventuellement ?*
- C'est sûr qu'on améliore toujours l'organisation, mais moi, je ne veux pas penser plus vite que mes élèves. Si le problème se pose, on débat, on discute. Le jour où ils ont dit l'imprimerie, on ne veut plus y aller, j'ai dit vous êtes sûrs ? On a discuté quand même et puis on a pris une décision en commun. C'est quand même à chaque fois comme ça que ça se passe, mais il n'y a absolument pas d'entrée dans une utilisation de matériel spécifique qui donnerait lieu à un certain enseignement un peu comme Montessori, pas du tout.
- *Il y a quelques aides de...mais c'est pas rigide en fait.*
- Pas du tout.
- *C'est souple.*
- C'est sûr, il y a les fichiers, les plannings, des choses comme ça. Un enfant qui a fini, je lui dis tu peux faire une fiche souris. C'est une fiche de lecture silencieuse, il y a des trucs assez rigolos à faire. Il sait comment se débrouiller, prendre son travail, le corriger, etc.
- *Et vous disiez Freinet, c'est pas dogmatique.*
- Pas du tout, c'est tout le contraire.
- *Est-ce que vous avez eu l'occasion de connaître Freinet ?*
- Ah non. Non ça ne m'intéresse pas du tout. Mais, bon, c'est quand même quelqu'un qui avait du génie, c'était un visionnaire. En 1930, il était au plus fort de sa forme, il y a quand même plus de 60 ans de ça et l'on enseigne toujours pas comme ça. On est vraiment... c'est la solution en tout cas à l'école. Ça je trouve ça incroyable que ce soit si difficile pour les gens d'entrer dans une démarche comme ça.
- *Vous dites j'aime pas les enseignants qui enseignent classiquement ?*

-
- Mais chez Freinet j'ai aussi vu de la fumisterie....Or, dans les classes Freinet, il y a des astreintes, il y a des contraintes, il y a des trucs à finir, des trucs quelque fois pas marrant à faire...J'ai vu au nom de Freinet des trucs scandaleux. D'ailleurs, j'ai très souvent été embêtée, parce que je fais un travail de formation volontaire. C'est-à-dire que je voudrais transmettre, enfin faire connaître en tout cas cette pédagogie, montrer qu'elle existe et que ça marche et que c'est beaucoup mieux quoi. Mais je vois des stagiaires qui vont même dans des classes où il y a des gens qui se disent formateurs, qui sont formateurs... il y avait une instit ici dans l'école qui est partie, qui disait qu'elle était...que c'était une classe Freinet, et justement c'était tout l'aspect mal compris, quoi. On attendait que les enfants aient envie, ils étaient alors là, livrés à eux-mêmes, pour beaucoup abandonnés. Un manque de rigueur, un manque d'organisation, voilà. Rien n'était vraiment approfondi. C'était vraiment une catastrophe. Si bien que j'avais prévenu les stagiaires en disant vous savez, malheureusement, n'importe qui peut dire qu'il a une classe Freinet, donc, vous allez voir des choses qui ne correspondront pas. Donc, j'ai dit lisez bien ce que c'est Freinet, ce que suppose cette démarche. Eh bien, ils sont allés voir. Une stagiaire revient en disant ah oui c'est comme le 'Canada dry', ça en a la couleur, mais... Bon, mais c'est courant ça.
 - *Vous dites vous avez conseillé lisez bien Freinet.*
 - C'est à dire oui, ça correspond à quelque chose de précis quand même. C'est pas n'importe quoi.
 - *Qu'est-ce qui a été le moteur de votre passion ? vos stages ? Vos lectures ? Vos rencontres ?*
 - Les deux. Freinet déjà quand il a écrit il a déjà un langage qui me plaît à moitié. Il a une façon de s'exprimer. C'est vrai, c'est démodé. Quand on lit Freinet, vraiment, il y a des fois ça saute aux yeux. Même quand on voit une publication, comme celle que vous avez. Vous savez, ça a un côté vraiment là, carrément démodé. Ce que j'aime, c'est les idées qui restent à travers les années. C'est-à-dire ce qui reste de ça, c'est vraiment les idées, les projections qu'il y a derrière tout ça, l'idéal de la démarche éducative. C'est ça qui me paraît essentiel.
 - *Et vous avez passé beaucoup de temps à lire concrètement, en fait?*
 - Bien j'ai lu tout ce qu'il y avait à lire, sur Freinet. Les trucs les plus connus quoi ! Et ce qu'a écrit aussi Elise, 'L'histoire d'une pédagogie populaire', l'oeuvre de Freinet qui a été rééditée là. J'ai le tome II, parce que c'est le plus intéressant. Tout ce qui concerne les méthodes naturelles. Freinet il a écrit des tas de trucs sur les méthodes naturelles en grammaire, méthodes naturelles en histoire-géo aussi.
 - *Et vous les lisez encore ? Comment ça se passe ?*
 - Je ne lis plus Freinet, je lis d'autres gens. Par exemple j'ai lu il n'y a pas longtemps, beaucoup de choses qu'avait écrit Meirieu. Il avait aussi une façon de dire les choses bien claire et j'ai besoin moi aussi de cette argumentation, parce que quand j'ai des stagiaires, il faut que moi aussi je me nourrisse de... Je me souviens que j'ai lu Freinet

un peu dans ce sens là, perspective d'éducation populaire. C'est vrai qu'il y avait toute une langue spéciale, quoi. Même des militants Freinet qui écrivaient dans les années 70 qu'on ne pourrait plus publier maintenant. Militants politiques, trotskistes, etc.

- *La question que je voudrais vous poser par rapport à ça, c'est est-ce que vous êtes à l'écoute, éventuellement d'autres courants pédagogiques ? Vous avez un ancrage dans Freinet. Comment vous vous situez par rapport au reste ?*
- Tout ce qui concerne l'éducation alternative m'intéresse. Je suis dans l'annuaire des écoles différentes. Il parle de Freinet. A l'intérieur il y a plein d'écoles qui existent en France, souvent où justement c'est pas la même chose. Je pense à la femme qui a monté 'auto-école' à Saint-Denis. Elle s'appelle Pierrelée. C'est une principale de collège de quartier à Saint-Denis, assez dur et comme les mômes n'allaient plus à l'école, ils traînaient dans la rue, elle a créé un truc qui s'appelle auto-école. C'est-à-dire qu'ils viennent quand ils veulent, mais ça se fait de telle façon, qu'ils viennent tout le temps. Donc, on était en relation ensemble.
- *Ca correspond à quoi pour vous en fait cette ouverture ? Cette ouverture à d'autres pédagogies dans le domaine alternatif ?*
- C'est la même chose. C'est-à-dire c'est la même attitude face à l'enfance maltraitée ou face à l'adolescence pas comprise ou à l'adolescence larguée, quoi. C'est pour ça que je vous dis que Freinet était un visionnaire parce que Freinet apporte des réponses excessivement concrètes à ce qui se passe actuellement. Je vais citer l'équipe de V., ils ont monté une école Freinet. J'ai un ami qui s'appelle A..., qui est un observateur des banlieues, justement, parce que lui, il a écrit depuis longtemps là-dessus. Il les connaît, il m'a dit l'école Freinet de V..., c'est la seule où il n'y a pas les carreaux cassés et où ça marche. C'est la seule. Bien, j'étais pas étonnée.
- *En même temps au début de l'entretien vous disiez, il y a des moments de doute. Est-ce que vous pouvez en parler un petit peu ?*
- Oui. Les moments de doute c'est est-ce que là, quand je lui ai dit ça, je ne l'ai pas coincé ? Est-ce qu'il ne va pas mal réagir ? Est-ce que mon intervention ? Est-ce que j'ai pas... **(La Contrition Personnelle.)**
- *Ca tendrait à signifier que ce ne sont pas des doutes par rapport à Freinet, à la pédagogie Freinet, mais plus par rapport à votre attitude envers l'élève ?*
- Bien sûr. A moi-même à moi-même. C'est-à-dire qu'il faut que je me méfie de mon autorité naturelle, de mon désir d'intrusion... Tout ce qui est...
- *Vous faites votre autocritique, en fait ?*
- Ah bien sûr, parce que moi, je pense que quand on enseigne, il y a un truc, il faut se méfier de soi. Il faut se méfier, oui. **(La Contrition.)**
- *Comment vous qualifieriez votre engagement ? Est-ce qu'il est convaincu, est-ce qu'il est fort, comment vous... ?*

-
- Convaincu, oui. Moi je le suis vraiment...D'ailleurs, convaincre, ça me plaît bien ce mot là. C'est-à-dire quand j'ai des stagiaires, je tente de les convaincre et à chaque fois que je parle, je suis toujours assez passionnée, parce que vraiment, je tente de convaincre et c'est vrai parce qu'à mon sens on ne peut pas enseigner autrement. Je ne comprends même pas qu'on enseigne autrement, comment on peut enseigner autrement. Là, vraiment pour moi, c'est un mystère.
 - *Autrement que ?*
 - Que ce type de démarche. Les enfants arrivent à l'école primaire, les enseignants veulent que l'enfant maîtrise sa langue maternelle, c'est-à-dire le Français. Eh bien, il n'y en a pas un qui pense à les faire écrire tous les jours. Voilà ! Eh bien j'étais arrivée à cette conclusion que quand un adulte rentre dans l'école, il perd sa logique. C'était là où j'étais arrivée. Bon, maintenant il faut que je sache comment il fait pour la perdre, et pourquoi, et ou, et en passant une porte, il se la fait choper au passage, mais quand il met le pied dans une classe, il n'est plus logique. Il obéit, je ne sais pas... le tâtonnement expérimental, le truc de base que tout scientifique met dans son labo pour découvrir un truc, se tromper, recommencer, essaie... En classe, on oublie tout ça, alors que c'est comme ça qu'on apprend, quoi !
 - Vous avez beaucoup abordé le plan de l'humanisme, des valeurs, de relation à l'autre, du respect, de l'écoute, c'est quand même revenu très, très souvent. Alors, y-a-t-il un lien à faire ? Peut-être, peut-être pas avec un côté spirituel justement. Parce que c'est pas idiot de penser que quand on parle d'humanisme, on peut y associer la religion.
 - Au contraire, les élèves et les citoyens, ils sortent des classes Freinet justement des gens armés contre tout ce qui est secte. Moi, mes élèves, je leur raconte toujours Panurge, c'est un des premiers trucs que je raconte au CP en leur disant il y en a un qui avance et les autres derrière et on bêle, quoi. Alors ça, quand je veux les titiller, je leur rappelle le mouton de Panurge.
 - Je veux qu'ils aient leur libre arbitre et leur critique, je ne veux pas qu'ils gobent et à chaque fois, je les excite là-dessus, je vais les chercher, vous avez vu, je vais les titiller là-dessus, je ne les lâche pas, parce que je veux qu'ils se méfient, je ne veux pas qu'ils gobent.
 - Il y avait un exemple incroyable hier. Bertrand est un très bon élève, 'grande gueule', etc. Tout le monde le sait, celui-là, il est brillant, bon, bref, eh bien il suffit qu'il dise quelque chose pour que tout le monde dise bien oui, c'est normal parce que lui doit pas se tromper. Alors, ça, j'étais furieuse ! Puis justement, il s'est gouré, parce qu'il est comme tout le monde. Alors j'ai mis le doigt dessus, alors là tu sais plus ta leçon ? Bien non, on vérifie, on va vérifier.
 - *Personnellement vous n'avez pas de croyances...*
 - Alors, pas du tout. Alors, là, c'est laissé à l'appréciation de chacun, mais moi c'est pas mon propos !

- *Je voulais vous entendre dire comment vous vous positionnez.*
- Dans la réussite de l'humain de A à Z c'est plutôt ça.
- Oui.
- Non, non, ce que je veux, c'est l'individu lucide. Un être humain qui a les deux pieds sur terre, mais qui regarde.
- Ca va vous paraître farfelu mais quelle est la part de votre personnalité dans votre engagement ?
- Je ne sais pas si c'est en liaison ou pas, mais c'est vrai que moi, j'aime bien, même pour moi personnellement, m'interroger sur ma propre vie, c'est à dire travailler sur moi aussi. Ca ça m'intéresse la démarche d'analyse par exemple, moi j'aime bien justement, pour être un individu plus éclairé sur lui, donc plus éclairé sur les autres. Ca, ça m'intéresse beaucoup. (**L'enseignant en recherche.**)
- Vous êtes toute seule je crois à pratiquer la pédagogie Freinet dans l'école. Alors comment ça se passe avec vos collègues ?
- Alors là, c'est très mal ressenti dans l'école.
- *Est-ce que vous pouvez m'en parler un petit peu de ça.*
- Moi, c'est ce que j'interprète, mais ce que j'ai pu en comprendre là, c'est que j'ai mis quelque part en danger les autres collègues parce que malgré tout, ça soulève des grands questionnements, cette démarche en classe.
- Par exemple le conseil, j'ai quand même parlé à mes collègues de ce qu'était le conseil, ça me semblait déjà la première chose qu'il fallait faire, même dans des classes un peu moins organisées comme ça, mais quand même, qu'il y ait la consultation, que les élèves puissent proposer des choses, parler d'eux. Moi, ça me semblait vraiment important et alors 'ça a foiré' complètement, ça été pris au pied de la lettre comme un exercice quoi. Alors, c'est l'institut qui parle, c'est l'élève qui écoute enfin, c'est très mal compris, je sais pas ! Enfin je me dis est-ce que c'est à cause de moi, et je pense que je n'ai pas été innocente dans l'affaire, alors, je ne sais pas trop.
- C'est vrai que j'en tire une identité de cette façon d'enseigner, malgré tout, mais les résistances, moi ça m'intéresserait de travailler là-dessus. J'aimerais bien connaître les résistances, pourquoi les enseignants ne tendent pas vers ce type de pédagogie, alors vraiment, pour moi, c'est un mystère. (**Le Choix Libre**).
- *Vous avez cette impression d'être mal perçue ?*
- Ah oui, oui.
- *Ca se trouve comment ? dans les attitudes ou alors est-ce que ce sont des faits précis ?*
- Oui, on m'agresse.

-
- *Vous pouvez m'en parler ?*
 - On me dit c'est pas parce que tes élèves écrivent pendant 2 heures, tu sais, moi je les ai vus au CM1, ils font autant de fautes que les autres ! Par exemple, ou bien alors oui, ils ont fait beaucoup de conseils, mais ils sont aussi insupportables. Mais moi je leur dis mais quoi, c'est pas scientifique ça. C'est quoi, vous me parlez d'une rumeur ou de... je ne sais pas d'une impression, mais on ne peut rien vérifier, rien calculer, ni mesurer, donc qu'est-ce que vous voulez que je vous dise de ça ?
 - *Donc vous dites, c'est pas vérifié, mais cette impression que vous êtes mal perçue dans l'école, c'est plus de l'ordre du ressenti en fait avec quelques...*
 - Il y a sûrement... elles se sentent en faute. Moi, c'est un peu comme ça que je le sens, elles... je dis elles parce qu'il n'y a... si il y a un homme quand même !
 - *C'est à dire que vous n'avez pas beaucoup d'amies dans l'école en terme de collègues.*
 - Non.
 - *Et par rapport à ça, comment vous réagissez ? Est-ce que vous ça vous empêche de continuer ?*
 - Non, surtout pas de continuer, ah, non. Bien moi, je vis ma solitude avec mes élèves (**Le choix Libre**), et puis j'ai quand même ma collègue de classe d'adaptation avec laquelle j'ai travaillé longtemps parce qu'une année, on n'avait pas beaucoup d'élèves en cours préparatoire, et elle, elle avait assez peu d'élèves en difficultés, elle est institutrice d'adaptation, donc elle prend des élèves qui ne sont pas encore capables d'apprendre à lire. Elle les prépare et je lui ai proposé de mettre tout le monde ensemble pour pas qu'il y ait un petit ghetto. Ils étaient 6 - 7 Ils étaient dans une petite classe et je lui ai dit on met tout le monde ensemble avec un plan de travail et l'individualisation. Ils vont faire le journal et tout ça et puis toi, tu pourras peut-être plus travailler avec eux pour les aider. Si c'est trop copieux, ils en feront un peu moins. Je trouvais que c'était une façon d'intégrer des enfants en difficulté, donc on a travaillé longtemps ensemble et elle, elle a vraiment beaucoup aimé cette collaboration et d'ailleurs, depuis, elle a gardé des tas d'idées pour faire travailler les enfants en lecture, elle a gardé entre autre, l'écrit. Elle fait écrire beaucoup les élèves dont elle s'occupe. Donc, elle est devenue vraiment une amie et puis elle est aimable, elle me remplace quand je ne suis pas en classe. Elle aussi, elle est devenue Freinet. Alors elle, carrément.
 - *Entrer dans cette pédagogie, pour vous, est-ce que ce n'était pas un moyen pour vous de vous distinguer, d'avoir du pouvoir sur les autres ?*
 - Il y a un paramètre dont je n'ai pas parlé, mais peut-être qu'il a aussi son importance, par rapport à la hiérarchie dans ce métier, c'est-à-dire par rapport aux gens qui vous dictent des choses et qui vous gouvernent. Moi j'ai du mal avec ça. J'ai du mal avec l'autorité, voilà. Et je pense que c'est vrai que la démarche Freinet est très satisfaisante à ce niveau-là parce qu'il n'y a pas de chef. Alors, ça, moi, j'aime beaucoup ça. On peut être chef chacun son tour. Alors ça, ça me plaît bien, parce que l'autorité, moi, ça ne me

va pas.

- Vous dites : parce qu'en fait le pouvoir ça ne m'intéresse pas. C'est un peu votre réponse finalement.
- Voilà. En parlant justement de pouvoir. Non, ce ne serait pas à ce niveau-là. J'aime assez quand même cette image de 'non aligné'. Moi, ça me plaît bien ça les gens non alignés. Ça rejoint les moutons, quoi. C'est-à-dire que oui, faudrait t'aligner, voilà.
- Ca correspond pour vous à une éthique par rapport à une façon de voir l'enfant.

i.
Une déontologie. Tout à fait, c'est sûr. Préserver l'individu, ne pas l'abîmer, c'est important.

2. Cotation.

A partir du tableau d'analyse thématique, nous avons souligné ci-après les thèmes développés dans cet d'entretien.

LA FOI

·
Thème n° 1 : La croyance et la confiance. L'Ecoute et le Regard. La Reconnaissance et le Respect. *Division en sous-thèmes :*

- La croyance, la conviction. i.
- La Confiance. ii.
- L'Ecoute. iii.
- Le Regard. iv.
- La Reconnaissance. v.
- Le Respect. vi.

·
Thème n° 2 : La Filiation Religieuse. *Division en sous-thèmes.*

- Education Religieuse Chrétienne. i.

Foi Chrétienne. ii.

Humanisme Athée. iii.

Thème n° 3 : Le Péché, la culpabilité. *Division en sous-thèmes.*

La contrition personnelle. i.

La révolte contre l'injustice. ii.

La compassion. iii.

Thème né 4 : Les Epreuves, Les Blessures, Les Souffrances. *Division en sous-thèmes.*

La vie Familiale. i.

La vie Scolaire. ii.

Thème né 5 : La Révélation. *Division en sous-thèmes.*

Le bouleversement intérieur. i.

La confirmation d'intériorité. ii.

La conversion. iii.

Thème né 6. Le Libre Engagement Responsable. *Division en sous-thèmes.*

L'implication dans l'acte. i.

La vocation personnelle. ii.

Le choix libre. iii.

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

Thème n° 1 : L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence. *Division en sous-thèmes :*

L'enseignant en recherche. i.

Motiver l'aspiration, le désir, la recherche chez l'élève. ii.

Thème n° 2 : La Conscience et la Connaissance. *Division en sous-thèmes :*

Conscience et connaissance de soi. i.

Conscience d'intelligence. ii.

Conscience d'expérience. iii.

Thème n° 3 : La Liberté. *Division en sous-thèmes;*

La responsabilité et l'autonomie. i.

Thème n° 4 : L'Unicité, la Différence. *Division en sous-thèmes :*

l'unicité i.

La différence. ii.

LA MEDIATION.

Thème n° 1 : Médiation et Transmission, Héritage. *Division en sous-thèmes :*

Transmission, héritage. i.

Thème n° 2 : Médiation et rencontre, autorité Créatrice. *Division en sous-thèmes :*

La rencontre. i.

L'autorité créative. ii.

Thème n° 3 : Médiation et Communion, Partage. *Division en sous-thèmes :*

La liaison, la communion. i.

La reconnaissance fraternelle. ii.

La coopération. iii.

Thème n° 4 : Médiation et dialogue, Interpellation. *Division en sous-thèmes :*

Dialogue, échange, communication. i.

Interpellation, questionnement ii.

L'analyse de l'entretien met en évidence que les thèmes de la *Révélation* et de *l'Héritage* ne sont pas honorés. Ils sont cotés quantitativement 0.

Dans le sous-thème du libre engagement responsable c'est le cas de la vocation personnelle. (coté 0)

Dans le sous-thème de la Conscience et de la Connaissance c'est le cas de la conscience d'intelligence. (coté 0)

Dans le thème de l'Unicité et de la Différence, c'est le cas de l'Unicité. (coté 0)

Les autres thèmes ou sous-thématiques sont cotés 1 point.

Donc, pour chaque thématique, on aboutit à un tableau de fréquence pour les 30 entretiens.

Pour quoi pratique-t-on les techniques Freinet, la Gestion Mentale ou le PEI ? : Les facteurs d'un choix.

DEUXIEME PARTIE.

Compte-rendu d'analyse quantitative et qualitative des entretiens.

La deuxième partie sera consacrée au compte-rendu de l'analyse quantitative et qualitative des entretiens. Nous exposerons les thèmes récurrents qui rendent compte des invariances de contenu, indépendamment des pédagogies spécifiques. Nous développerons les trois thématiques fédératrices : La Foi (Chap 1) ; la Recherche d'Universalité et de Singularité (Chap 2) ; la Médiation (Chap 3). Pour l'analyse et l'exposé de détail nous avons choisi des citations illustratives.

CHAPITRE 4 : La FOI

Thème n° 1 : La Croyance et la Confiance , L'Ecoute et le Regard , la Reconnaissance et le Respect.

Pour quoi pratique-t-on les techniques Freinet, la Gestion Mentale ou le PEI ? : Les facteurs d'un choix.

	PEI	FREINET	GM.	
Croyance, Conviction, Confiance.	10/10	7/10	6/10	= 23/30
L'Ecoute, le Regard, La Reconnaissance, le Respect.	10/10	10/10	10/10	= 30/30
Sous-Thèmes				
1. La Croyance, la Conviction.	9/10	2/10	2/10	= 13/30
2. La Confiance	10/10	7/10	6/10	= 23/30
3. L'Ecoute	1/10	7/10	7 /10	= 15/30
4. Le Regard	6/10	5/10	7/10	= 18/30
5. La Reconnaissance	4/10	9/10	7/10	= 20/30
6. Le Respect	3/10	9/10	6/10	= 18/30
Fréquence d'expression, globale du thème	35	39	33	

Ce thème dévoile la prégnance de deux attitudes fondamentales qui sont, d'une part, la *croyance, la conviction et la confiance*, rapportées par 23 enseignants, et, d'autre part, *l'écoute et le regard, la reconnaissance et le respect*, développées par l'ensemble des 30. La fréquence du recours à ces thématiques est donc très forte et relativement homogène. Par ailleurs, et sur le plan qualitatif, elles se déclinent selon une terminologie précise et expressive. Il ne s'agit pas de thèmes que l'on aurait plus ou moins abstraits d'un langage ésotérique. C'est sans équivoque : '*Je crois, j'ai la conviction, faire confiance.*' ; '*Ecouter, regarder, reconnaître, respecter.*'. Il est cependant intéressant d'analyser les sous-thèmes séparément, pour mieux saisir leur vigueur intrinsèque et les nuances de leur expression. Nous allons nous y employer maintenant.

1.

La croyance se décline tel un credo : 'croire, cette croyance je la partage, j'ai l'audace de croire, c'est une croyance forte, j'y crois fermement, je souscris à l'idée, la croyance du gosse, la croyance qu'on a tous en nous quelque-chose qui nous permette de réussir.'. D'autres l'énoncent par l'apologie de la conviction, qui est intérieure : 'J'ai l'intime conviction, au niveau de mes 'tripes', je suis tout à fait convaincu, je suis persuadée, c'est une éthique profonde, ça correspond à ce qu'on a en nous profondément, dans ma conviction de ma relation à Dieu.' . Remarquons que c'est un assentiment fortement présent dans le cadre du PEI.

2.

En revanche, la confiance est plus largement et plus équitablement évoquée. Pour PEI c'est le '*pari de l'homme*', '*l'espérance en l'homme*', '*faire confiance à l'élève*' ; c'est la certitude du '*progrès*', de la '*croissance*', de la '*modifiabilité*', de l'*évolution*' qui est sous-tendue par une attitude projetée et courageuse, '*se voir battant*' ; '*l'envie que ça marche*' ; '*optimiste*' ; '*possible*' ; '*positif*' ; '*confiance d'avenir*' ; '*perspective d'avenir*' ;

'c'est pas possible il va bien se passer quelque-chose çà donne un angle d'attaque plus fort.' C'est une *'optique de vie'*. Un enseignant l'assimile à *'une attitude religieuse.'* C'est une conviction armée, inaltérable : *'J'adhère tout à fait à ce que dit Feuerstein, à la vision optimiste du monde, mais réaliste, vous avez bien vu dans quel contexte je vis, dans la violence, dans l'horreur, on a fait sauter des voitures là, devant ma porte. Ce qui s'est passé il y a trois semaines avec le meurtre d'un de mes élèves, mais néanmoins je suis intimement persuadée de cela et je crois que c'est ce qui me donne la force au bout de vingt-cinq ans d'Education Nationale de résister à l'usure du temps. Je me sens encore très réaliste d'une part, et très engagée dans le potentiel individuel des jeunes.'* Chez Freinet, on proclame une *'confiance dans l'enfant, dans son avenir, l'école n'est pas le seul moyen de salut.'* C'est une attitude à transmettre : *'le mettre complètement en confiance'* ; *'qu'il ait confiance'* ; *'leur faire confiance'* ; *'redonner confiance.'* En Gestion Mentale, on a une conviction d'a-venir : *'L'espérance, toujours l'espérance, c'est un mot qui me fait vibrer l'espérance, y'a toujours un espoir.'* ; *'une possibilité de croissance, une perspective d'avenir.'* C'est une conviction de don : *'croire qu'on a tous en nous quelque chose qui nous permette de réussir.'* On défend également une attitude pédagogique de *'mise en confiance'*, *'faire confiance à l'élève.'* On en fait une priorité : *'c'est cette écoute de l'être humain qui m'importe actuellement, écoute et confiance.'* Pour certains, c'est une visée pragmatique et réaliste - Il s'agit, en l'occurrence, d'une référence confessionnelle : *'Je défend l'utopie parce que l'Evangile c'est pas simplement un rêve, on agit, on pratique, on transforme, donc c'est une utopie réaliste (...) ce n'est pas dénué de pragmatisme'*.

3.

L'écoute est par ailleurs très plébiscitée, mais principalement chez Freinet et en Gestion Mentale : *'être à l'écoute, 'être attentif'* ; *'écouter l'enfant'* ; *'une grande écoute'* ; *'une meilleur écoute'* ; *'une qualité d'écoute'* ; *'une autre façon d'écouter.'* Pour certains, elle est une disposition recueillie : *'se taire'* ; *'une écoute silencieuse'* ; *'un temps de silence.'* Pour quelque uns, elle traduit un véritable basculement d'attitude : *'c'est cette écoute de l'être humain qui m'importe actuellement, je ne crois pas qu'avant j'avais mis les êtres humains en priorité.'* Mais cette écoute est elle-même sous-tendue par une *'autre approche des élèves'* ; *'une empathie'* ; *'un accueil différent'*, qui se traduit par une disposition de proximité : *'être plus proche'* ; *'être près, très près de lui'* ; *'être plus proche de la vie des élèves'*. Certains qualifient cette liaison *'d'approche humaine'* ; *'de sympathie'*, *'d'attitude humaniste'* ; *'fraternelle'* ; *'religieuse'*.

4.

Au demeurant, se relier dans une proximité fraternelle procède d'un *'regard'* singulier, d'une certaine *'vision'*, d'un certain *'angle'*, d'une certaine *'dimension'*. On sera là encore relativement surpris de la fréquence du recours à cette idée du regard, toutes pédagogies confondues, et c'est relativement homogène : *'regarder l'être humain'* ; *'voir d'abord l'être humain, l'enfant'* ; *'un regard d'amour'* ; *'un regard accueillant'* ; *'essayer de voir, de comprendre'* ; *'le regard sur l'autre'* ; *'je le regarde comme si je le voyais un peu de l'intérieur, c'est un peu l'introspection dans l'être humain.'* ; *'essayer de voir dans chaque être humain le reflet du Christ'*. Très souvent, il s'agit, pour l'enseignant, d'une réorientation : *'ne plus poser le même regard'* ; *'j'ai changé mon regard sur les enfants.'*

; *'un changement de regard'* ; *'un regard différent'*.

5.

Ce regard fraternel est de l'ordre de la reconnaissance. C'est une thématique très prégnante chez Freinet, mais également identifiable en PEI et en Gestion Mentale : *'une reconnaissance de l'autre'* ; *'je te reconnais'* ; *'le besoin de savoir qu'ils sont reconnus'*. Elle procède, en quelque-sort, de l'aveu d'une raison d'existence à travers la reconnaissance d'humanité, par la confession des faiblesses : *'reconnaître qu'ils ont le droit à l'erreur'* ; *'le droit de se tromper'* ; *'qu'ils voient que moi aussi je peux me tromper'* ; *'le droit d'exister, d'être comme ils sont'*, et le discernement des forces : *'reconnaître dans tout être humain quelque chose'* ; *'reconnaître ses possibilités'* ; *'il existe'* ; *'des personnes propres'*. Ils sont reconnus comme détenteurs d'une parole, témoins de liberté : *'laisser la parole'* ; *'leur parole existe'* ; *'une parole entendue'* ; *'l'expression libre'*. Dès lors, le maître est attaché à une *'présence bienveillante'* ; il est orienté à discerner et à encourager les expressions personnelles : *'tenir compte de ce que l'enfant a en lui'* ; *'tenir compte de ce que l'enfant apporte'* ; *'partir de leur vécu proche'* ; et à reconnaître l'enfant comme une personne intéressée : *'tenir compte... de son affectif, de sa préoccupation'* ; *'intégrer les intérêts des enfants.'* Cette reconnaissance de l'autre introduit une co-naissance qui est de l'ordre d'une restitution de don : *'le rendre à lui-même'* ; *'redonner une image de soi'* ; *'rendre une dignité humaine'*, c'est en même temps une offrande de rassemblement, de recollection : *'je redonne cette sécurité'*. Tel qualifiera cette attitude de généreuse : *'une générosité vis-à-vis des enfants qui m'a paru extrêmement importante.'*, cette attention aux exclus témoigne, entres autres, d'une démarche chrétienne, *'Une espèce de générosité vis-à-vis du plus pauvre, çà correspond à la démarche du Christ.'*

6.

On comprendra dès lors que la position de respect et de tolérance soit ouvertement défendue, puisque la personne humaine possède une valeur et une condition propres. Là encore, c'est très significatif chez Freinet, mais également repérable en PEI et en Gestion Mentale : *'Il y a un profond respect de l'homme derrière'* ; *'le respect de l'autre'* ; *'le respect de la personne'* ; *'le respect de la personne dans les rapports humains'* ; *'être très respectueux'* ; *'le respect de l'individu'* ; *'le respect de l'élève'* ; *'respecter ce qu'ils pensent'* ; *'une personne respectée'* ; *'le respect d'autrui'* ; *'le respect de l'enfant'* ; *'le respect de la vie des enfants'*. Transmettre à l'élève cette attitude respectueuse : *'transmettre le respect'* ; *'qu'il respecte et qu'il aide les autres.'* ; et la tolérance : *'les premières lois qui viennent dans la classe ce sont les lois de respect et de tolérance'* ; *'le respect de son rythme'* ; *'la tolérance'*. Aussi certains louent-ils la patience : *'on n'est jamais assez patient'* ; ils invoquent la confiance dans le temps qui fait son oeuvre : *'laisser le temps'* ; *'laisser le temps d'agir'* ; *'prendre son temps'*, ils préconisent la retenue d'un jugement trop hâtif : *'laisser le temps du jugement'*.

En conclusion, on repère une attitude de fond, commune, balisée par une terminologie typée, qui colore une certaine visée de l'enfant. Serait-ce celle de la personne à promouvoir ?

Thème n° 2 : La Filiation Religieuse.

	PEI	FREINET	GM	
1. Education Religieuse Chrétienne	8	7	10	=25/30
2. Foi Chrétienne	4	1	7	=12/30
3. Humanisme athée	6	9	3	=18/30

1.

On note, toutes pédagogies confondues, l'importance de la formation religieuse reçue, chrétienne, catholique, puisque 25 sur 30 y font référence explicitement. Ils évoquent une *'éducation religieuse'* ; une *'formation religieuse'* ; une *'éducation humaniste chrétienne'* ; une *'éducation très catholique, où l'Évangile était vécu profondément'*, l'origine *'d'une famille chrétienne pratiquante'* ; *'une spiritualité que j'ai dans les gènes.'* En pédagogie Freinet, trois d'entre eux la minimisent, sans la renier : *'J'ai eu une éducation religieuse légère'* ; *'l'éducation n'était pas si religieuse que ça, dans le sens où mes enfants ne sont pas baptisés'* ; *'j'ai eu une petite formation religieuse, je crois que ma formation judéo-chrétienne m'a formé à l'homme, je ne regrette pas du tout cette formation., je pense qu'il ne faut pas la rejeter.'* Ces derniers évoquent l'attitude de leurs parents ou de leurs grands-parents : *'mon père bouffait du curé tant qu'il savait, il a été enfant de chœur'* ; *'ma mère a une morale chrétienne, le dimanche matin elle ne va pas rater la messe, quand il y a l'intervention du pape, elle regarde.'* ; *'mes grands-parents allaient à la messe'*. Pour l'ensemble, c'est un parcours de formation balisé durant l'enfance et l'adolescence par des marques telles que le *'baptême'*, la *'communion'*, la *'confirmation'*. Six enseignants ont adhéré à des mouvements catholiques et y ont exercé des responsabilités, 3 en pédagogie Freinet, 2 en Gestion Mentale, 1 en PEI : *'J'ai milité beaucoup quand j'étais jeune, j'étais Jeannette, cheffaine Scout, j'ai mobilisé les foules un peu'* ; *'j'ai fait partie de l'Action Catholique de l'Enfance et de l'Action Catholique Ouvrière, j'étais Louveteau'* ; *'J'étais Choeurs Vaillants.'* ; *'j'étais Ames vaillantes'* ; *'Mouvement Eucharistique des jeunes'*, *'Association Cathédétique et Pastorale.'* Par ailleurs, un enseignant Freinet raconte l'impression marquante que lui a laissée le Frère Roger lorsque, adolescent, il séjourna deux jours à la communauté de Taizé : *'Pendant la guerre, il a risqué sa vie.. il avait un regard .. j'ai trouvé que c'était un personnage extraordinaire.'*

2.

Alors qu'ils ont majoritairement reçu une formation religieuse marquée par des étapes et des engagements, qu'en est-il à l'état adulte ? Comment s'identifient-ils en ce domaine ?

i.

Chez Freinet, 9/10 sont agnostiques ou athées : 'Je suis athée' ; 'Il n'y a plus rien de métaphysique chez moi, j'ai rejeté les valeurs de sainteté, les notions de péché' ; 'Je n'ai pas de conviction religieuse..c'est considéré comme une aliénation la religion et comme c'est pas du tout l'esprit de Freinet, c'est obligatoirement pas catho..c'est la laïcité complète'. Deux d'entre eux se déclarent en révolte contre le privé alors que, étant élèves, ils ont eu à subir des pratiques austères et sévères, dans un climat de suspicion : 'Un pensionnat incroyablement sévère, j'ai dit c'est fou pourquoi ils ne nous respectent pas ? On était toujours soupçonné de n'importe quoi...Et en plus c'était dans le privé.' ; 'J'étais dans un lycée privé, une non tolérance terrible, un milieu bourgeois, intolérance complète de la personne.'. Une autre se souvient amèrement d'un prêtre culpabilisant et humiliant : 'J'allais au cinéma avec ma mère, je revois les scènes, le mercredi, le curé au cathéchisme, il me faisait des réflexions désagréables devant tout le monde, des réflexions à m'humilier, il me mettait en porte-à-faux, on nous poussait à avouer des trucs.'. Enfin, un quatrième, qui partageait la foi chrétienne, se souvient amèrement du mépris de certains paroissiens bourgeois à l'égard de sa condition populaire. S'ils réfutent la doctrine catholique, dont, pour la grande majorité d'entre eux (7/10), ils ont eu le bénéfice de la culture : '*ma mère était catholique*' ; '*je suis allé aux louveteau*', ils sont attachés et défendent fortement des valeurs humanistes : '**Je crois que c'est plus une croyance humaniste. On peut croire en l'individu sans croire en Dieu. J'aime bien les Bouddhistes.**' ; '**Il y a quand même un certain nombre de valeurs de type spirituel, la notion de foi en l'homme c'est sûr qu'on la partage, des valeurs profondément humaines, des bases simples, même si on a pas le missel Freinet. Je crois que ma formation judéo-chrétienne m'a formé à l'homme, je ne regrette pas du tout une croyance en l'homme profonde..je pense qu'il ne faut pas la rejeter.**'. Notons paradoxalement qu'un enseignant Freinet se déclare chrétien convaincu et est engagé dans l'Action Catholique. Cependant, il défend un Christianisme humaniste : '**Je crois en Dieu, j'ai eu à défendre le fait que j'étais chrétien. Je fais partie de l'Action Catholique de l'Enfance. L'Evangile amène à se tourner vers le plus pauvre, le plus démuné, celui qui a le moins de possibilité..Une générosité vis-à-vis du plus pauvre, ça correspond à la démarche du Christ. Le Christ était le premier révolutionnaire. Une promotion des valeurs humaines très fortes pas dans le sens leçon de morale**'.

ii.

S'agissant du PEI, 6/10 partagent, à l'instar des pédagogues Freinet, des convictions humanistes, l'un rejetant l'aspect institutionnel de la religion : '**j'ai rompu, je suis en rupture assez radicale avec l'institution, la rigidité des pratiques**' ; mais trois restent plus ou moins ambivalents et s'interrogent : '**J'ai toujours été en questionnement vis-à-vis de la religion. Je ne sais toujours pas si je suis croyante ou pas. Finalement aujourd'hui je crois surtout en l'homme plus qu'en un Dieu**' ; '**J'étais très croyante, j'ai longtemps cru, je m'en suis peut-être éloignée, définitivement ou pas ?**' ; '**J'ai été pendant longtemps quelqu'un qui se considérait comme athée avec cependant de fortes aspirations spirituelles**' ; '**L'an dernier j'ai eu contact avec une religieuse, elle m'a contaminée...j'ai lu**

quelque-chose sur Sainte-Thérèse de l'Enfant Jésus. '. Ils parlent, à l'occasion de la rencontre du PEI, 'de retrouvailles', d'une possible 'réconciliation', c'était d'ailleurs le cas pour la Gestion Mentale : une enseignante disait : '*Je suis devenue plus croyante, j'ai retrouvé ma foi.*'. Il est intéressant de constater, juste en filigrane, que l'un d'entre eux, investi dans le PEI, assure la catéchèse au collège, alors qu'il n'a pas reçu de formation religieuse. Il déclare qu'avec ses élèves il réfléchit sur la vie. Enfin, 4/10 se rattachent, forts d'une conviction appuyée, à la doctrine chrétienne, l'un est d'ailleurs engagé comme catéchiste, mais, à l'instar d'un enseignant Freinet, comme nous l'évoquions antérieurement, il défend une visée chrétienne humaniste : '**L'amour est vraiment le noeud, le concept centrale qui est intrinsèque au concept de Dieu, c'est quelque-chose de très humain qui est l'amour qui est dans l'autre, qui est l'amour qui est en moi, c'est cette force, pour moi c'est ça Dieu et c'est ça qui me fait vivre et c'est ça qui me fait agir.**' ; '**Ca se rattache à une croyance plus grande de Dieu qui croit en l'homme, de Dieu qui ose l'homme, de Dieu qui fait le pari de l'homme, qui fait le choix de l'homme, à l'extrême qui fait le choix du pauvre. Cela rejoint bien la vision de Jésus-Christ d'aller, de rejoindre, de se battre pour amener à un achèvement où chacun aura sa dignité.**' ; '**Il y a une attitude humaniste, j'allais dire religieuse**'.

iii.

Pour la Gestion Mentale, 7/10 énoncent clairement leur foi chrétienne : 'Je suis un chrétien convaincu, il y a l'idée que l'homme est une créature de Dieu' ; 'Je suis engagée dans la paroisse, je fais partie de l'aumônerie.' ; 'Je suis catholique pratiquant convaincu.' ; 'Nous sommes proches de la paroisse au niveau de la mise en oeuvre de la pastorale ; j'ai lu beaucoup les Evangiles, les Actes des Apôtres, je suis très proche de Saint-Paul. J'ai toujours fait de la cathéchèse.' ; 'Je suis engagée dans le domaine de la foi, ma religion c'est catholique, mais Dieu est universel, c'est la perfection dans l'amour.'. Les trois autres déclarent se rattacher à des valeurs humaines, sans croyance révélée : 'Je suis d'origine catholique...en quatrième je me voyais institutrice en Afrique avec les petits noirs, bonne soeur un peu. On peut être bonne soeur sans être croyante, enfin ce rôle humaniste d'aller prendre la main à ceux qui ont du mal.'. L'une avoue être en recherche de religion : 'J'ai cherché du côté catholique, chrétien...je me sens proche des Bouddhistes'.

La question qui se pose dès lors, est de se demander si les enseignants évoquent un lien entre leurs références ou leur racines spirituelles -au sens large- et leur implication dans telle ou telle pédagogie.

1.

Chez Freinet, il y a un rapport explicite entre un idéal humaniste et le choix pédagogique. Mais, pour une majorité très significative (9/10), il ne s'agit pas de défendre une idéologie politique. Certains sont syndiqués, d'autres s'en défendent : '**Je n'ai pas l'âme d'une syndicaliste.**' ; dans tous les cas, ils réfutent l'adhésion à un parti politique : '**Je suis militant syndical, politiquement je n'ai aucune carte, c'est pour que l'école soit mieux**'. Cependant, ils partagent apparemment une sensibilité de

gauche : **' On pourrait me mettre génération écologie, mais je n'ai jamais adhéré à un parti politique .'** On scotomise naturellement un lien potentiel entre les convictions présentes, l'idéal recherché et les racines de la formation initiale, a fortiori l'éducation chrétienne ; d'ailleurs, nous avons vu précédemment que, lorsqu'on en parle, on a tendance à la minimiser.

i.

En revanche, en Gestion Mentale, les enseignants évoquent majoritairement (7/10), mais à titre hypothétique, le rapport entre leur foi chrétienne présente et leur choix pédagogique ; l'un dit : **' A. de La Garanderie est quelqu'un de chrétien, c'est un peu l'application de l'Évangile, c'est peut-être pour ça que j'ai été attiré par ce qu'il a fait, ce qu'il a écrit. '** ; un autre : **' J'ai ressenti d'une manière un peu intuitive qu'il y avait une vision de l'homme, de la personne, qui était en conformité avec ce que je ressens..Je sais que c'est un chrétien convaincu, je suis un chrétien convaincu, il y a l'idée que l'homme est une créature de Dieu. A mon avis ça on ne peut pas le dire explicitement, c'est plutôt des intuitions .'** ; ou encore ; **' Je pense qu'il y a un lien avec mes conviction de foi '**. Une autre affirme le contraire puis change d'avis... : **' C'est pas parce que j'ai cette croyance religieuse que je travaille comme je travaille avec les enfants...mais... quand même on n'échappe pas à tout cet investissement.'** En revanche, certains établissent nettement ce rapport : **' J'ai trouvé le Saint - Esprit dans la Gestion Mentale .'** ; **'Les liens avec la Gestion Mentale, je constate qu'ils existent, je suis content qu'ils existent'** . Enfin, une personne qui a pratiqué à l'origine la pédagogie Freinet dit : **' Actuellement c'est pas religieux, peut-être que ça l'a été au début, encore que Freinet c'est pas un homme de religion pas du tout, ça pu l'être au début par une certaine éducation de ma famille. Donc c'est la philosophie qui me convient par rapport à mes croyances très anciennes de petite, de ma famille qui m'ont été inculquées. '**

ii.

Quant au PEI, il semble qu'il y ait naturellement, comme pour la pédagogie Freinet, un lien avec des convictions humanistes, mais les enseignants 'humanistes athées' ne le formulent pas explicitement. En revanche, les quatre croyants judéo-chrétiens attestent consciemment et explicitement une parenté entre leur foi et leur adhésion pédagogique : **' J'ai été sensible à la dimension spirituelle, dans le sens de l'esprit insufflé par Feuerstein par rapport à la dimension de foi. C'est vrai qu'on se différencie par le fait qu'il se situe en tant que convaincu juif et je me situe comme convaincu judéo-chrétien.'** ; **'L'amour est vraiment le noeud..pour moi c'est ça Dieu..c'est ça qui me fait vivre, c'est ça qui me fait agir .'** ; **'Cela rejoint bien la vision de Jésus-Christ, d'aller, de rejoindre, de se battre pour amener à un achèvement où chacun aura sa dignité.'** Deux autres non-croyants, mais en questionnement, formulent l'intuition d'un rapport avec l'éducation religieuse reçue, mais réfutent présentement l'idée d'un fondement religieux de la pratique : **'C'est vrai que quelque-part il y a sûrement cette éducation religieuse qui n'est pas étrangère à ce que je suis, à ce que je vis, je ne peux pas le nier.. c'est peut-être maintenant par rapport à une position quelconque d'un Dieu existant. Je ne prie plus ça ne m'intéresse plus.'** ; **'J'ai eu une éducation chrétienne, je me dis athée mais je crois que c'est**

effectivement là mes racines, je suis très marquée par les valeurs humanistes...on allait à la messe le dimanche, je crois que ça compte dans mon histoire .

Pour conclure, on constate que, lorsqu'il y a une adhésion à la doctrine chrétienne, ce qui est le cas pour 12 d'entre eux (4 en PEI, 1 chez Fr, 7 en GM) elle est forte, convaincue, démonstrative. Au reste, ils établissent un rapprochement entre leur foi et leur choix pédagogique. S'ils paraissent zélés dans leurs convictions, aucun ne laisse entrevoir une intention prosélyte. Quant aux dix-huit autres, proches d'un humanisme plutôt laïque, agnostique ou athée, une minorité (6/18) évoque l'influence de leur formation religieuse sur leur engagement présent. Donc, pour la majorité, ce lien n'est pas formulé explicitement.

En conclusion, on s'interrogera. N'y aurait-il pas des racines fécondes ? Un saint héritage ? Une transmission efficace de valeurs ? Une foi confessée ? Une filiation chrétienne humaniste commune et sourde, dont la teneur aurait été révélatrice d'intériorité mobilisant en un temps différé, et à certains moments, des choix pédagogiques originaux, notamment celui d'une pratique pédagogique peu conforme ? Dès lors, cette attitude de fond, n'aurait-elle pas des racines personalistes communes et fécondes ?

Thème n° 3 : Le Péch^é la Culpabilité.

	PEI	FREINET	GM	
Le Péch ^é la Culpabilité.	10/10	9/10	9/10	=28/30
<u>Sous-Thèmes :</u>				
1. Contrition personnelle.	7/10	7/10	6/10	=20/30
2. Révolte contre l'injustice.	8/10	4/10	4/10	=16/30
3. Compassion.	8/10	4/10	5/10	=17/30
Fréquence d'expression globale du thème :	23	15	15	

Ce thème révèle fortement une *conscience commune de péché* qui est exprimée par 28 enseignants et c'est homogène. Deux sous-thèmes se dégagent. Tout d'abord, 20 d'entre eux témoignent d'un sentiment *de contrition personnelle*. Par ailleurs, on exprime une *révolte contre l'injustice*, (16/30) et en corollaire une *compassion par rapport à la souffrance*, (17/30).

1.

La contrition est donc la plus franche (20/30), et elle est unanime. Ses marques sont explicites et se traduisent par des mises en cause personnelles : '*une remise en cause*' ; '*une remise en question*', le plus souvent sous forme d'interrogations : '*des questions*

qu'on se pose chaque fois' ; 'Toujours je continuerai à me questionner.' ; 'ça m'interrogeait' ; 'ça m'interroge fortement'. ; 'Je me pose des questions toujours sur le pourquoi des enfants qui ne réussissent pas.' . Celles-ci sont pleines de regrets, et elles épousent toute la temporalité. Confession de pénitence au regard du passé : 'j'aurais dû' ; 'j'aurais peut-être pu' ; culpabilité d'insuffisance dans le présent : 'Est-ce qu'on a bien fait ?' ; 'Est-ce que je ne l'ai pas... ?' ; 'Est-ce que mon intervention ne l'a pas... ?' ; 'Qu'est-ce que je fais pour eux ?' ; 'toujours s'interroger si on a pas réussi.' ; 'pas satisfait de toi' , requête pour le futur : 'Comment faire ?' ; 'Il faudrait peut-être ?' ; 'On essaie d'améliorer.' ; 'On peut faire quelque chose' ; 'Tu te dis il y a autre chose à faire' ; 'Qu'est-ce qui pourrait les aider à aller plus loin ?' ; 'J'ai peut-être une solution' . Le sentiment est 'coupable', une 'culpabilisation' ; 'savoir se remettre soi-même en cause.' , 'C'est pas la faute de l'enfant, c'est toujours votre faute' ; 'C'est à nous de nous adapter.' . Un enseignant Freinet parle d'une nécessaire défiance face à la tentation : 'Il faut se méfier de soi, on est toujours très tenté, on est tenté mais il faut se taire, il faut se méfier de son désir d'intrusion.'

2.

Le second sous-thème dévoile une *révolte* appuyée contre *l'injustice* et un sentiment de *compassion* douloureuse. L'ensemble est prégnant, bien qu'un peu plus significatif pour le PEI. On accuse les manquements du système scolaire, plus encore ses vices. En quelque sorte, il est perçu comme le ferment du péché, d'où une révolte, d'autant plus qu'on partage une conviction de Foi. Tout en faisant acte de contrition, comme nous l'avons vu précédemment, la *compassion* y est associée, et vivement exprimée.

i.

Ainsi, on trouve une sensibilité exacerbée par rapport à la mortification de l'être humain, tandis qu'on est convaincu de sa dignité, de sa valeur, de sa créativité potentielle : '**Il y a des pratiques aberrantes révoltantes**' ; '**L'école peut faire beaucoup de mal et même salement abîmer l'individu**' ; '**L'école assassine, l'adulte opprime, il y a des notes, il y a des classements, il y a des derniers, c'est terrible quoi, si parallèlement on a une vie un peu difficile l'école continue à vous appuyer la tête au-dessous quoi**' ; '**Certaines situations qui deviennent inacceptables de dégradation de l'enfant..de l'être humain en généra l'**' ; '**le côté repressif de l'école, tout ce qu'on entend dans la pédagogie traditionnelle**' ; '**Le système scolaire, je peste contre**' ; '**Je n'ai jamais accepté qu'on dénigre les enfants**' ; '**ce que je voyais comme injustices à cause du système.**' ; '**Ils ne nous respectaient pas**' ; '**Dans l'Education Nationale on passe son temps à mettre des étiquettes aux gens, à dire il est arrivé à ses limites, ça me donnait des malaises. je trouve que dans le secteur où je suis maintenant on se pose un peu plus de questions. Je suis toujours frappée par cette absence de remise en question, de ces côtés sûrs d'eux, science infuse, du côté non questionnement sur l'individu, moi je me souviens de ma fille disant : mais je suis pas un cerveau je suis une petite fille.**' ; '**Quand j'entends des enseignants dire qu'un élève ne fera jamais rien, il ne fera pas un lycée, c'est horrible de dire des choses comme ça... parce que je considère qu'un élève peut toujours évoluer**' ; '**Je mesure l'état horrible de passivité, ils subissent**' , '**Comment peut-on encore voir des professeurs crier à**

une classe vous êtes nuls ? J'entends ça très souvent dans mon collègue. Et mon collègue, il est le reflet du collègue en général. '. Cette perception n'est pas propre aux enseignants de telle ou telle pédagogie. Elle leur est commune et, lorsqu'elle se décline, la rébellion qui est lui associée, compte-tenu du sentiment d'injustice, est sans ambages : **' J'étais révolté par rapport à tout ce que je voyais comme injustice à cause du système. Je voulais plus de justice dans le monde. Donc des gens capables de dénoncer l'injustice. '** ; **' Le côté répressif de l'école me gênait, la violence, les injustices. '** ; **'J'en avais ras-le-bol de l'Education Nationale, je ne supportais plus. '** ; **' On a pas le droit de dire des choses comme ça, ça me révolte vraiment. '** ; **'Il y a des choses qui moi me choquent profondément. Un inspecteur qui rase les murs, qui évite de vous rencontrer. Un directeur qui s'enferme dans son bureau et qui écoute les séries télévisées du début d'après-midi. '** ; **' C'est insupportable. Comment voulez-vous que l'enfant puisse être à l'aise dans sa peau ? '** ; **' J'ai trouvé ça affreux' ;'C'est horrible', 'Je trouve ça totalement intolérable, inadmissible..ça ne pouvait que me révolter.'** ; **'Je ne supporte pas l'injustice.'** ; **'J'ai pas pu supporter. '** ; **' Ca m'a toujours énervé.'** ; **'L'école assassine, l'adulte opprime, j'ai la colère tout le temps..c'est terrible quoi.'** ; **'Il m'était très difficile de croire qu'il pouvait exister une telle injustice .'** Certains évoquent l'émotion liée à l'injustice comme quelque chose de pénible : **'Ca m'horripile'** ; elle provoque une affliction intérieure : **'C'était physique ça m'en filait des malaises.'** ; **'Ca me rend malade'** ; **'c'est ça qui me fait le plus mal'** ; **'mal ressenti'** ; **'Ca me gênait.'** ; **'Ca m'a toujours énervé.'** ; **'c'est une préoccupation'** ; **'Je ne comprenais plus.'** ; **'Il y a des choses qui me choquent profondément.'** ; **'J'ai toujours extrêmement mal vécu '.**

ii.

Par ailleurs et globalement, la contrition, l'indignation et la compassion sont traduites en impératif catégorique, en injonction d'implication. Elle est, pour certains, une prière de conversion : **'Il fallait que ça change'** ; **'Tu te dis il y a quelque chose qui va pas.'** ; **'Il fallait que je trouve'** ; **'Je ne pouvais plus enseigner comme ça'** ; **'Qu'est-ce que je satisfais pour moi et pas pour lui ?'** ; **'Il fallait que je fasse quelque chose'** ; **'Je ne pouvais pas continuer comme ça. '** ; **'Je ne leur tends plus de pièges', une requête personnelle : 'J'ai du mal à dire non..même si je pars au théâtre'** ; **'J'ai du mal à rembarquer un gamin en souffrance'.** ; **'On peut faire quelque chose'** ; **' Tu te dis il y a autre chose à faire'** ; **'Qu'est-ce qui pourrait les aider à aller plus loin ?'. Pour d'autres, c'est une sommation : Il faut donc un engagement'** ; **'On n'a pas le droit de laisser quelqu'un qui est en difficulté sur le trottoir ; c'est de la non assistance à personne en danger.'**

Pour la grande majorité, on relève que cette expérience propre a pour corollaire le *'choix du pauvre'* ; *'du plus démuné'* , *'du plus défavorisé'* ; *'de celui qui a le moins de possibilités'* , *'de l'enfant en difficultés'*. On va se tourner 'vers', ce qui amène bon nombre d'entre eux à choisir volontairement de travailler auprès d'enfants jugés déficients : *'J'ai fait une demande pour m'intéresser aux élèves en difficulté, défavorisés.'* Au collège, certains s'intéresseront aux classes qui les regroupent ; ils seront partie prenante de projets réhabilitants, tels que les classes méthodologiques, ou les classes- passerelles. D'autres

s'investiront pour des aides personnalisées en dehors du temps scolaire. Deux autres opteront, après une carrière d'enseignant, pour le suivi personnalisé d'enfants présentant des difficultés d'adaptation au système. Une autre, lassée et exprimant gravement son écoeurement, choisira de s'orienter vers l'aide pédagogique pour adultes en difficulté d'insertion sociale. Chez Freinet, on ne perçoit pas cette requête de classes spécialisées ; en revanche les propos laissent entrevoir parfois une valorisation intentionnelle des élèves en difficulté : *'ça permet de s'assoier auprès de celui qui est en difficulté.'*

Dès lors, le choix pédagogique ne serait-il pas entrevu comme un moyen de réhabilitation de l'enfant comme personne ? Ce serait alors une manière de rendre justice à l'être humain, dont on entrevoit la déprivation par laquelle on est affecté. Mais en quoi l'option pour telle ou telle méthode est-elle un moyen de justification ? Quelle en serait la richesse intrinsèque perçue, permettant de rendre justice à l'élève ? Relève-t-elle d'un certain nombre de principes, de techniques ? Finalement, l'option pédagogique serait-elle un moyen de justification de la personne, et selon quelle procédure ?

Thème n°4 : Les Epreuves, les Blessures, les Souffrances.

	PEI	FREINET	GM	
Blessures personnelles	6/10	9/10	9/10	= 24/30
<u>Sous-Thèmes :</u>				
1. Vie familiale.	3/10	2/10	5/10	= 10/30
2. Vie scolaire.	3/10	7/10	4/10	= 14/30

Dans l'ensemble, 24 enseignants évoquent des blessures existentielles importantes, ayant laissé de vives traces. C'est homogène chez Freinet et en Gestion Mentale, un peu moins marqué en PEI. Pour dix d'entre eux, il s'agit de blessures dans la vie familiale. Pour quatorze autres, ce sont celles de la vie scolaire ; elles sont un peu plus fréquentes chez les enseignants Freinet. On remarque la vigueur des propos, presque emportés, à la fois plaintifs et révoltés.

1.

S'agissant tout d'abord des souffrances dues aux relations familiales, cinq d'entre eux (1 en PEI, 1 chez Fr, 3 en GM.) ont vécu une carence du lien maternel pendant la petite enfance. Ce sont des enfants qui n'ont jamais connu leur mère ou dont les parents se sont désengagés : *' Je n'ai jamais connu ma mère '* ; *' J'ai perdu maman quand j'avais trois ans, j'ai été élevé par mes grands-parents et je me suis beaucoup ennuyée .'* ; *' J'ai été élevée par ma grand-mère, ça a été une rupture pour moi '* ; *' Mes parents m'avaient laissé chez ma grand-mère, je l'ai énormément aimée, ma mère quand elle est venue me chercher à cinq ans c'était un drame. '* ; *' Ma nourrice c'est elle qui m'a élevée, j'allais juste dormir chez mes parents '*. Pour deux autres en PEI, leur mère était détachée. Elle les rejetait ou les dépréciait : *' On m'avait éduquée dans l'idée que j'étais moche que j'étais moche, que j'étais*

méchante. je me regardais dans un miroir, ma mère m'a dit mais qu'est-ce que tu regardes, il n'y a rien à voir, ça a été une blessure fondamentale..une gamine terriblement blâsée dans mon identité. ', 'Une mère 'rejetante', qui ne s'occupe pas de vous, ça c'est une blessure physique.'. Une autre, en Gestion Mentale, évoque les préoccupations liées au handicap d'une de leurs filles, ainsi que les difficultés de relations intra-familiales en raison des heurts avec ses enfants à propos des apprentissages scolaires.

2.

Majoritairement, les souffrances scolaires sont liées à des attitudes avilissantes de la part d'enseignants suffisants, autoritaires et dévalorisants : ' **Ils trimbalent une certaine suffisance** ' ; ' **Ils ne nous respectaient pas** ' ; ' **Une intolérance complète de la personne** '. ; ' **Le fait d'avoir été méprisé** '. Les paroles et les mises en situation sont humiliantes, mortifiant le corps, voire perverses : ' **Ce qu'ils nous faisaient subir** ' ; ' **On était maquillée, elle nous essuyait le visage avec l'éponge..elle m'a appelée au tableau m'a obligée à retirer mes collants rouges. J'ai beaucoup souffert. Des vieilles filles acariâtres qui m'ont excessivement brimée dans ma personnalité.** ' ; ' **Une instit c'était une horreur, elle lui a mis des orties dans son slip...elle essayait de la soulever par les oreilles...envoyer l'élève avec sa page arrachée dans le dos dans l'école des garçons. Alors des blessures comme ça, quand vous êtes petite, ça vous impressionne.** ' ; ' **Quand on vous met un bonnet d'âne sur la tête et qu'on vous fait traverser la ville.** ' ; ' **Des profs qui marchaient au châtiment corporel, les coups de règle, l'instit amenait l'enfant et lui tapait dessus.** ' ; ' **Je me souviens des situations de ridicule** '. Certains évoquent l'exhibition de l'insuffisance qu'occasionne la compétition imposée, et le sentiment d'impuissance qui lui est associé : ' **Il y avait tous ces tableaux d'honneur** ' ; ' **On était catalogué** ' ; ' **Des histoires de compétition, tu es à quelle place ?** ' ; ' **Y a des notes, y a des classements, y'a des derniers, c'est terrible quoi.** '. Plusieurs parlent de leurs difficultés d'adaptation, ou de leur redoublement (1 en PEI, 2 chez Fr, 4 en GM.) : ' **J'étais en échec scolaire** ' ; ' **J'ai redoublé deux fois, j'ai eu une carrière scolaire catastrophique** ' ; ' **J'ai redoublé en sixième.** ' ; ' **J'étais très lent, j'ai eu du mal à apprendre à lire.** ' ; ' **ça m'a permis de comprendre les difficultés scolaires que j'avais eues.** ' ; ' **J'ai été en échec scolaire terrible** ' ; ' **Je l'ai mal vécu quand même ce redoublement de première.** '. Pour certains, suivaient des problèmes de reconnaissance dans la famille, ' **J'étais déconsidérée à cause de mes résultats scolaires, c'est là que je me faisais taper par mon père.** '.

Dans tous les cas, le vécu est souffrant : ' **J'ai souffert à l'école** ' ; ' **Je ne me suis jamais trop plu à l'école, j'ai un peu souffert de toute cette pédagogie traditionnelle.** ' ; ' **des expériences de souffrance, de choses lancinantes et difficiles** ' ; l'émotion est durable : ' **J'ai encore les cauchemars d'un prof.** ' ; l'amertume présente : ' **Je déteste l'école, je déteste les enseignants, je dis que l'école assassine, l'adulte opprime, j'ai la colère tout le temps.** ' ; parfois la rancœur : ' **Je me souviens extrêmement bien de cet instituteur, je me suis toujours promis étant instit que je ne lui laisserai pas franchir la porte de ma classe.** ' ; le dégoût : ' **Si j'avais pas été dégoûté des études..** ' ; la distanciation, l'évitement : ' **j'avais un rejet de l'école..une image très négative.** '.

On constate que la souffrance est concomitante d'un désir de réunification de la personne blessée : *'réparer des gamins terriblement blessés.'* ; *'On l'a sorti de sa blessure, ça guérit soi-même'*. En quelque-sort, la motivation est purifiante, vivifiante : *'Il fallait que je me blanchisse'* ; *'J'allais déclencher la vie'* . La vocation enseignante s'inscrit pour certains explicitement dans cette perspective : *'d'où cette vocation professionnelle..'* ; *'ça m'a amené à faire des choix vis-à-vis des exclus.'* ; *'Cette blessure a fait certainement que j'ai été portée vers les enfants qui me semblaient dans un vide affectif.'*

Pour quelques-uns, qui l'expriment, l'adhésion à telle ou telle pédagogie innovante trouve notamment ici, son fondement. Pour le PEI : ***' Je voulais prouver qu'on avait jamais fini d'apprendre, c'est pas parce-qu'on est catalogué à un moment donné qu'on ne peut pas être beaucoup plus haut.'*** Chez Freinet : ***'Quand j'ai vu les classes en stage qui représentaient un peu le même état d'esprit, j'ai dit jamais je serai enseignante là-dedans, c'était pas mon esprit.'*** , ***'Je ne voulais pas être instit comme les instit que j'avais vécus .'*** . En Gestion Mentale : ***' La Gestion Mentale ça m'a permis de comprendre les difficultés scolaires que j'avais eues..le fait d'avoir été méprisé m'a donné envie de ne jamais mépriser les autres, je voulais qu'on arrête de casser les élèves.'*** ; ***'On s'est heurté très violemment, la Gestion Mentale m'a aidée à faire face à tout ça'*** ; ***'Je me suis dit que plus rien était irrémédiable en la matière .'*** ; ***' Des expériences de souffrances, d'incertitudes, ça m'a permis d'aller profondément à ce que je suis. Mine de rien, j'ai l'impression qu'il y a un fil qui dessine ma vie et qui l'unifie. '*** ; ***' La Gestion Mentale au début où je creusais un peu les choses, si je n'avais pas trouvé la solution à quelques problèmes, je crois que je l'aurais abandonné rapidement. '***

Pour conclure, et vu ces données, il semble qu'il y a une motivation profonde de restauration de la personne blessée, de sa réhabilitation, ce qui légitimerait là encore, communément et implicitement, l'engagement dans la pratique de telle ou telle pédagogie. Au demeurant, l'idée de la personne blessée, c'est à la fois l'idée de l'autre et de soi-même, pour qui on escompte allègement et confirmation. Dès lors, l'intérêt pour telle ou telle pédagogie s'inscrirait-il, notamment, dans cette espérance de justification ?

Thème n° 5 : La Révélation.

	PEI	FREINET	GM	
Révélation	8/10	3/10	9/10	= 20/30
<u>Sous-Thèmes</u>				
1. Bouleversement intérieur.	6/10	3/10	9/10	= 18/30
2. Confirmation d'intériorité	6/10	3/10	3/10	= 12/30
3. Conversion	5/10	2/10	7/10	= 14/30
Fréquence d'expression globale du thème :	17	8	19	

Ce thème traduit le sentiment de *révélation*, associé à la découverte de telle ou telle pédagogie. Il est très prégnant pour le PEI (8/10) et la Gestion Mentale(9/10), beaucoup moins pour la pédagogie Freinet (3/10). Dans tous les cas, il est exprimé avec verve. Il se décline qualitativement de trois manières : c'est un bouleversement intérieur, une confirmation d'intériorité, une conversion.

1.

Cette rencontre est vécue comme une déstabilisation : 'Un bouleversement intérieur' . C'est une rencontre renversante, 'J'ai eu le choc de ma vie.' ; 'Ca a été une grande claque pédagogique.' ; 'Son discours m'avait frappé.' , une trouvaille 'Je suis tombé dessus. Je suis tombé de plein pied dans ce que je pouvais chercher.' ; 'C'est ce que je recherche.' . Pour bon nombre, le trouble est consécutif à une illumination : 'Ca a été une révélation.' ; ' ca a été absolument une révélation.' ; 'Quelque chose de l'ordre de la révélation au sens fort.' ; 'Freinet pour moi ça vraiment été une révélation.' ; 'C'est l'ensemble qui a été une révélation.' , 'Ca a été un déclic.' ; un saisissement de clarté : 'C'était vraiment très très clair.' , 'Ca a été très net.' , 'J'ai su que c'était clair.' . La séduction est immédiate : 'J'ai tout de suite bien accroché' , 'J'ai adhéré d'emblée.' , 'On a été fasciné, on a adhéré.' , 'Ca a été le coup de foudre un peu.' , 'Je l'ai découvert très vite.' , ' Ça m'a beaucoup séduit.' . Pour certains elle tient lieu de bouée de sauvetage, 'On s'est accroché à ça comme à une ancre.' . C'est la valeur intrinsèque de la pédagogie qui est reconnue d'emblée, son 'génie' propre, sa puissance, sa cohérence : 'C'est un outil génial.. on a découvert l'ampleur du système..son truc s'est articulé divinement.' , sa vertu finale : 'J'ai trouvé ça extraordinaire, formidable, une autre perspective, l'enfant vu comme une personne.' . D'autant plus qu'elle semblait prometteuse d'une richesse à venir : 'J'avais l'intuition de quelque chose de profond.' ; 'La richesse, six ans après je la découvre toujours.' . Pour l'un d'entre eux, elle est une coïncidence de foi : 'ça s'est révélé à moi cette force de l'amour, cette prise de conscience là de cette foi qui était la mienne. Feuerstein, il transpire cette foi-là, c'est pas étranger avec le fait que j'ai bien accroché, à ce que je suis, à ce que je crois.' . Le moment est mémorable : 'C'est un souvenir fort.' , 'Cette après-midi-là, elle est restée incrustée dans ma mémoire.' , 'Un moment de ma vie très important.' , il laisse un clair souvenir, 'Je me rappelle très bien cette journée, tellement je l'ai vu, je la vois encore.'

2.

On découvre que cette impression de saisissement est relative à la reconnaissance et à la confirmation de sa propre intériorité. Il y a le sentiment d'être rejoint : *'Quelque chose qui me rejoignait dans mon identité.'* ; *'Je me sens rejoint.'*, parce-que le 'dépà-là' prend sens : *'C'est comme si j'avais eu ces idées en moi.'* ; *'Il mettait des mots sur des intuitions.'* ; *'ça rejoint bien ce que je portais un peu en moi, en ce sens-là ça m'a plu et donc j'ai adhéré.'* ; *'ça me parlait, j'ai l'impression que j'y adhérais avant de connaître le PEI.'* ; *'La pédagogie Freinet ça parlait de moi.'* ; *'J'ai vraiment trouvé que c'était mon truc.'* ; *'ça faisait déjà partie de mon questionnement, c'était dans ma démarche personnelle'* ; *'Je le faisais sans avoir les mots précis pour l'exprimer.'* Ce sentiment de proximité introduit la recontre et la découverte de soi-même : *'Je me reconnaissais.'* ; *'Le fait de me reconnaître.'* ; *'Le fait d'être reconnu.'*, *'ça m'a permis de me connaître.'* Cette reconnaissance est également réassurante, gratifiante et encourageante : *'Ca m'a conforté'* ; *'Le fait d'être conforté.'* ; *'ça a appuyé'* ; *'C'est bien ce que je fais, je suis dans la bonne voie.'* ; *' C'est très rassurant.'*

Au demeurant, le sentiment d'être regagné et reconduit, est également stimulant : *'un outil formidable de redynamisation de redéclenchement dans une dynamique enseignante.'* ; *'ça nous a donné une impulsion peut-être.'* ; *'Avant j'étais pas inspiré. je me suis complètement investi.'*

Chez certains, il s'opère une véritable conversion : *'Ca a complètement changé de ce fait, ce n'est plus le programme qui m'importe, c'est cette écoute de l'être humain qui m'importe actuellement. Ca a été très net et pourtant je vous dis que j'avais fait énormément de stages, même très marginaux et très à la pointe à l'intérieur de l'Education Nationale.'* C'est un changement, *' C'est vrai que notre façon d'enseigner a complètement changé.'* ; *' C'est comme chez le coiffeur, il y a un avant et un après, c'est pas une mode, c'est un changement de vie, j'ai complètement remodelé mon enseignement, ça a été un nouveau départ.'* ; *'Ca a bouleversé les conseils de classe, c'est la première choses qui a changé.'* ; *'Les parents disaient, ils aiment venir à l'école, vous les amusez ou quoi ?'* ; *'Une remise en question totale'* ; un retournement : *'J'ai fait un virage.'* ; *'ça a été un virage à 180°.'* C'est une rencontre déterminante : *'un déclencheur.'* ; *'Un déclic.'* ; une transformation personnelle de l'ordre de la mutation : *'C'est une révolution intérieure.'* ; *'Une révolution, j'ai senti une perte de pouvoir, j'allais donner aux élèves les moyens de nos exigences, c'est ça qui m'a frappée.'* ; *'J'ai franchi la porte, je suis passée de l'autre côté.'* ; *'Je suis revenu le soir complètement transformée.'*

En conclusion, il semble que cette révélation soit assimilable à une consécration 'd'intériorité sensée'. En effet, la rencontre pédagogique provoque une interpellation intérieure de l'enseignant, le conforte et, à la fois, l'engage ; elle l'exhorte à l'inclinaison, à l'orientation, à la conversion. Rappelons que cette analyse est très significative pour le PEI et la Gestion Mentale, moindre pour la pédagogie Freinet.

Thème N° 6 : Le Libre Engagement Responsable.

	PEI	FREINET	GM	
Le Libre Engagement Responsable	10/10	10/10	8/10	= 28/30
<u>Sous-Thèmes.</u>				
1. L'implication dans l'acte	5/10	7/10	8/10	= 20/30
2. La vocation responsable	8/10	3/10	5/10	= 16/30
3. Le choix libre.	4/10	8/10	5/10	= 17/30
Fréquence d'expression globale du thème	17	18	18	

Toutes pédagogies confondues, ce thème traduit le sentiment de la vocation responsable, qui mobilise l'acte. Dans tous les cas l'engagement est libre, choisi. Ainsi, trois volets sont illustrés : d'une part, la vocation responsable ; d'autre part, l'implication active, l'engagement ; enfin, la liberté, associée au choix pédagogique.

1.

En premier lieu, l'implication dans l'acte est très fréquemment exprimée dans le PEI, 8/10 ; 5/ 10 pour la Gestion Mentale, et de façon moindre 3/10 pour la pédagogie Freinet. Dans tous les cas, l'élément commun aux trois pédagogies est le sentiment de la lutte, de l'obstination : *'Il faut vraiment de l'acharnement, un niveau d'exigence très élevé.'* ; *'Ces gosses, on avait envie de les sortir de là.'* La sensation est celle de l'effort, de l'énergie fournie : *'C'est un engagement très fort le temps où je suis là.'* ; *'Des semaines de soixantes heures de présences on avait énormément de concertation.'* ; *'Il faut beaucoup d'énergie pour faire la classe, ça ne peut pas être une motivation financière.'* ; *'Il y a des gens qui disent c'est fou, c'est trop de boulot. C'est pas un sacrifice le boulot à ce moment -là, c'est une pédagogie du travail de l'élève, mais aussi de l'instit.'* ; *'C'est un investissement énorme, financier, sur le temps de vacances.'* C'est la réalité d'une dévotion : *'Je me dévoue.'* ; *'J'ai vraiment le sentiment d'un engagement.'* ; *'Je consacre ma vie.'*, le sentiment d'un épuisement : ***'L'enseignant Freinet il est fatigué .'*** Un certain nombre d'enseignants évoque clairement leur vocation personnelle : ***'Je ne pouvais pas ne pas m'impliquer, il faut donc un engagement, on est en terrain de mission.'*** ; ***'Prendre conscience de la grande responsabilité qui est la nôtre .'*** ; ***' C'est une vocation' ;'C'était un signe d'une vocation. '*** Pour deux enseignants, cette vocation s'inscrit dans l'unité d'un parcours : ***'C'est de l'ordre de la vocation, de la continuité, ça toujours été fondamentalement aller dans le même sens.'*** ; ***'Je suis rentrée dans l'Education Nationale avec ce qu'on appelle la vocation. Le cadre m'a tout à fait convenu, ce désir de servir...Alors c'est peut-être présomptueux de ma part, je pense que j'ai une mission d'aide quelque part.'*** Deux autres revendiquent une vocation éducative : ***' On est aussi éducateur, je crois qu'au contraire, il faut le revendiquer***

le fait de l'être.' ; 'J'avais l'impression qu'il manquait une approche éducative, ça me permettait de vivre des choses que je ne pouvais pas vivre à l'Education Nationale, la prise en charge globale de l'individu.'. D'autres interrogent la finalité : 'Quel futur adulte ? Quelle société demain ? On va tous se tirer à coup de fusil dessus ? Ou bien est-ce qu'on va aider les plus démunis ? Qui c'est l'autre ? Faut pas avoir peur, discussion sur le racisme, l'entraide, la solidarité .'.

2.

En second lieu, 20 enseignants sont directement impliqués dans la recherche pédagogique - pour certains, cela s'inscrit, comme nous l'avons évoqué précédemment, dans un souci de service envers les élèves en difficulté - ou dans des associations à visée humanitaire, éducative et culturelle.

i.

Ce qui est premier et commun, c'est une certaine intuition du sens de l'homme, une certaine idée du sens de l'éducation, une espérance permanente de plus-être, une quête infinie de complétude et de puissance. L'adoption de telle ou telle pédagogie s'inscrit, dès lors, dans cette perspective et la nourrit. On a donc une visée intuitive, non maîtrisée, de l'Être, mais ce qu'on conçoit unanimement, c'est le 'désir', celui de la co-naissance. Dès lors, on est en quête de trouvailles ou de retrouvailles pédagogiques, dont sont escomptés l'avancée et l'approfondissement d'une visée directive et dynamique. Il y a donc une motivation première. Ainsi, en PEI, on dira : ***' c'est plus de l'ordre de l'état d'esprit général' ; 'c'est toujours dans la même lignée.', c'est 'tout ce qui peut apporter de l'eau au moulin'. En Gestion Mentale : 'J'ai d'abord ma conception de l'enfant, je veux en faire quoi de cet enfant..la Gestion Mentale me permet de tendre vers l'objectif idéal que je me suis fixé qui bouge également.' ; 'trouver tout ce qui permet d'équilibrer l'homme absolument.' ; 'tout ce qui fait progresser.' ; 'j'aurais pas pu tirer tout ce que j'ai pu tirer de la Gestion Mentale, si j'avais pas eu cette démarche de m'intéresser à la personne.' ; 'Si demain on me propose autre chose qui me semble aller dans le sens du développement de l'autonomie, de la responsabilité, je le prendrai sans problème et je l'utiliserai et je l'assimilerai et je le propagerai. '*** Il y a une fidélité à un esprit, pas à une conceptualisation, ni à une technique. Par exemple, en Gestion Mentale, on va jusqu'à avouer que ***' le travail sur la mémoire, la réflexion, la compréhension, ça me paraît moins important, parce que sans être de la petite cuisine, ce sont d'autres concepts, c'est de la technique, quoi. Parce que si un type découvrait autre chose, je suis prêt à l'écouter. Disons que je le sens comme pouvant davantage évoluer, parce que c'est de la technique tout simplement, les techniques vont changer, mais est-ce-que le regard sur l'enfant va changer ? A mon sens, il faut d'abord comprendre avec qui on travaille avant de savoir comment on travaille, ceci dit je ne crache pas dans la soupe et j'adhère complètement à la définition de tous les gestes mentaux .'.*** En PEI, on dira : ***'un outil pour moi n'est rien de plus qu'un outil, c'est ce qu'on en fait. Je n'ai jamais été partisan d'une méthode pour la méthode, c'est ce qu'on en fait. '*** D'où l'esprit d'ouverture à toute contribution dont on a l'intuition d'une promesse d'intelligibilité. Citons quelques exemples. En Gestion Mentale, c'est le cas pour neuf enseignants sur dix : ***' Ne pas penser en terme***

d'exclusion... je suis très accueillant faut prendre ce qu'il y a de meilleur.' ; 'une chose qui est très importante pour moi, ne pas être enfermée dans une pédagogie ; chaque recherche pédagogique apporte un éclairage par rapport aux difficultés d'apprentissage.' ; 'La Gestion Mentale c'est tout sauf s'enfermer dans une méthode, on se rend compte que beaucoup se rejoignent, et c'est sûr qu'on a de plus en plus envie de connaître. Je trouve que ça donne envie de se former parce que la philosophie est presque la même.' ; 'Bien sûr je tiens compte de la Gestion Mentale, j'ai toute une philosophie de la Gestion Mentale, mais je prends partout, en allant voir à droite, à gauche, je fais ma propre cuisine, ça m'a permis de me dire qu'il fallait que je trouve ma propre vérité...j'ai fait une synthèse, j'ai été déçue par ses derniers livres, je trouve que c'est trop compliqué.' ; 'Il n'y a pas que la Gestion Mentale, si on ne cherche des réponses que dans la Gestion Mentale, ça ne va pas. La Gestion Mentale n'est qu'un outil qui sert de révélateur à toute une recherche qu'on a par ailleurs. Je ne veux pas faire de la Gestion Mentale, je veux aider les gosses, je prends les outils qui sont intéressants là-dedans. '. En PEI, huit enseignants évoquent cette démarche de recherche : ' J'ai vraiment besoin d'aller voir ailleurs, ça peut paraître éclectique et en même temps ça ne l'est pas, c'est toujours dans la même lignée..si j'étais resté toujours sur la même chose, pour moi, c'est pas une démarche de recherche et de connaissance. je veux dire approfondir un domaine, ne peut se faire qu'en travaillant sur des domaines parallèles ne serait-ce que par comparaison, par complémentarité, par mise en relation, pour moi la connaissance c'est comme une espèce d'arborescence, des ponts qu'on essaie de jeter, des liens. '. Chez Freinet, six enseignants cherchent en dehors de la pédagogie Freinet : ' J'ai glané à droite, à gauche, tout ce qui peut ancrer les pédagogies Freinet, je pense aux théories de l'apprentissage', 's'ouvrir à des techniques qu'on pourrait aller pêcher pour nous aider. Je pense en particulier à l'interview des cracks chez A. de La Garanderie.', 'je m'intéresse à l'école alternative en Angleterre, dans ces classes-là l'humain compte sous toutes ses formes. '. D'où l'idée partagée par quelques-uns d'une certaine fortuité : 'ça été un peu le fait du hasard, parce que j'ai rencontré A. de La Garanderie, maintenant j'aurais rencontré quelqu'un d'autre, une autre approche, j'aurais sans doute eu envie d'approfondir '. Mais c'est un hasard relatif ; en Gestion Mentale, on dit : 'J'ai toujours eu l'impression d'être en marche vers la Gestion Mentale .' ; chez Freinet : ' Je suis tombé de plein pied dans ce que je pouvais chercher '. Observons simplement entre parenthèses, bien que cela puisse être potentiellement signifiant, que quatre enseignants en PEI ont pratiqué antérieurement la pédagogie Freinet. Une praticienne en Gestion Mentale déclare également : ' Vous avez envie de m'interroger par rapport à la Gestion Mentale je vais vous répondre, mais en priorité c'est grâce à Freinet que j'ai pu être amenée à d'autres pédagogies '. Par ailleurs, on constate que quatre enseignants en PEI se sont intéressés à la Gestion Mentale, et trois en Gestion Mentale au PEI. Enfin, trois enseignants Freinet se sont intéressés à la Gestion Mentale. Même si la fréquence n'est pas hautement significative, ces données interrogent. Serait-ce une forme larvée d' expression du sens d'une pensée commune ?

ii.

Deux enseignants (1 en PEI, 1 chez Freinet) manifestent une préoccupation et un engagement par rapport à des situations extrêmes de déshumanisation, de personnes incarcérées, torturées, prostituées : **'Je fais partie d'une association par rapport à des personnes en très grande difficulté, des personnes incarcérées, des personnes prostituées.'** ; **'Je fais partie d'Amnesty International, c'est pour apporter ma pierre par rapport à certaines convictions que j'ai en ce qui concerne les droits de l'homme.'** Six autres sont impliqués, ou l'ont été en responsabilité dans des mouvements catholiques de jeunesse, nous l'avons évoqué antérieurement. Un autre en PEI est agent d'un bureau d'aide sociale. En PEI également un autre travaille pour la conciliation interculturelle : **'Pour que les cultures arabe et française essaient de se comprendre, par rapport au respect de chaque peuple.'** Par ailleurs, six enseignants (2 en PEI, 3 chez Freinet, 1 en Gestion Mentale.) sont engagés dans des associations éducatives et culturelles : **'Camp d'adolescent'** ; **'Camp d'adolescent à l'étranger.'** ; **'Centres de vacances.'** ; **'Animation de foyer de jeunes.'** ; **'Association de quartier'** ; **'J'ai fait beaucoup dans l'animation sportive et socio-culturelle. J'ai eu beaucoup d'engagements.'** ; **'Président de l'office municipal des sports.'** ; **'Président d'une association qui s'occupe d'animation culturelle de musique.'** ; **'J'ai fait mes formations d'animateur.'** ; **'Je m'occupais du centre social de la municipalité.'** D'autres sont impliqués dans un service citoyen comme adjoint au maire ou conseiller municipal, (C'est le cas pour trois enseignants, 1 en PEI, 1 chez Freinet, 1 en Gestion Mentale.). Le deuxième, quant à lui, a **'mis en place un conseil municipal d'enfants.'** D'autres sont impliqués dans des associations en lien direct avec l'école : **'Délégué dans les Fédérations de parents d'élèves.'** ; **'Organisation des kermesses.'** ; **'Responsable d'une commission pour développer le théâtre à l'école.'**

3.

En troisième lieu, l'adhésion libre à telle ou telle pédagogie apparaît de façon prégnante pour 17 enseignants. En effet, ils évoquent les hostilités, les persécutions, mais ils restent fidèles à leur convictions et à leur engagement. (4/10 pour le PEI, 8/10 chez Freinet, 5/10 en Gestion Mentale.). Le milieu est dépeint comme défavorable : **'Je n'ai pas été aidée, j'ai fait de la Gestion Mentale dans un groupe hostile.'** ; **'On a eu beaucoup de problèmes avec l'administration, c'était pas facile.'** ; **'on m'a mis des bâtons dans les roues, on refusait de me prêter des salles, voire agressif, 'Il y avait une prof elle était prête à me taper dessus, ça m'a pas empêché de continuer.'** ; **'On m'agresse par rapport à cette pédagogie.'** ; **'On nous tape sur les doigts, mais on continue. Je ne suis pas prêt à renier tout cela. Je suis pas quelqu'un qui subit, la liberté pédagogique on pourra pas me l'enlever.'** Certains ressentent une certaine solitude : **'On est seul.'** ; **'Je vis ma solitude avec mes élèves.'** ; **d'autres on le sentiment d'être rejetés incompris : 'on nous disait que c'était nul.'** ; **'On a des renvois négatifs, on se pose des questions.'** ; **'C'était pas bien vu, les parents disaient que les enfants c'était pour rester en classe.'** ; **'Au bout du compte ne pas être compris.'** Ils se sentent opprimés : **'On a la pression des parents, de l'inspecteur, ça génère des espèces de qui-vive.'** ; **empêchés : 'On m'a mis des batons dans les roues'. Quelque-uns parlent d'une bagarre**

incessante : 'On s'est bagarré contre notre inspecteur' ; 'Toujours être obligé de se justifier, d'argumenter'. D'autres évoquent les sanctions encourues : 'Des instit cse sont fait saquer.', 'On leur a baissé leur note.', 'Il m'a descendu ma note ...'

Dans tous les cas, on parle de la résistance à la pression, au regard de la conviction : 'Faut être fort, faut y croire..s'y tenir malgré les ennuis, être assez fidèle.' ; ' C'était pas en discutant avec les collègues que ça m'aurait donné envie de continuer, ils m'auraient plutôt donné envie de laisser tomber.' ; ' On m'a offert un poste syndical au niveau national, j'ai refusé, refusé de me plier quand je considérais que ça ne correspondait pas à ce que je croyais.', du non-conformisme : 'capable de s'opposer aux idées reçues...j'étais capable de faire progresser un élève qui normalement n'aurait pas dû progresser, c'était très difficile à défendre comme opinion, en même temps j'avais des doutes.' , des choix résolus en dépit des menaces de sanction : 'Je m'autorise à entrer en digression vis-à-vis du programme' ; 'On me dit l'inspection ! Je leur dis pour l'amour du ciel soyez adultes, si vous trouvez que c'est stupide de leur faire apprendre ça et bien enlevez-le. ' ; 'Il y a des choses que je trouve bêtes dans le programme, alors je ne les fais pas.' . C'est un choix et un combat, 'J'ai vraiment voulu conscientiser ça, faire un choix....C'est devenu de la militance... même si on a des temps de lassitude.'

Ce thème met en évidence unanimement une libre vocation responsable. Le centre de l'engagement n'est-il pas celui de la personne humaine ?

CHAPITRE 5 : La Recherche d'Universalité et de Singularité.

Thème n° 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.

Pour quoi pratique-t-on les techniques Freinet, la Gestion Mentale ou le PEI ? : Les facteurs d'un choix.

	PEI	FREINET	GM	
L'Aspiration au Sens				
et à l'Intelligence	10/10	9/10	10/10	= 29/30
<u>Sous-Thèmes :</u>				
1. L'Enseignant en Recherche.	9/10	4/10	4/10	=17/30
2. Motiver l'aspiration, le désir,	7/10	8/10	9/10	= 24/30
la recherche chez l'élève.				
Fréquence d'expression globale du thème :	16	12	13	

Ce thème dévoile la prégnance du désir, de l'interrogation, du questionnement. C'est très fort. D'un côté on trouve des enseignants 'aspirants', en recherche. De l'autre, on souhaite développer chez l'enfant l'appétence de connaître.

1.

Tout d'abord, on constate que 17 enseignants évoquent le thème de leur recherche personnelle, avec, somme toute, une fréquence plus significative pour ceux du PEI qui est de 9/10, tandis que, pour Freinet et la Gestion Mentale, la proportion est de 4/10. Globalement, ils se perçoivent dans une *'démarche d'ouverture'*, dans *'un esprit de découverte.'*, dotés *'d'une curiosité'* interne, quasiment aux aguets : *'A l'affût'*, en attente de *'gourmandise'*, en appétit : *'J'ai trouvé ça alléchant.'*, et mobilisés par un état passionnel : *'On a la passion.'* Pour six d'entre eux, c'est une disposition quasi permanente : *'Tout le temps en recherche.'* ; *'En recherche du matin au soir.'* ; *'Toujours en recherche.'* ; *'Toujours en questionnement.'* ; *'Toujours à la recherche.'* ; *'C'est sans fin.'* , C'est une nécessaire direction : *'Je fais de l'esprit de recherche une éthique.'* Pour certains, cette attente coïncide avec une période d'instabilité : *'J'avais besoin d'un nouveau souffle'*, avec un sentiment de désarroi : *'J'étais dans une période de grands doutes'*, avec un vécu de dépression paralysante : *'Je sentais un manque.'* ; *'Un sentiment d'insatisfaction.'* Quelques-uns éprouaient un désir de renouvellement : *'Une soif de nouveau.'* En fait, la découverte de telle ou telle pédagogie s'est avérée comme un hasard opportun : *'Le PEI est tombé à point.'* ; *'C'était quelque-chose que je cherchais à ce moment là.'* ; *'J'ai sauté dessus.'* ; *'Je ne sais pas si on choisit une pédagogie innovante parce que c'est une pédagogie innovante ou parce que ça tombe pile.'* En effet, pour certains, elle soignait, d'une certaine façon, des inquiétudes personnelles : *'J'avais beaucoup, beaucoup de questions d'ordre personnel et toute cette recherche m'a donné des éléments de réponse.'* ; *'Si en Gestion Mentale, je n'avais pas trouvé de solution à quelques problèmes, je crois que je l'aurais abandonné rapidement.'* Pour d'autres, et sur un plan plus strictement professionnel, elle semblait poser *'le problème de fond'* . En effet, comme l'indique un enseignant en PEI : *'les enseignants se posent des problèmes de fond'*, ils semblent en quête d'un travail en

profondeur, et ils ont l'impression qu'à chaque fois on renouvelle la façade avec un nouveau décor : *'La formation à l'heure actuelle ça ressemblait un peu à du soupoudrage, à du condiment qu'on ajoute.'* D'où la fatigue consécutive au mouvement d'exaltation et de déception : *'J'en avais marre depuis vingt-cinq ans que je suis ici, proposer aux gens un produit, la pédagogie par objectifs, après ça a été la méthode audio-visuelle. Puis après plus personne ne reprenait ça.'* Les préoccupations seraient d'ordre final : *'C'est plus par rapport aux finalités mêmes, qu'est-ce qu'on fait ? Sur les finalités, qu'est-ce qu'on fait ? Le taux de réussite ne semble plus être la finalité satisfaisante, à la limite on chercherait d'autres finalités.'* Or, pour quelques uns qui l'expriment, notamment en PEI, la séduction s'est opérée particulièrement à ce niveau : *'J'ai vraiment eu l'impression que ça répondait à des questions que je me posais..que ça posait le problème de fond.'* Dès lors, c'est la puissance d'un moyen au service d'une fin qui était entrevue : *'C'était pour moi un moyen de rendre l'individu autonome par rapport à ce que je souhaitais qu'il fût, ce vers quoi je tendais pour qu'il se réalise en tant qu'homme.'* C'était de *'l'eau apportée au moulin'* pour *'la construction de l'humain'*. Il est un fait, toutes sensibilités confondues, qu' on exprime un réel *'désir de connaissance'*, une espérance d'épanouissement, l'idée d'une marche en avant : *'envie que ça avance'*, par authentification, *'C'est en lien avec mon actualisation.'* ; *'je cherche à me réaliser en même temps.'*, et élévation, *'C'est un désir d'évolution pour moi et pour les autres, par rapport à l'idée d'ascension et de progrès.'* L'un d' eux l'identifie telle une *'démarche d'évolution spirituelle'*. Un autre témoigne de l'expérience d'un progrès : *'La Gestion Mentale m'a fait énormément progresser dans ma vie.'* En réalité, pour nombre d'entre eux, cette promotion réfère à l'Esprit ; elle est la recherche d'une liaison, d'un chemin de perfection : *'la recherche d'un Dieu, la recherche d'un être, la recherche d'un père, je l'ai profondément en moi.'* On évoque précisément la quête *'d'une espèce de perfection'*. Ainsi l'exprime un praticien Freinet : *'Ce qui m'a séduit, c'est des gens qui cherchent, qui ont envie de faire des choses, qui ont envie que ça avance, moi ce que je cherchais c'était une espèce de perfection.'* D'ailleurs, tant chez Freinet qu'en Gestion Mentale, on fait explicitement référence à l'espérance d'un monde meilleur : *'On a quand même des idées de rendre un petit peu l'homme meilleur, on tend vers un monde meilleur, on aspire à un monde meilleur.'* ; *'J'ai un désir d'absolu, ça me renforce dans ma foi, dans mon espérance dans un monde meilleur.'* Fort d'une conscience de foi, notamment en PEI, on se réfère à Dieu comme totalité achevée, comme la finalité de nos finalités : *'Je n'ai pas fini de découvrir, c'est sans fin, nous sommes des êtres inachevés, nous ne sommes pas finis. Le modèle que nous avons de la perfection, de l'achèvement total, c'est dans l'unicité de Dieu, il est le tout c'est bien vers là qu'on tend.'* Un enseignant en Gestion Mentale qualifie cette dynamique *'d'une recherche du sens de la vie'*, dont l'effusion est *'intérieure'*. Trois autres avouent être en recherche d'inconnu : *'Je cherche quelque-chose.'* ; *'Je suis toujours à la recherche de quelquechose.'* ; *'Je suis rentrée avec cet esprit-là de découverte de quelque chose.'* Rappelons que la portée de cette analyse qualifiant le dynamisme de la passion cherchant de l'enseignant doit être relativisée par les scores quantitatifs ; très significatif pour le PEI, il est moins exprimé chez Freinet et en Gestion Mentale.

2.

Venons-en maintenant au second sous-thème, qui s'exprime vivement et de façon

homogène, puisqu'il se décline à une fréquence de 7, 8 et 9 sur dix : On valorise fortement une finalité éducative originale que l'on poursuit, celle de l'éducation du désir. La pédagogie usitée est alors un moyen au service de cette finalité dont ils espèrent être les vecteurs. Ainsi, et tout d'abord, on plébiscite l'envie, (ce terme est utilisé 17 fois). Il s'agit d'aider les élèves à avoir envie : *'Les amener à avoir envie.'*, leur donner l'envie : *'Je me suis dit, une des premières choses les plus importantes dans ce métier c'est que les enfants aient envie.'*, leur céder des envies : *'J'essaie de leur transmettre des envies.'*, des envies passionnelles : *'on transmet des passions'*, retrouver l'envie : *'Retrouver progressivement l'envie.'*, libérer l'envie : *'Laisser le même avoir envie puis l'épauler.'*, considérer leurs envies : *'Ils ont des envies.'* ; *'Tenir compte de leurs envies.'* ; *'Le quotidien des mêmes est triste, j'essaie qu'ils aient envie de venir à l'école, ça paraît banal, mais c'est fondamental.'* - L'un d'eux pense être un mauvais professeur dans le système actuel parce qu'il transmet beaucoup d'envies et peut-être trop peu de connaissances. Il s'interroge cependant sur l'aspect éphémère et diffus du programme dans l'esprit des élèves - *'Un texte qu'on a reçu de correspondants, il y a un côté affectif là qui va soutenir ou nourrir l'envie d'apprendre.'* Ils ont le sentiment que l'école censure : *'L'école coupe des désirs'* (ce terme est utilisé 11 fois.). Le désir est un élan fragile, à soutenir délicatement : *'Ce désir de ne pas casser le désir.'* ; *'maintenir le désir'*, en *'tenir compte'*, le *'suivre.'* A défaut, il est à rééduquer : *'Réinstaurer le désir.'* ; *'redonner le désir.'* La tâche est alors difficile et impliquante : *'Le relancer'* ; *'Le pousser'* ; *'Le rallumer'* ; *'Le stimuler.'* ; *'Le remotiver en permanence.'* Certains font une comparaison avec *'l'appétit'* à préserver : *'On a un rôle à la fois de garder cet appétit'* ; il est à reconnaître : *'et de réapprendre l'appétit'* ; il est à ouvrir : *'Avoir du désir pour apprendre.'* ; *'Trouver des outils un peu plus alléchants.'* ; *'donner le goût.'* Freinet a dit : *'on ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif.'* ; *'L'école doit faire d'abord en sorte qu'ils aient soif.'* Ils considèrent en réalité que les enfants sont *'boulimiques'*, et que *'s'ils ne sont pas pervertis par un système épouvantable'*, ils sont nécessairement en projet : *'Ils sont forcément dans une démarche de découverte d'activité, c'est le propre de l'individu vivant et sain.'* ; il est *'Vivant'* et *'Enthousiaste.'*, intéressé, *'Partir de ses intérêts.'* ; *'Faire en sorte qu'ils aient de l'intérêt à ce qu'ils font.'* Il y a également une harmonie autour de l'idée de la motivation : *'Donner une motivation.'* ; *'La motivation, je crois qu'on apprend bien que lorsqu'on est motivé.'* ; *'Ce qui m'a branché dans la pédagogie Freinet c'est la motivation.'* ; *'La fameuse motivation que je pressentais, elle était là, les gamins qui étaient partie prenante, qui participaient qui prenaient des initiatives.'* Cette motivation est celle de la vie : *'Rendre la personne motivée par sa vie.'* ; *'Motivée par le désir de vivre.'* ; *'Motivée par le désir d'agir.'* ; *'Dans un but de construire l'avenir.'* ; *'Dans une démarche de construction de leur vie.'* ; *'C'est important d'avoir cette volonté.'* Dès lors, l'enseignant est médiateur d'espérance : *'Mon rôle est de les faire espérer'*, il est vecteur d'une prédisposition confiante en l'inconnu : *'Les faire espérer en quelque chose.'* Il favorise le repositionnement : *'remettre en piste'* ; *'Mettre un homme debout.'* ; *'remettre en route.'*, et le rassemblement autour d'un axe : *'J'ai une conviction très forte que plus les choses sont rassemblées autour d'un axe, plus on est disponible.'*, en vue de l'effort dirigé : *'Il faut inscrire l'enfant dans une perspective.'* ; *'Tu vois tu peux aller plus loin.'* ; *'L'envie d'aller plus loin'* ; *'d'aller vers la vie.'* Et puis, il oriente et soulève l'élan : *'Mettre l'élève en projet, en projet de réussite.'* ; *'La mise en*

projet. ; *'Je les mets en projet.'* ; *'L'envie de faire un saut.'* Le projet est *'Essentiel'* ; *'Fondamental'* ; *'Un concept qui est très important'* ; *'Une notion très forte.'*, parce qu'elle porte une potentialité créative : *'C'est une force de vie, le projet est une force de vie, j'en suis convaincue.'* Et on explique collectivement que : *'le PEI permet de rentrer dans une dynamique de projet.'* Chez Freinet, *'Les élèves sont dans une dynamique de projet, ça sert nos projets, on est toujours dans un projet.'* Que si *'Je devais dire en deux mots ce que je retiens d'important dans la Gestion Mentale, je dirais évocation et projet.'*

Cette attitude attentive, respectueuse, qui estime les désirs, va permettre de révéler le sens à l'élève. Ainsi, selon un praticien Freinet : *'tenir compte de leur envie, de leur désir, ça va donner du sens au travail'* ; un praticien du PEI l'exprime pareillement : *'Aider la personne à trouver du sens, une raison d'exister, pour ça il faut rendre la personne motivée par sa vie.'* Dans cette perspective, tenir compte des désirs de l'élève, au demeurant de *'sa vie'*, révèle le sens, celui de son intériorité. Par exemple, considérer la parole, c'est occasionner potentiellement une expérience de sens universel : *'Ce que tu dis là, ça a peut-être un sens, entendre ce sentiment universel, ça me semble une priorité cette éducation à l'universel.'* De la part de l'enseignant, c'est une attitude reconnaissante qui, pour l'élève, occasionne la réflexion, la découverte, une co-naissance à lui-même, à son envie précisément. De la sorte, ce processus, favorise le renouvellement, les retrouvailles : *' Cette notion de projet amène à se renouveler, retrouver progressivement l'envie de... dans une dynamique d'aller vers la vie.'* ; *'Il va avoir envie de travailler'* . C'est une démarche qui, en l'occurrence, est fondatrice : *' cheminer avec eux dans cette démarche d'ouverture, en les amenant à donner du sens, de la signification, ça me paraît être de l'ordre de la construction de l'humain .'* . C'est également une rencontre personnelle bénéfique qu' exprime une enseignante en Gestion Mentale : *' Je ne dois pas tout comprendre du cours de maths, mais je décide une chose qui me convient, qui correspond à mon fonctionnement, il faut que je parte avec ça et si je fais précisément et bien quelque chose, paradoxalement tout le reste va se resituer par rapport à cette chose que je fais pour le mieux qui me sert de point de repère .'* . Pour un enseignant en PEI, le sens présent est signe de Dieu : *' C'est la présence, c'est le signe de quelqu'un qui est Dieu et qui est présent dans la vie des hommes et qui s'exprime par la vie des hommes et qui nous fait signe .'* .

S'agissant du désir fondateur du sens, c'est-à-dire de la prise en compte de l'aspiration, de l'envie, de la motivation comme révélatrice d'intériorité, 1' enseignant en PEI, 2 enseignants Freinet, 1 en Gestion Mentale, précisent ce qu'ils entendent par *'permettre'* ou *'suivre les désirs'* de l'élève. Malgré la rareté du propos, il nous semble utile de l'inscrire dans cette analyse. Ils évoquent notamment l'aptitude au discernement : *' On cherchait à lui faire identifier ses désirs profonds par rapport aux désirs spontanés.'* ; *'Des envies pas de cuisine aménagée, ce n'est pas de ces envies là dont je parle, mais se dire est-ce que j'ai pas d'autres envies, dans un regard un peu plus distant, est-ce qu'il n'y a pas des choses qui ont plus de valeur pour moi ?, plus de valeur philosophique ?'* ; *'Je crois qu'il faut leur donner du sens, les faire espérer en quelque chose, leur donner envie de devenir adultes, pas le modèle de réussite financière ou du show-biz, c'est pas ça.'*

Dans l'ensemble, sur les trente, au moins onze exhortent à une pédagogie de la recherche de sens. Précisément, cette notion de sens est requise plusieurs fois, (4 fois en PEI, 4 fois chez Freinet, 3 fois en Gestion Mentale.). En PEI, on l'exprime ainsi : **'Je pense que notre rôle c'est d'aider la personne à trouver du sens dans ce qu'elle fait.'** ; **'Cheminer avec eux dans cette démarche d'ouverture en les amenant à donner du sens'.** ; **'Je pense que tout élève ne construit sa connaissance que s'il est mis en situation de chercheur. Toujours travailler en terme de recherche de principes, de domaines d'application, faire des liens entre les éléments.'** ; **'l'enseignant est là pour relancer une recherche, on dépiaute, A quoi ?, Pour quoi ? Pourquoi on travaille ?, Pourquoi on fait ça à l'école ?, Dans quel but ?, 'Qu'est-ce que je cherche ?', 'Où suis-je ?', 'Où vais-je ?', 'Pourquoi ?', 'Quel objectif ?', 'Pourquoi on fait la recherche de la circonférence du cercle ?'.**

Chez Freinet, la perspective est similaire : **'L'idée qui me tient quand même le plus à coeur, c'est d'essayer de donner le plus possible du sens au travail, leur faire comprendre pourquoi. Il ne comprend pas pourquoi, c'est bête, c'est abusif, c'est pas ça un enfant de sept ans.. Donner du sens le plus possible.'** ; **'Ils font une recherche, on cherche ensemble, l'enseignant est là pour relancer une recherche Ils savent pourquoi on travaille, pourquoi on fait ça à l'école'** ; **'Notre rôle c'est de leur apprendre à comprendre, à analyser les choses, comprendre pourquoi.'**

En Gestion Mentale : **'La question du sens c'est le noeud, l'essentiel, l'aspect le plus important. Le sens unifie et calme au lieu de disperser. Je trouve que l'école coupe du bon sens, ils sont dans une contrainte dont ils ne voient pas l'issue.'** ; **'Le concept de projet est essentiel pour que l'enfant puisse donner un sens à ce qu'il fait, ça j'en suis intimement convaincue. Si l'enfant on ne l'aide pas à trouver un sens, il ne peut pas réussir à l'école, c'est le noeud où le reste viendra se greffer.'** ; **'Pouvoir trouver dans ses apprentissages un sens, un bénéfice, quelque chose de fort.'** ; **'Le pourquoi je l'apprends ?'** ; **'A quoi ça va me servir.'** ; **'Quand je demande à l'enfant d'apprendre une leçon, je leur pose toujours la question quand est-ce que j'en aurai besoin ?'**

Ce qui nous semble étonnant, c'est donc cette motivation pédagogique commune, unanime, qui relève d'une exhortation à l'éducation du désir, à l'éducation à la recherche du sens. C'est très fort. Au demeurant, n'y aurait-il pas là une visée commune de la personne à promouvoir ?

Thème n° 2. La Conscience, La Co-naissance.

	PEI	FREINET	GM	
La Conscience, La Co-naissance.	10/10	9/10	9/10	= 28/30
<u>Sous-Thèmes :</u>				
1. Conscience et connaissance de soi.	6/10	5/10	7/10	=18/30
2. Conscience d'intelligence.	6/10	0/10	5/10	=11/30
3. Conscience d'expérience	7/10	7/10	0/10	=14/30
Fréquence d'expression globale du thème :	19	12	12	

Ce thème de la conscience et de la connaissance est fréquemment abordé et développé (28/30) et c'est homogène. Il se décline en trois sous-thèmes. Le premier, c'est l'éducation de la conscience de soi, de la connaissance de soi, que favorisent 18 enseignants, et c'est relativement homogène. Le second, c'est l'éducation de la conscience d'intelligence -qui est, en quelque-sort, inclus dans le premier sous-thème, mais que l'on peut nettement isoler ; absent en pédagogie Freinet, il est, en revanche, abordé 6 fois en PEI, et 5 fois en Gestion Mentale. Le troisième, c'est l'éducation de la conscience d'expérience -qui, a priori, peut être également inclus dans la conscience de soi, tout en étant isolable- qui est abordé 14 fois, 7 en PEI, 7 chez Freinet ; en revanche, il est absent en Gestion Mentale.

1.

On valorise donc la notion de conscience mais, plus particulièrement, la conscience de soi, qu'on espère développer à travers la mise en oeuvre de telle ou telle pédagogie. Ainsi, en PEI, on parlera d'une *'prise de conscience par rapport à eux-mêmes'* ; *'Le PEI ça permet de faire prendre conscience au jeune de ce qu'il est'*, chez Freinet, on évoquera la *'conscience de son travail'*. On pense que la pédagogie Freinet favorise la prise de conscience : *'J'ai l'impression qu'il conscientise plus qu'un enfant passif, il est impliqué.'* En Gestion Mentale, on évoque également la conscience de soi, la *'conscience de ce que je suis moi'*. Cependant, la notion la plus fréquemment usitée est celle de la *'connaissance de soi'*. Ainsi, une des finalités éducatives prisées et défendues unanimement est d'aider l'élève à se connaître. Par exemple, on pense que le PEI *'amène à se connaître.'*, *'C'est une connaissance de nous-mêmes.'* ; Chez Freinet, on souhaite *'un enfant qui se connaisse.'* ; enfin, on défend que *'La Gestion Mentale, aide les gens à mieux se connaître.'*, que *'si la Gestion Mentale, elle aide pas les gens à se connaître, c'est plus de la Gestion Mentale.'*, une autre s'y consacre grandement : *'Je passe mon temps à aider les élèves à se connaître davantage.'* Chez Freinet et en PEI, on déclare que la prise de distance est vecteur de connaissance : *'Un recul par rapport à soi-même'* ; *'Le recul par rapport à soi-même, par rapport aux autres.'* Chez Freinet, on attend *'un individu qui soit plus éclairé sur lui. Je veux un*

individu lucide. En Gestion Mentale, on défend *'l'exploration de soi-même'*. Cette finalité éducative originale est défendue unanimement : *'Lui apprendre à se connaître.'* ; *'Il faut l'aider à ça.'* ; *'Eduquer à l'intériorité'*. Car ce mouvement peut être *'révélateur'*, par le ré-accord d'harmonie : *'l'acceptation de soi'* ; *'le ressourcement'* ; *'On essaie de faire cette réconciliation avec eux-mêmes.'* De même, la connaissance de soi permet une conscience de ressources qui motive l'adaptation. Ainsi, en pédagogie Freinet, c'est *'un enfant qui peut rechercher, qui peut dire qu'est-ce que je peux faire, ne pas être perdu devant une nouvelle situation, pour moi c'est ça s'adapter.'* En Gestion Mentale, la conscience de soi est un espoir d'avenir : *'La connaissance de soi, la conscience de ce que je suis moi, de ce que je peux faire.'*, elle fortifie : *'Il y a un lien entre confiance et conscience, j'ai ma petite formule, confiance et conscience sont les mamelles de l'apprentissage.'* Pour un certain nombre, la connaissance de soi est une voie de liberté ; on l'exprime en pédagogie Freinet : *'Un enfant qui se connaisse, je pense que c'est un outil important pour se libérer.'*, également en Gestion mentale : *'La Gestion Mentale aide les gens à se connaître, on est libre que quand on se connaît.'* D'une part, elle permet une meilleure assise : *'un individu qui ait les pieds sur terre.'*, et une conduite plus sûre ; ce sont, tout du moins, les vœux éducatifs que formulent un certain nombre d'enseignants. D'autre part, elle occasionne un meilleur discernement des désirs : *'on cherchait à lui faire identifier ses désirs profonds par rapport aux désirs spontanés.'*, elle engage à choisir en conscience de cause : *'Donner des outils, les ressources mentales, pour qu'il soit conscient de ses choix, pour des choix conscients et raisonnés, pour mieux les gérer, mieux les construire.'* En Gestion Mentale, on dit qu'elle éduque l'autonomie : *'Lui faire prendre conscience de ce qu'il met en oeuvre, le rendre acteur de sa démarche intellectuelle.'*, notamment en lui redonnant la possibilité de se diriger : *'Remettre l'enfant en contact avec son mental, à ses propres commandes.'*

2.

Au demeurant, si l'individu se découvre dans la globalité de son être - un enseignant parle d'une connaissance des *'Attitudes'*, de *'Notre partie émotionnelle.'*, on se réfère, principalement, à la conscience du mental, à la connaissance mentale. Seulement, ce n'est pas homogène entre les trois pédagogies. Ce sous-thème est absent chez Freinet (0/10) ; il est développé 6 fois en PEI et 5 fois Gestion Mentale. Il s'agit d'approcher le mouvement mental, d'être en projet de discernement. Par exemple, en PEI on dira : *'Permettre à l'élève de prendre conscience de ce qu'il met en oeuvre sur le plan mental.'* ; *'Le rendre plus conscient de sa démarche intellectuelle.'* ; *'Leur faire prendre conscience des différents rouages qui font que leur pensée fonctionne bien ou mal.'* ; *'ça va toucher la connaissance de notre fonctionnement cognitif.'* C'est également la prise de conscience de la modifiabilité humaine : *'c'est vraiment leur faire prendre conscience de leur modification, c'est une prise de conscience pour eux.'* ; la conscience de compétence, *'y a des parents qui m'ont présenté un enfant le père disant : 'je vous l'amène mais il est aussi 'nul' que sa mère. Avec cette valise là.. et que nous on dit : non tu peux apprendre, leur donner un sentiment de compétence, c'est quelque chose de très fort, leur dire, leur faire prendre conscience et le leur prouver.'* En Gestion Mentale, on parle *'d'habitudes mentales'* à percevoir en *'métaposition'*, par attention aux *'évoqueries.'* ; *'Révéler les habitudes*

mentales.' ; *'Qu'il évoque, et surtout qu'il sache qu'il évoque.'* ; *'Qu'il prenne conscience de son monde mental.'* ; *'L'introspection, la conscience sur les procédures mentales, la conscience de mes évocations, j'y crois beaucoup.'* Supposons, en filigrane, que l'absence de cette thématique chez Freinet soit due à sa conception de la dynamique intelligente qui est somme toute, plus fortement sensitive et active ; il ne parle pas véritablement d'objets mentaux. Ainsi l'exprime un des enseignants : *'Notre pédagogie va développer une intelligence qui n'est pas forcément une intelligence qui serait strictement raisonnée.'* D'ailleurs beaucoup font référence à l'activité tâtonnante, au *'tâtonnement expérimental.'* ; à *'L'intuition.'* ; ou à *'une intelligence qui se base sur l'imitation.'*

3.

Treize sur trente invoquent l'importance de *'l'expérience'* comme lieu de *'connaissance'*. C'est très significatif pour le PEI (6/10) et chez Freinet (7/10), mais absent en Gestion Mentale. On repère trois volets qui illustrent ce sous-thème. Tout d'abord, c'est la considération de l'erreur, la réflexion sur l'erreur. Celle-ci est importante et doit être considérée positivement, comme une alliée de l'apprentissage, parce qu'elle permet à l'enfant, comme le note un enseignant Freinet *'d'expérimenter, de tâtonner.'* ; *'elle fait partie du processus normal d'apprentissage d'un sujet.'* Elle est *'un droit'* ; *'on a le droit de rater, c'est le tâtonnement expérimental des gamins, c'est leur recherche.'* ; *'c'est pas grave si on se trompe, on est justement là pour essayer d'apprendre. En PEI, on dira 'elle est source d'apprentissage.'*, elle est compréhensible, *'Quand on fait une erreur, il faut d'abord savoir analyser l'erreur pour pouvoir la corriger.'* Ainsi, que ce soit chez Freinet ou en PEI, *'on attache beaucoup d'importance au vécu, aux expériences.'* ; *'utiliser la vie de l'enfant, les expériences.'* ; *'réfléchir sur ce que l'on fait'*. Particulièrement chez Freinet, il y aura une attention et une prise en compte du vécu, *'Il faut que je parte de ses envies, à cause de ce qu'ils ont vécu, de ce qu'ils aiment.'* Deuxièmement, réfléchir sur son expérience, c'est l'interroger, en tirer des conséquences, des enseignements. L'objectif visé est très souvent de permettre à l'enfant de *'comprendre, d'analyser les choses, comment ?, pourquoi ?'*, de *'réfléchir davantage'*, de développer un esprit critique, *'faire des gens qui aient un peu plus de réflexion, se poser des questions, plus critiques sur ce qu'ils font. Pourquoi ils le font ? , Comment ils le font ?'*. A partir de là, un petit nombre, 5/10 en PEI et 3/10 chez Freinet, explique qu'il va se dégager une forme de connaissance universelle appropriable. Ainsi, en PEI et chez Freinet, on aborde l'idée de la loi ; *'Le PEI me sert à faire émerger tout ce code vis-à-vis de la loi.'* ; *'à travers des situations vécues, le PEI, vis-à-vis de la loi, ils n'ont pas la reconnaissance de la loi.'* ; *'Il y a vait une violence terrible ici au moment de S. Hussein, les filles avaient mis les tchadors, je faisais du PEI et j'avais pris une page (illustration), on avait beaucoup discuté sur la violence sur entendre et écouter, pour eux la violence verbale n'était pas de la violence.'* ; *'Les lois en fait c'est eux qui les font remonter.'* ; *'ça me semble une priorité cette éducation à l'universel.'* On fait référence aux *'principes de vie'* généralisables, *'faire surgir du groupe des principes qui vont me permettre après de leur faire conscientiser les choses qui sont nécessaires pour grandir, les repères dans le temps, le respect des personnes.'* ; *'On aboutit à des principes qui ont un caractère universel qui touchent à tout ce qui est du domaine transcendantal, ça ressemble à des maximes, des proverbes, comme ça on essaie un*

peu de tendre vers l'universel.' Chez Freinet, on évoque l'émergence des lois dans la classe : *'Il y a aussi ce côté, je n'aime pas le terme, mais leçon de vie, réflexion là-dessus. La classe c'est une petite démocratie où les règles, les lois se fabriquent ensemble.'* ; *'On parle ensemble d'un certain nombre de lois qu'on a définies ensemble. C'est aussi le respect de l'enfant de lui faire connaître les lois, donc on va essayer d'explicitier les lois.'* ; *'Mon rôle c'est prioritairement la structuration, mieux comprendre l'ordre du monde, les lois.'* Enfin, et troisièmement, réfléchir à son expérience, c'est penser les liens avec d'autres expériences, c'est en rencontrer le sens, c'est faire une expérience de sens. C'est un thème abordé presque exclusivement en PEI ; on parle alors de transversalité, de transposition, de transférabilité : *'ce qui m'a accroché, c'est le transfert, la généralisation, ces liens que l'on peut faire.'* ; *'Réfléchir à différents principes qu'on va pouvoir appliquer par ailleurs.'* ; *'Ce qui m'a semblé important dans le PEI, c'était ce lien possible entre la démarche intellectuelle et la possibilité de transposition'* ; *'Y a un aspect spirituel par la transmission de principes de vie, de codes, de règles.'* Certains avouent que c'est une idée qui leur a parlé, et a été à l'origine d'un changement d'attitude pédagogique : *'On a changé notre façon de faire avec évidemment pas la même attitude, ce qui était important c'était le bridging, le pont, on a beaucoup travaillé là-dessus.'* On notera, juste entre parenthèse, qu'un enseignant Freinet, isolé, suggère cette idée du transfert : *'savoir tirer profit de ce qu'on a appris pour pouvoir le réinvestir à un niveau plus lointain.'* En conclusion, si la connaissance de soi relève d'une visée éducative commune, le processus a des accents singuliers. En effet, dans le cadre du PEI, elle procède à la fois d'une conscience d'intelligence et d'une conscience d'expérience. A l'origine, c'est l'instrumentation qui occasionne la réflexion sur l'expérience et l'avènement de principes, de lois, dont on intégrera a posteriori la transférabilité, c'est-à-dire la portée, par un mécanisme de comparaison, de rapprochement avec d'autres situations familières. Chez Freinet, la conscience de soi ressort de l'expérimentation viscérale et active qui est le foyer d'intelligence. En revanche, en Gestion Mentale, la connaissance de soi procède d'une découverte de lois initiée dans le cadre d'une activité d'apprentissage finalisée par une révélation de liberté. Ainsi l'exprime une enseignante : *'Ce que j'ai trouvé intéressant dans la Gestion Mentale, c'est de remettre l'enfant en contact avec son mental, à ses propres commandes mentales.'* ; *'Une méthode de pensée une façon de pensée ou l'école à inévitablement fait quelque chose.'* ; *'Donner des outils, les ressources mentales, pour qu'il soit conscient de ses choix.'*

En conclusion, on s'interrogera. Quelle est la finalité de cette visée éducative commune qui, somme toute, veut aider l'être humain à se connaître, se prétend médiatrice d'éducation de la conscience de soi ? Ne serait-ce pas, là encore, l'idée de la personne à promouvoir ? Ne serait-ce pas implicitement et précisément cette idée qui motiverait et rationaliserait profondément la pratique de telle ou telle pédagogie ?

Thème n° 3 : La Liberté.

	PEI	FREINET	GM	
La Liberté	8/10	10/10	5/10	= 23/30
<u>Sous-Thèmes :</u>				
1.La Responsabilité et L'autonomie.	8/10	10/10	5/10	= 23/30

Ce thème fait apparaître une finalité éducative estimée par 23 enseignants, celle de la liberté à éduquer. C'est très caractéristique en pédagogie Freinet (10/10), c'est également significatif dans le cadre du PEI (8/10) ; en Gestion Mentale, ce thème est abordé par 5 praticiens sur 10. En l'occurrence, la définition de la liberté est originale, elle est celle de la responsabilité et de l'autonomie.

Dans les trois pédagogies, on est préoccupé par l'idée éducative de la responsabilité à encourager. En PEI : '**Je travaille pour faire d'eux des adolescents responsables dans leur vie d'adulte.**' ; '**les valeurs de liberté, de responsabilité, j'aime bien le mot vertu aussi.**' ; '**c'est dire, je suis responsable de ce que je fais** '. Chez Freinet : '**Il y a la responsabilisation, tout un tas de responsabilités à partager**' '**expérimenter les attitudes d'un citoyen responsable**' ; '**l'apprentissage de la responsabilité.**' ; '**chacun est amené à choisir une responsabilité qui lui permet de sentir qu'il a en charge une partie du groupe.**' ; '**A travers ces petites responsabilités ils auront à prendre leur espace de liberté** '. En Gestion Mentale : '**Quand on est responsable, on est libre.**' ; '**qu'ils deviennent responsables.**' ; '**Etre responsable dans la société de quelque chose.**' ; '**Etre responsable, il a une place dans la société, un rôle à jouer de développement dans la société. Le service de liberté ça suppose que cette responsabilité on l'assume, on l'exerce et qu'on apporte sa part** '.

Quelques enseignants, notamment en PEI et chez Freinet, défendent le service de responsabilité vis-à-vis de l'humanité : '**Faire des gens engagés, actifs, partie prenante au quotidien, qui se batte contre les injustices.**' ; '**Permettre aux enfants dès l'école, d'expérimenter les attitudes d'un citoyen responsable, pour travailler au développement de la fraternité et du respect de l'homme, qu'il s'oriente vers le militantisme pour bouger la société au service de l'homme.**'.

2. Mais qu'est-ce qu'être responsable ? On s'accorde unanimement à parler de responsabilité en terme de choix effectués, de décisions prises, de principes personnels que l'on se donne. En ce sens, l'autonomie est évoquée 18 fois sur trente, 5 fois en PEI, 8 fois chez Freinet et 5 fois en Gestion Mentale. On l'exprime ainsi en PEI : '**La liberté, c'est une adhésion ou un refus à certaines valeurs.**' ; '**La liberté c'est une fois que je sais quel est mon héritage, eh bien c'est de dire oui ou non, donc c'est là que je situe bien la foi, c'est l'adhésion ou un refus à certaines valeurs.**' ; '**c'est la part de possibilité de décider que j'ai** ' ; C'est le choix de soi, '**c'est les remettre en route dans une démarche de construction de leur vie, être agent acteur de leur propre développement.**' C'est le discernement des principes : '**l'aspiration à devenir un citoyen libre, donc avoir son libre arbitre, pouvoir déterminer dans les droits et les devoirs.**' ; C'est l'expression de la différence : '**la première liberté, c'est la liberté d'aimer ou de ne pas aimer.**'.

Chez Freinet : 'Former une personne autonome, qui soit capable d'avoir un jugement, pouvoir prendre des décisions.' ; 'Un peu plus libres du choix, qu'ils choisissent eux-mêmes.' . La liberté, c'est la responsabilité de soi, c'est, là encore, le choix de soi ; on se porte, on se conduit : 'autonomie et responsabilité, pour moi c'est très lié, on se prend en charge.' ; 'responsabilisation et apprentissage de l'autonomie, les moments de prise de décisions, un enfant qui prend en charge son travail.' ; 'être autonome, se prendre en charge' ; 'à travers ces petites responsabilités, c'est soi-même qu'on construit'. C'est le refus de la résignation : 'sortir de l'état de victime subissant.' ; 'L'idée de ne pas subir.' ; 'un peu moins mouton blanc '. On sort d'une forme d'expectative infantile, pour ne pas rester dépendant de l'entourage.' ; 'Consommateur lié aux médias' ; 'passif' ; 'je veux qu'ils aient leur libre arbitre, la maturité c'est l'autonomie, c'est être moins demandeur, ils ont une maturité qui se gagne'. C'est les mettre en situation d'être 'acteur' ; 'agent de leur propre développement.' ; 'partie prenante' ; 'pouvoir se mouvoir.' ; 'dans une démarche de construction de leur vie'. Ainsi, dans le discours littéral, la responsabilité est souvent accompagnée de l'autonomie ; par exemple : 'permettre aux enfants d'expérimenter des attitudes d'un citoyen responsable, former une personne autonome.' ; 'Former des individus autonome, responsables, adultes.' ; 'la liberté et l'apprentissage de la responsabilité, donner l'autonomie aux enfants pour ensuite devenir des adultes responsables, où ils auront à prendre leur espace de liberté'. Etre responsable, c'est pouvoir se libérer, 'il faut qu'il se méfie' ; on évoque à plusieurs reprises la formation de l'oeil 'critique' ; 'solliciter l'esprit critique.' ; 'qu'il réfléchisse.'

En Gestion Mentale, on consacre également nettement ce lien entre liberté, responsabilité et choix : 'La liberté de ses choix, l'amener à être responsable de ses choix.' ; 'l'individu est libre si on lui a donné les moyens de faire des choix, pour mieux gérer ses choix, pour mieux les construire.' ; 'quand on est responsable on est libre et avoir une certaine liberté c'est ne pas être dépendant pour pouvoir prendre sa décision, en fait c'est un service de liberté.' ; 'L'autonomie ce n'est pas d'être indépendant, c'est pas ça, c'est avoir la possibilité de choix.' ; ' Il y a une liberté de choisir.'. C'est sortir des déterminismes par un 'jugement', un 'éveil critique' , 'il aura la liberté vis-à-vis de beaucoup de choses, vis-à-vis de ce qu'il apprend, vis-à-vis des gens qui vont le manipuler, vis-à-vis de sa vie future, il aura beaucoup plus de chance d'être vraiment libre avec un grand 'L''. On évoque pareillement la responsabilité vis-à-vis de soi-même, 'je pense que ça peut les rendre plus libre par cette connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes pour pouvoir en fait prendre des décisions, d'une manière sereine et réfléchie , pour qu'ils deviennent quelque part responsables d'abord d'eux-mêmes.'

Ainsi, le choix effectué est une expression de liberté ; il est un acte responsable. Seulement, en Gestion Mentale, on insiste au moins 5 fois sur dix sur le fait que le choix libre, non déterminé, présuppose une découverte de la conscience ; c'est pourquoi il faut instruire le sujet sur son monde mental : ***'Qu'il soit conscient de ses choix' , 'Qu'il y ait prise de conscience qu'il peut faire comme si ou comme ça. Qu'il découvre qu'il y a une activité mentale dans sa tête, leur apprendre qu'il y a un itinéraire mental et tant qu'il ne le connaît pas, il ne pourra pas le réutiliser sciemment.*** '. On insiste aussi sur le lien entre liberté et conscience mentale : ***'L'individu est libre si on lui a donné les moyens de faire des choix conscients et raisonnés, si on lui a donné les moyens***

pour mieux gérer ses choix, pour mieux les construire, la liberté de ses choix, l'amener à être responsable de ses choix.' ; 'On ne peut être autonome que si on est arrivé à prendre conscience de certains faits mentaux, de certaines réalités mentales. c'est une forme de liberté devant la connaissance' ; 'Pour qu'il y ait autonomie, il faut qu'il y ait prise de conscience' ; 'qu'il utilise ses ressources mentales' .'. Cette connaissance introduit la liberté : 'je pense que ça peut les rendre plus libre, cette connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes, pour pouvoir en fait prendre des décisions qu'on a à prendre, d'une manière tout à fait sereine et réfléchie' ; elle ouvre une voie de recherche : 'un enfant qui va chercher, qui dit qu'est-ce que je peux faire, c'est important pour se libérer.'. Deux enseignants en PEI effectuent également ce lien entre engagement responsable et intentionalité : 'Faire des gens engagés, qui soient en situation d'analyser, de réfléchir, d'être actifs, qui se battent contre les injustices, qui en aient conscience.'. La liberté est une conscience de loi : 'On a mis un principe, (PDG) ils recherchent des applications à force de répétition ça donne de l'autonomie.'.

On ajoutera en filigrane que 8 enseignants (4 en PEI, 4 en Gestion Mentale.), souhaitent former une personnalité : 'Qu'il ait suffisamment de personnalité.', 'un individu à part entière.', que l'assise personnelle est un soubassement à la manifestation responsable, libre. Ainsi, on fait voeu d'ancrage : 'qu'il ait les deux pieds bien plantés sur terre.', et de solidité : 'Qu'il tienne debout.'. On a l'idée d'une personne assurée et robuste : 'Qu'ils soient plus sûrs d'eux et plus forts.'. Qu'une 'maturité' soit 'gagnée'. C'est pourquoi il faut 'aguerrir' les enfants, 'renforcer leur personnalité, l'affirmer.'. Il seront ainsi capables, compte tenu de leurs choix, de 'soutenir un point de vue, être capables de dire non, sans avoir peur de le dire' ; 'C'est le côté grandissement de la personne.' . Mais développer la liberté, c'est également respecter une personnalité : 'Tu as besoin de ton autonomie, de ta liberté, donc de ta personnalité, en étant exigeant avec toi.'. Chez Freinet, la créativité est une expression de liberté accompagnée : 'une expression qui part de l'enfant puis on l'aide à progresser, la création, la créativité, on y tient, il y a des libertés fondamentales, il a besoin de s'exprimer.'.

Il y a donc un lien étroit entre liberté, responsabilité, et autonomie. Ainsi, chez Freinet, on formule ce lien : 'Autonomie et responsabilité pour moi c'est très lié.'. En Gestion Mentale, on pense que 'quand on est responsable, on est libre, avoir une certaine liberté, c'est ne pas être dépendant pour pouvoir prendre sa décision en fait'. On dit clairement que la Gestion Mentale est un moyen au service de cette finalité éducative : 'La Gestion Mentale me paraît à l'heure actuelle et je pense que ce sera longtemps un moyen qui me paraît le mieux répondre à ça.' ; 'le but visé est bien celui de la révélation d'une liberté, c'est un souci de service et de service de liberté'.

En conclusion, si on défend communément une pédagogie de la liberté, celle-ci est définie par le choix de la responsabilité. Alors éduquer la liberté, c'est éduquer au choix de soi et d'autrui selon une visée 'comptable'. Dès lors, comment concevoir cette perspective où coïncident liberté et responsabilité ? Ne serait-ce pas l'idée de la personne ?

Thème n° 4 : L'Unicité, La Différence.

Pour quoi pratique-t-on les techniques Freinet, la Gestion Mentale ou le PEI ? : Les facteurs d'un choix.

	PEI	FREINET	GM	
L'Unicité la Différence.	8/10	8/10	9/10	= 25/30
Sous-Thèmes :				
L' Unicité	3/10	5/10	8/10	= 16/30
La Différence	6/10	5/10	9/10	= 20/30
Fréquence d'expression globale du thème :	9	10	17	

Ce thème traduit unanimement un souci à l'égard de la personne dans sa différence ; on insiste sur l'idée de différenciation pas moins de 25 fois sur 30. C'est très significatif et homogène ; 8 fois sur 10 en PEI, 8 fois sur 10 chez Freinet, 9 fois sur 10 en Gestion Mentale. Pour la grande majorité, l'éducation à la diversité est une finalité éducative prioritaire. Chacun l'associe à la pédagogie choisie. Ainsi, pour le PEI : **'la différence, c'est très lié à Feuerstein.'** ; **chez Freinet : 'Ce qui me plaisait c'était la variété, toute la richesse...Le respect chez Freinet c'est..accepter que l'autre soi différent de soi.'** ; **en Gestion Mentale : 'J'ai trouvé dans la Gestion Mentale cette approche de la différence, l'approche de la diversité, montrer que la richesse est dans la différence.'**

On s'accorde à estimer que la diversité humaine est une 'capitale florissante'. En PEI on 'pense que la richesse naît de la diversité.' ; Chez Freinet : 'Ce qui me plaisait c'était la variété, toute la richesse...tout enfant porte en soi une certaine richesse.', en Gestion Mentale : 'Montrer que la richesse est dans la différence..j'ai devant moi des élèves tous originaux et riches...on s'enrichit de ces différences.'. Or, selon un praticien Freinet, l'école sert le culte de l'uniformisation : 'moi, ce qui me choque beaucoup dans certaines écoles, c'est qu'il faut absolument que tout le monde soit presque pareil.'. En PEI, on pense que la différence est 'positive' ; en Gestion Mentale, on considère que c'est 'optimiste', que c'est 'une ouverture', c'est 'une vision non réductrice', c'est 'énorme comme philosophie, comme apport'. L'un y voit une source de détente pour l'enseignant, crispé à la référence normale : 'Dans ma vie, je n'ai plus les mêmes rigueurs ou raideurs, je crois qu'on peut dire qu'il y a plus d'acceptation de la différence'. Dès lors, 'ça crée un autre climat dans la classe d'ouverture et de tolérance'. A cet égard, un enseignant s'en trouve plus circonspect : 'Je me suis rendu compte qu'à force de faire de la Gestion Mentale et d'essayer d'approcher l'autre, de mettre moins de jugement sur autrui, qu'à force d'essayer de comprendre, j'avais changé toute ma façon de...ça m'a permis d'être plus tolérante, je me permets moins de juger.'.

Dans tous les cas, on défend une attitude pédagogique qui, dans le groupe-classe, reconnaît la diversité des élèves. C'est une réelle préoccupation. Elle procède d'une 'approche', d'une 'écoute', d'une 'attention' particulière ; ce peut-être au 'rythme' de travail de l'élève, ou à son 'opinion' personnelle. Bien souvent, particulièrement en PEI et en Gestion Mentale, on se soucie des formes variées de réflexion. Par exemple, en PEI : **'Il faut que je sois attentif à la diversité des enfants qui sont à côté de moi ; des manières de**

penser ; des manières d'évoquer.' ; en Gestion Mentale : *'Les enfants fonctionnent d'une manière différente, donc je dois prendre le problème d'une manière différenciée.'* En quelque sorte, on apprend la soumission face à la différence ; ainsi, en PEI : *'on travaille beaucoup sur l'acceptation des différences'* ; en Gestion Mentale : *'il y a plus d'acceptation de la différence...l'acceptation des autres...ça vous fait accepter les différences.'*

Chacun à sa demeure, 'La pédagogie Freinet telle qu'elle est, c'est chacun à sa place' ; en PEI : 'L'aspiration à devenir un individu à part entière, trouver sa place dans la communauté sans se diluer.'. Alors que, communément, on est en lutte de territoire et en conquête d'anéantissement : 'on recherche toujours à être plus fort que l'autre, ils disent toujours et moi, et moi, et moi, parce qu'il y a toujours un peu d'élitisme.'. En Gestion mentale, on s'affirme différent, 'mais d'égale dignité' ; en PEI on montre qu'on est différent mais 'qu'on a des choses semblables'. On affirme ainsi l'unicité, mais on reconnaît la 'vocation personnelle'. En PEI, on souhaite que l'élève s'accorde à 'ce pour quoi il est fait de par ce monde..c'est aider une personne à trouver sa place dans ce monde, sa vocation.' ; en Gestion Mentale, on pense qu'on a tous à faire quelque chose sur cette terre.'. D'ailleurs, une enseignante pense qu'on ne les écoute pas assez quand il s'agit de l'orientation : 'souvent on ne les écoute pas assez en leur donnant telle ou telle orientation, je fais passer l'élève avant l'effectif.'. Dans le même ordre d'idées, on pense qu'il faut aider l'élève à défricher sa route ; ainsi, chez Freinet : 'on va pouvoir découvrir son cheminement', en PEI : 'on va aider le stagiaire à trouver son chemin...l'intuition que j'ai eu à travers cette méthode, ce que j'ai cru percevoir, c'était que là j'avais des outils pour justement mieux aider chacun à poursuivre son propre cheminement.'. Un enseignant en PEI, croyant, pense que l'Esprit souffle la voie, 'Dieu guide l'homme l'individu dans son originalité, dans ce qu'il est, si je veux être médiateur, il faut que je sois attentif à la diversité des enfants qui sont à côté de moi.'.

Dès lors, la personne est estimée et honorée, sa différence est respectée, c'est *'le respect de chacun d'eux'* chez Freinet ; en PEI et en Gestion Mentale, c'est *'le respect de la différence'*. Chez Freinet *'l'enfant est une personne'*, à reconnaître : *'la reconnaissance de l'enfant comme personne.'*, *'que chacun puisse être reconnu.'* En PEI, on s'y abandonne : *'je leur laisse leur personnalité'* ; chez Freinet on veut que l'enfant se l'approprie : *'qu'il ait sa propre personnalité'*, on est attentif à sa fragilité : *'Y'a quand même des choses auxquelles on doit quand même se soumettre, mais sans pour cela briser la personnalité de l'enfant'*.

Plus encore, on veut la *'renforcer'*. D'où, comme le note un enseignant Freinet, un choix éducatif qui va *'privilégier l'avancée de l'enfant par rapport à lui-même, plus que par rapport à des normes.'* Au demeurant, on encourage l'élève à l'exprimer dans l'interaction sociale ; c'est pourquoi il faut qu'il ose une parole pour mieux prendre sa mesure. Par exemple, en PEI : ***'t' as certainement quelque chose à dire, alors quand l'élève me dit c'est comme mon voisin, je lui dis non, t'as certainement écrit autrement, lis-moi ce que tu as écrit, le groupe en fait, à toutes ces richesses qu'ils vont communiquer. '*** Chez Freinet : ***' c'est amener les enfants à parler suffisamment pour accepter que l'autre soit différent de soi. Les copains ils découvrent que l'autre il ne pense pas pareil, que peut-être il faut faire des concessions par rapport à ça. '*** ; on va donc ***'développer sa personnalité par le biais des autres .'*** C'est un moyen pour que les

enfants **' apprennent à se tolérer les uns les autres, plus ou moins bien, plus ou moins facilement. '**

Chez Freinet, particulièrement, on sensibilise à l'ouverture culturelle ; l'un organise un voyage à San Francisco avec ses élèves, un second pense **'qu'à connaître des gens noirs ou de Russie ou des Américains, on comprend mieux certaines choses, penser que c'est tellement 'c' de faire la guerre, qu'on pourrait vivre ensemble facilement si on est prêt à se rencontrer. '** Un troisième **' fait partie d'une association culturelle pour que les cultures arabe et française essaient de se comprendre, quelque chose qui est plus sur le respect de chaque peuple '.**

Dans ce contexte, on défend une pédagogie personnalisante accueillant les singularités, que l'on considère comme un atout pour l'apprentissage. En PEI, on pense qu'elle va faciliter l'appropriation, **' L'intérêt de personnaliser un maximum et de faire en sorte que chacun puisse trouver quelque chose de propre là-dedans. '** Pour certains, comme chez Freinet, elle s'avère un véritable fondement d'adhésion : **' Ce qui m'avait accroché le plus, c'était que l'enseignant s'attachait à travailler avec un travail personnalisé. ' ; 'Ce qui m'avait intéressé c'était de s'intéresser à l'enfant individuellement, le travail individualisé, la pédagogie individualisée et surtout écouter les enfants. '** Un autre pense que **'le travail individualisé répond à la différence. '**, notamment par le souci du **'rythme'** et l'attention aux **'intérêts'**. En l'occurrence, ils sont cinq, en pédagogie Freinet, à emprunter la notion d'apprentissages **'individualisés et personnalisés. '**

En revanche, une conception de la différenciation des mondes mentaux semble propre à la Gestion Mentale : **'elle va s'apprendre à lire dans son monde à elle'**. C'est pourquoi, eu égard au **'respect'** de la personne -comme levain d'épanouissement-, la finalité visée est de **'lui apprendre à se découvrir'** en le mettant **'en contact avec ses propres stratégies'** et c'est, somme toute, une réelle volonté éducative : **'La préoccupation de la Gestion Mentale c'est de faire découvrir les habitudes personnelles qui sont très différentes d'un sujet à l'autre. '** En filigrane on notera cependant que cette visée est pleinement épousée par un enseignant PEI : **'Il faut que je sois attentif à la diversité des enfants qui sont à côté de moi ; des manières de penser ; des manières d'évoquer. '** Il faut ajouter que cinq enseignants insistent sur le fait que la Gestion Mentale a engendré chez eux une conscience de la différence ayant valeur et force de proposition pédagogique : **' L'individu que tu as devant toi, il est différent de toi, et ça c'est une découverte importante quand même. ' ; 'Qu'il fallait prendre en compte les différentes stratégies, laisser ouverte la possibilité, avant je l'aurais jamais imaginé, jamais, jamais' ; 'Je pense que la Gestion Mentale m'a aidée à m'ouvrir là-dessus, mais ça je le dis après' ; 'Je crois que ma première découverte ça a été la différence, j'en ai jamais pris autant conscience qu'à partir de la Gestion Mentale' ; 'La découverte de la différence, ça c'était le plus important pour moi. '**

On pense que la richesse est dans l'unicité, que la particularité de chaque enfant est à entendre, à respecter, voire à valoriser. Dès lors, l'éducation vise à développer une personnalité, à nourrir une vocation propre. On défend donc l'idée d'une éducation différenciée selon une vision de la pluralité. En même temps, on souhaite que les élèves eux-mêmes soient respectueux de la différence. Dans tous les cas, il y a une pédagogie

de l'unicité et de la différence. Somme toute, ne serait-ce pas une pédagogie de la personne ?

CHAPITRE 6 : LA MEDIATION.

Thème n° 1 : Médiation et Transmission, Héritage.

	PEI	FREINET	GM	
Transmission, Héritage	6/10	4/10	6/10	= 16/30.

Une thématique commune, qui n'est pas hautement remarquable mais considérable, réunit plus de la moitié des enseignants : 16/30 ; 6 en PEI, 4 en pédagogie Freinet, 6 en Gestion Mentale. Elle est poignante, parce qu'elle exprime la filiation viscérale, c'est-à-dire l'héritage, la transmission par les 'entrailles', qui offre la continuation.

L'homme est héritier ; il a reçu un don de Dieu '*mystérieux*', quasiment '*secret*', '*profond*' et '*durable*', dont la transmission est '*incidente*' ; '*implicite*', survient dans une '*circonstance*' apparemment fortuite, au cours d'une rencontre, au coeur de l'expérience. Cet héritage est un bien pour la vie et la survie, qui est conservé par l'homme et véhiculé de '*générations en générations*'. C'est un savoir précieux, un '*héritage de valeurs*', un '*enseignement*' qui a du sens, '*le bon sens*', un '*héritage de sens*' ; un ensemble '*d'invariants dans le domaine des vertus et des valeurs*' ; '*un héritage des valeurs qui ont été véhiculées par la Bible entre autre.*'. Celui-ci s'exprime par l'exactitude, la vérité intrinsèque au commandement. Epousant la forme du '*précepte*', de '*adage*' voire du '*proverbe*', son expression est culturellement variée, '*ça s'enracine dans une tradition, dans un rite, dans un sens.*'. Il tient lieu de '*principe de vie*', d'ordonnance, conseillant la route, avertissant des impasses.

Il constitue en quelque sorte une souche d'épanouissement dont les racines nourrissent et relient solidement la personne ; en PEI, on dira que : '*pour savoir devenir, il faut s'enraciner, ces racines-là c'est le savoir qui a été communiqué de manière implicite par les parents*'. Un autre enseignant pense que la dépendance est nécessaire pour se construire : '*nous construisons notre identité par cette appartenance.*' ; cela exclut l'idée de possession : '*on n'est pas propriétaire.*'. On l'évoque également en Gestion Mentale : '*il peut exister parce qu'il a des références au passé.*'.

Au demeurant, c'est un témoignage d'attitudes engendrées et fécondables. Quatre enseignants Freinet, et un en Gestion mentale expriment leur émotion quant à la dévotion de leurs parents et sont appelés à persévérer en ce sens : '***le respect des autres et l'entraide, c'est quelque chose que je connaissais de mon père..j'ai envie de continuer.***' ; '***mon père il n'était qu'OS, il n'est pas passé P1 parce qu'il n'a pas***

voulu adhérer à un syndicat patronal..il risquait carrément sa peau, son militantisme était très personnel..moi je continue par rapport à mon père.' ; 'Ton père il a fait les grandes grèves, t'a pas le droit de ne pas essayer de faire quelque chose .'. On symbolise également la passation de relais par la 'transmission' qui est un désir de liaison. En Gestion Mentale, c'est 'l'envie de transmettre' ; en PEI : '**j'ai tellement de passion..que j'ai envie de transmettre.'** ; '**Je ne dis pas que je transmets la passion de l'allemand ou du français, mais la passion de la communication, de la relation, je crois que je la transmets .'.** On transmet l'amour du lien qui fait l'unité. Pour une enseignante en Gestion Mentale, transmettre le lien, c'est comme passer un maillon de chaîne qui le symbolise, c'est se pronger et se relier : '**On est sur terre comme les maillons d'une chaîne, il faut le faire passer.. Je sers de médiateur, j'aime pas le mot instituteur maintenant. '.** C'est un moment heureux : '**quand je suis dans cette situation de transmettre quelque-chose, d'apprendre aux enfants, je me sens bien, c'est l'amour. '.**

Compte-tenu de la mission qui lui est dévolue, l'enseignant est un intercesseur ; il occupe une position forte, médiane ; en PEI, on dira qu' '*un médiateur c'est le lien, c'est le lien entre l'environnement et l'apprenant, entre les contenus et l'apprenant et entre les apprenants entre eux, tout le problème il est là.'.* Pour un autre, la reconnaissance de cette fonction a motivé aussitôt l'adhésion : '*J'avais l'impression que c'était comme ça que devait être un enseignant, servir d'intermédiaire..cet aspect de la médiation m'a beaucoup plu, j'ai adhéré d'emblée.'.* Il est responsable et impliqué : '*Le médiateur ne peut pas être neutre.'.* Par son instruction, il intervient en faveur de l'élève. C'est pourquoi la médiation est la manifestation symbolique de '*l'alliance'*, car elle intercède pour la reconnaissance de dons. Ainsi l'exprime un enseignant en PEI : '*L'alliance c'est une dynamique de transcendance.'.* Cependant, un praticien de la Gestion Mentale rappelle l'effacement nécessaire à la libération : '*Il y a une phrase de St Jean, ou qui est du Christ : 'Il faut que je disparaisse pour qu'eux grandissent, c'est un peu ça ma philosophie.'.*

Donc quelle que soit la pédagogie, un certain nombre s'attardent à décrire l'être humain, a fortiori l'élève, comme témoin de 'résurrection', il est héritier et l'enseignant, en raison notamment de son statut, est médiateur de continuation. Ne serait-ce pas là l'idée de l'élève comme personne à re-connaître ?

Thème n°2 : Médiation et Rencontre, Autorité Créatrice.

	PEI	FREINET	GM	
Médiation et Rencontre Autorité Créatrice.	10/10	10/10	10/10	= 30/30
<u>Sous-Thèmes</u>				
1. La Rencontre	8/10	9/10	8/10	= 25/30
2. L'Autorité créative	10/10	8/10	10/10	= 28/30
Fréquence d'expression globale du thème :	18	17	18	

Ce thème de la rencontre et de la médiation créative a été isolé compte tenu de sa prégnance transversale dans les trois pédagogies. Les enseignants témoignent notamment d'un itinéraire balisé par la rencontre de personnes médiatrices, qui ont été pour eux déterminantes, y compris dans leur choix pédagogique, de telle sorte que cet engagement trouve sa raison forte dans ce lien qui les unit à telle ou telle personne. On déclame donc unanimement (30/30), avec des accents différents, la puissance intrinsèque à la rencontre. Finalement, on trouve que c'est une rencontre occurrente, celle d'une personnalité passionnée, d' autorité créatrice. Etayons ces aspects par l'analyse des données.

1.

Notons d'emblée, et en filigrane, qu'on peut s'étonner a priori d'une insistance sur le concept de 'rencontre', utilisé avec développements 11 fois sur 30 (6 fois en PEI, 3 fois chez Freinet, 2 fois en Gestion Mentale - c'est dans cette dernière pédagogie que son emploi se justifierait pourtant le mieux -). Citons quelques exemples. En PEI : **'Je crois qu'il y a des choses auxquelles je crois qui sont de l'ordre de la rencontre.'** ; **'dans les rencontres, il y a peut-être un essentiel qui est partagé.'** ; chez Freinet : **'j'ai eu la chance de rencontrer un homme qui m'a beaucoup marqué.'** ; en Gestion Mentale : **'Le jour où j'ai rencontré A.. ça été une date décisive dans ma vie, ça a été une rencontre personnelle.'** ; **'ça a été une vraie rencontre.'** Ajoutons que le concept même de médiation ou de médiateur n'est employé que 7 fois sur trente, (5 fois en PEI, 1 fois chez Freinet, 1 fois en Gestion Mentale. - a priori, c'est en PEI qu'il devrait trouver sa pleine justification-). Prenons quelques exemples dans les trois pédagogies. En PEI : **'Moi j'ai bien aimé, tout l'aspect de la médiation qui répond bien je crois à quelque chose dans lequel j'ai trouvé mon identité d'éducateur mais aussi d'homme.'** ; chez Freinet : **'Il y en a un c'est encore mon meilleur ami..des fois on utiliserait bien médiateur, mais je ne saurais pas la définition du médiateur.'** ; en Gestion Mentale : **'médiateur, j'aime pas le mot instituteur maintenant.'** On souligne à 9 reprises (6 fois sur 10 en PEI, 1 fois chez Freinet, 2 fois en Gestion mentale) que cette rencontre intervient dans un intervalle, **'un jour'**, **'à un moment'** ; celui-ci n'est pas imprévu, il est **'donné'**. Ce n'est pas un **'hasard'**, il est décidé. C'est une aube, un **'évènement'**. Cette rencontre est prometteuse : **'j'espère beaucoup dans les rencontres'**. Un enseignant chrétien évoque le symbolisme qui y est attendant : **'La rencontre de**

Jésus 'avec' Emmaüs : Les événements de la vie sont un langage de Dieu, c'est la rencontre de quelqu'un, la rencontre d'une personne.' Elle se présente à l'orée d'une maturité : 'j'étais prête' ; 'je le cherchais' ; ' **je crois qu'à un moment on a une évolution spirituelle et que quel que soit l'individu même le plus frustré, il rencontre un jour quelqu'un qui débloque quelque chose pour lui.** '. Cette rencontre est 'déterminante', elle balise la route, ' **Les professeurs disaient que je ne ferais jamais un lycée, ça a tenu à deux personnes qui m'ont fait confiance.** ' ; elle occasionne le choix : ' **ça avait sans doute été quelque-chose qui avait déterminé mes orientations certainement.** '.

2.

C'est tout d'abord un personnage, une personnalité ; c'est du moins ce que déclare fermement une minorité de 8 enseignants. En PEI, on dit que : ' **ces méthodes, c'est d'abord un personnage, une forte personnalité.** ' ; ' **que si c'était x qui me l'avait présenté j'aurais certainement moins adhéré** ' ; on relativise alors la portée de l'instrument : ' **ce n'est pas votre instrument qui fait que, c'est vous..c'est votre personnalité, vous les tirez vers vous.** ' ; une autre affirme que 'ça tient à la personnalité de l'individu, au médiateur, à la façon dont il se présente...'. Chez Freinet, on évoque, 'une personne et physique et morale très conséquente,...j'ai volontiers suivi tout ce qu'il disait.' ; pour un second : 'ce qui m'avait frappé, c'était la personnalité de l'instit... Il y a un attachement aux personnes ça c'est sûr.'. En Gestion Mentale, on avoue que 'le personnage a fait', qu'il y a une influence de la personne', que 'l'homme déjà m'a accroché.' ou que 'vivre une journée avec ce personnage-là, c'est certain que ça a aussi des incidences.'. Un autre enseignant en Gestion Mentale, évoquant Célestin Freinet qui fût une référence, souligne que 'L'homme que je pensais derrière ses écrits me touchait.'. Si c'est la rencontre d'une personne, c'est la rencontre d'une personnalité passionnée ; notamment parce qu'elle respire l'aura d'une liaison, elle manifeste une ferveur rayonnante et captivante, que certains associent d'emblée à une religion. En PEI, c'est très explicite : 'Il a une spiritualité qui transpire par tous les pores de sa peau, c'est très attirant pour moi, c'est tellement lumineux, c'est complètement religieux, c'est complètement spirituel, mais ça fait partie de cette rencontre'. Un autre souligne l'ardeur du médiateur : 'S'il n'ont pas quelqu'un de dynamique, de fort, de souriant, une énergie, bien dans ses baskets, qui est passionné, qui croit en eux et qui leur dit, comment voulez-vous que l'enfant s'identifie, qu'il trouve l'énergie ?'. Un troisième pense que 'toutes ces méthodes, c'est d'abord..quelqu'un de passionné.'. En pédagogie Freinet, on est conquis par la ferveur de l'engagement : 'ce qui m'avait frappé c'était la personnalité de l'instit...je ne pensais pas que c'était quelque chose d'aussi passionnant que ça, j'avais ressenti sa passion... l'impression qui ressortait c'était qu'on entrait en pédagogie Freinet comme on entrait en religion.'. En Gestion Mentale, on raconte également cette ferveur : 'Il y avait un tel sourire dans son regard, un tel enthousiasme, il y avait une telle façon d'être.'. On est donc séduit par une personnalité charismatique et convaincue ; en PEI, on dit que 'ça tient au charisme' ; chez Freinet, on parle d'un charisme époustoufflant' ; en Gestion mentale, on a été 'frappé par son charisme.'. La croyance s'exalte ; chez Freinet, on parle d'une personnalité tellement empreinte de sa conviction', en Gestion Mentale, c'est 'une telle conviction qui rayonnait dans sa personne et pas seulement dans ses paroles.', elle est

persuasive : *'Avec sa conviction, sa force de conviction, parce qu'il croit en ce qu'il fait et il sait à mon avis très bien le communiquer.'* On se souvient de sa disponibilité : *'Quelqu'un qu'on pouvait trouver n'importe quand et ça se sent bien quand on est élève.'* ; *'Je pouvais énormément compter sur lui,'* ; *'ça tient à sa disponibilité'* et de l'investissement constaté - plus particulièrement chez Freinet - *'l'impression qu'il consacrait sa vie à sa classe.'* ; *'un prof que j'admirais, qui se donnait énormément.'*

3.

Mais, si ces quelques enseignants minoritaires évoquent le thème de l'enthousiasme, de l'implication, de la dévotion du 'médiateur', ils évoquent néanmoins avec une fréquence beaucoup plus significative (24 fois sur 30) sa dimension vertueuse, et c'est relativement homogène (8 fois en PEI, 8 fois chez Freinet, 6 fois en Gestion Mentale.). Au demeurant, parmi les vertus abordées, dont le panel est assez large, il se dégage deux qualités majeures. La première, c'est l'amour du prochain : 17 fois sur 30, (5 en PEI, 8 chez Freinet, 4 en Gestion Mentale) ; la seconde, c'est la charité et la miséricorde : 13 fois sur 30, (4 fois en PEI, 5 fois chez Freinet, 4 fois en Gestion Mentale.). On notera également, mais c'est relativement anodin, le thème de la simplicité. Ici, l'amour, c'est la proximité, le rapprochement, la liaison chaleureuse, amicale, l'alliance, l'union faite avec le prochain. Il s'incarne par l' attitude empathique, attentive, à l'écoute, respectueuse. Ainsi, en PEI on évoque *'la chaleur humaine.'*, un autre témoigne avoir eu la *'chance de rencontrer des gens chaleureux'*. Chez Freinet, un enseignant se rappelle que *'c'était des gens qui étaient prêts à m'entourer de leur chaleur humaine, quand je les entendais parler des enfants et bien ça me réchauffait le coeur par rapport à ce que j'avais pu vivre par ailleurs.'* En Gestion Mentale : *'j'ai apprécié son amitié chaleureuse.'*, *'il est très chaleureux'*. Cette chaleur est celle du contact, de la liaison qui est établie et aidante, sans doute parce qu'elle relie et sécurise : *'Je leur donne une aide au niveau du contact, des petites choses toutes simples qui montrent qu'il y a quelque-chose qui passe, trouver la petite phrase, trouver le geste, ou le sourire, ou le silence qui va permettre de commencer un travail.'* C'est également une approche respectueuse d'une logique de sens, incidente, et propre à l'élève : *'Il essayait de rentrer dans la dynamique de la personne, essayait de comprendre ce que la personne voulait dire.'* Certains, particulièrement chez Freinet (5/10), témoignent d'une relation amicale et fidèle avec cette personne : *'Il est devenu un ami très cher..il a été très longtemps confident, quand j'ai arrêté la pharmacie, je suis allé lui demander conseil.'* , *'Il y avait des atomes crochus parce que c'est encore mon meilleur ami. J'emploie difficilement le mot ami. Des fois, on utiliserait bien médiateur, mais je ne saurais pas la définition du médiateur.'* ; *'C'est un souvenir affectif, c'est un ami qui était instit Freinet.'* ; *'Cette personne..j'ai toujours continué à la voir et je continue à la voir régulièrement.'* C'est uniquement en PEI qu'on évoque la notion littérale d'amour (4/10), *'Toute la démarche de médiation est une modalité d'expression de l'amour que l'on peut avoir vis-à-vis des autres. Il y a la parole d'Evangile, aime l'autre comme toi-même.'*, *'ça tient au médiateur à l'amour qu'il a vis-à-vis des autres.'* ; *' C'est vrai qu'on nous dit vous croyez en eux, vous les aimez'*, *'Ce petit bonhomme à barbe blanche, il a tout l'amour.'* Ce qui est également fort, c'est le souvenir de l'accueil, *'La façon dont j'ai été accueillie'*, de la disposition, *'ça tient au médiateur à la façon dont il se présente par rapport aux enfants.'* Mais le plus fréquent, c'est le sentiment d'une

qualité d'écoute - particulièrement chez Freinet (5/10) - : *'Une énorme faculté d'écoute', 'C'est l'aide de quelques prêtres dans la compréhension de jusqu'où pouvait aller le respect de l'autre, l'attitude d'écoute qui a été très important pour que j'avance vis-à-vis des enfants, taire mon orgueil... Ces deux personnes étaient à l'écoute, c'était surtout ça.'* ; *'Un prof que j'admirais beaucoup et que j'admire encore, il a représenté quelqu'un qui savait écouter les élèves, qui était vraiment à l'écoute.'* ; *'une personne qui s'occupait des enfants du voyage..une énorme faculté d'écoute, je crois que ça m'a beaucoup aidé à continuer.'* ; *'C'étaient des gens très humains, moi je crois que c'est le principal, un respect des autres, qui sont aussi à l'écoute des autres, si on veut que dans la classe ça se passe de cette façon, je crois que la première des choses est de ressentir personnellement ces choses.'* La seconde dimension vertueuse suggérée est celle de la personne, en raison de sa qualité humaine, miséricordieuse, charitable et généreuse, qui est évoquée par 13 enseignants, (4 en PEI, 5 chez Freinet, 4 en Gestion Mentale). Ainsi, on est touché par une sorte de rayonnement humaniste. Chez Freinet, on se souvient que *'c'étaient des gens très très humains.'* ; *'une profonde conviction humanitaire, humaniste.'* En Gestion Mentale (4/10) on a été sensible à *'cette philosophie d'A. de La Garanderie, très forte humaniste.'* ; *'on présentait A. de La Garanderie comme sympathique, y'avait quelque-chose d'humain derrière, c'est ça que j'ai senti, ça a déclenché une curiosité.'* ; *'L'homme m'a accroché, l'humanisme qui ressortait à la fois de lui, de l'homme et en même temps de toutes ses théories, de toute sa pensée.'* ; *'J'ai apprécié son amitié... humaniste.'* On se remémore une forme d'acquiescement de la part de l'enseignant par le témoignage de sa confiance. En PEI : *'des professeurs disaient que je ne ferais jamais rien, ça a tenu à deux professeurs qui m'ont fait confiance, je n'oublie pas ça, ils m'ont fait confiance et là ça a vraiment été une révélation,...ce que j'ai apprécié, de laisser des chances.'* ; chez Freinet : *'Il était le confident de beaucoup..j'avais vraiment confiance.'* ; en Gestion Mentale, on estime sa considération inconditionnelle : *'Il était frère..la capacité de voir autre chose, pas uniquement sa turbulence et de dire que ce qu'il avait repéré chez toi c'était important ça avait de la valeur.'* On fait fréquemment référence à une générosité d'attitude, à travers la simple notion d'aide. En PEI, on pense que *'c'est important de l'aider, de l'accompagner pour lui permettre de trouver sa place.'* Chez Freinet, on aborde particulièrement le thème de l'entraide : *'c'était des gens qui étaient prêts à m'aider.'* ; *'C'est l'aide de quelques prêtres, de quelques laïcs'* ; *'un instit qui m'a beaucoup aidé, beaucoup, beaucoup aidé'* ; *'un groupe qui nous aidait, leur soutien, j'étais contente de les rencontrer'*. En Gestion Mentale, on parle *'d'un service de charité'* ; *'Mon grand-père il était la bonté, un ami de C. Rogers qui avait cette même bonté de s'occuper des autres.'* ; *'Ma deuxième maman, ce qui était important pour elle, c'était d'aider les gens qui avaient des soucis, des petites gens, elle l'a fait d'une façon extraordinaire.'* En Gestion mentale, on pense que *'la vie est un partage, aider l'autre, sinon je ne suis pas très utile sur terre.'* On évoque également le souci de partage du savoir chez Monsieur de La Garanderie, *'qui avait trouvé les éléments pour comprendre et qui en faisait part à d'autres.'* ; ses *'encouragements.'* Enfin, on souligne plus rarement, la relation de simplicité avec la personne rencontrée : *'Feuerstein c'est une relation de simplicité, il m'a reconnu'* ; chez Freinet, on parle de *'quelqu'un de très modeste.'* ; en Gestion mentale, on évoque *'une rencontre personnelle, j'ai appréciée son amitié..ouverte et*

modeste., c'est *'quelqu'un de sympathique.'* ; *'c'est le premier qui a joué au foot avec moi...cette relation j'y crois beaucoup.'* ; *'Il est très convivial.'* Les personnalités rencontrées sont soit les initiateurs des pédagogies, les maîtres ou leurs disciples, soit des éducateurs dont le souvenir est très présent. On fait également référence à ses propres parents. Pour d'autres, enfin, il s'agit de l' influence directe et marquante de prêtres ou de Frères des Ecoles Chrétiennes, (3 en PEI, 2 chez Freinet, 1 en Gestion Mentale). Ainsi en PEI : *'C'était un frère, il a un petit peu bousculé mes conceptions des choses, il m'a permis d'aller plus loin dans ma réflexion personnelle.'* ; *'Je suis parti comme juvéniste jusqu'en première, ça a déclenché en moi tout un potentiel.'* ; *'ca a été le témoignage à l'âge de quatorze ans d'un prêtre, il était frère à l'époque, incontestablement, ce frère nous avait bien sensibilisé...ça avait sans doute été quelque-chose qui avait déterminé mes orientations certainement.'* Chez Freinet : *' J'ai eu la chance d'avoir comme directeur de conscience un prêtre..qui appliquait l'Evangile au plus près, c'était tellement rare.'* ; *'J'ai eu la chance de rencontrer un homme qui m'a beaucoup marqué, c'était le curé de la paroisse.'* En Gestion Mentale : *'ce qu'il a fait ce Frère des écoles chrétiennes avec moi,..y'a eu un déclic mental qui s'est passé à ce moment là, quelque-chose qui est arrivé à la conscience.'*

1.

Le deuxième volet est celui de l'autorité créatrice du médiateur. En premier lieu, il est une autorité, eu égard à l'ascendant qu'il représente. D'une part, il est saisissant ; d'autre part, il laisse une empreinte et, pour certains, fait figure de modèle. D'un autre côté, son influence est créative : d'une certaine manière, il libère, il relie et édifie. Etayons ces différents aspects.

a.1. Sur trente enseignants, 20 insistent précisément sur l'émotion attenante à la rencontre, (4 en PEI, 8 chez Freinet, 8 en Gestion Mentale.). En PEI, on évoque un bouleversement : *'on ne ressort pas indemne d'une rencontre avec Feuerstein'*, au bord de l'hypnotisme : *'On a adhéré comme à une espèce de secte, on a été fasciné par cette espèce de gourou.'* On est séduit : *'un sourire, son petit bérêt sur le côté, ce petit bonhomme à barbe blanche, il a tout l'amour.'* Chez Freinet, on est impressionné : *'c'étaient des personnes que j'admirais.'* ; *'un instit que j'ai beaucoup admiré...ça m'a beaucoup impressionné.'* ; *'un prof que j'admirais beaucoup et que j'admire encore beaucoup.'* On est captivé : *'j'étais très attiré par ce qu'il me racontait.'*, ça semble hors du commun : *'on avait trouvé ça extraordinaire, en se disant comment je pourrais faire ?'* ; *'il semblait tellement mythique, il était acétique, il croyait au végétarisme au naturisme.'* On se souvient d'une émotion affective : *'c'est un souvenir affectif, carrément affectif.'* En Gestion Mentale, on évoque également une vénération respectueuse : *'des professeurs que j'ai énormément admirés.'* ; *'Je l'admire beaucoup, j'ai beaucoup de respect.'* C'est la rencontre d'une personnalité originale : *'sortie des sentiers battus'*, hors norme : *' je le trouve extraordinaire.'* ; *'L'impression de découvrir quelqu'un d'extraordinaire.' étonnant : 'Il était sensationnel' ; 'dans ce discours très simple, il a subjugué l'assemblée.'*, *incroyable : 'c'était formidable' ; 'je me disais, c'est magnifique.'* , divin : *'Monsieur La Garanderie, sacré*

bonhomme, je l'écoutais un peu comme le bon Dieu ; c'est nôtre maître à tous quoi, ça fait un peu secte .'. L'impression d'être conquise, clouée : 'peut-être trop fascinée, bouche bée, on était des aficionados.' ; 'j'étais sidérée.'

—

a.2. La rencontre est déstabilisante, elle est percutante. Elle commotionne et réveille. Elle laisse des traces. 12 enseignants sur trente font état d'une marque imprimée (5 en PEI, 4 chez Freinet, 3 en Gestion Mentale.). En PEI, on dit '***c'est vrai qu'il m'a marqué, qu'il me marque.'*** ; '***on ne sort pas indemne d'une rencontre avec Feuerstein.'*** ; '***c'est resté profondément.'*** ; chez Freinet, '***C'est quelqu'un qui m'a marqué.'*** ; '***c'est quelqu'un qui m'a marqué énormément.'*** ; '***j'ai rencontré un homme qui m'a beaucoup marqué, c'était le curé de la paroisse.'*** ; '***c'est un fait marquant, ça reste très présent.'*** ; '***ce qui m'avait marqué c'était la personnalité de l'instit'*** ; '***ça m'avait frappé ce personnage .'*** ; en Gestion Mentale on évoque également le poids de la rencontre : '***Sa conviction m'avait frappée'*** ; '***Le père P.. m'avait beaucoup marquée.'*** ; '***j'avais été très frappée par le père D...qui rayonnait dans sa personne, pas seulement dans ses paroles.'*** ; '***tout le monde disait qu'elle était laide, y'avait un tel sourire dans son regard.. elle m'avait beaucoup marquée, quand vous êtes adolescent ça m'avait probablement aidé. '***

—

a.3. Pour 11 enseignants qui le verbalisent (2 en PEI, 5 chez Freinet, 4 en Gestion Mentale.), c'est la rencontre d'un personnage de référence. C'est notamment celle d'un maître, d'un mentor. En PEI : '***cette rencontre c'est le médiateur, c'est le maître, c'est le gourou appelez cela comme vous voulez, mais c'est affreux de dire ça, surtout que vous enregistrez, mais ça va au-delà d'une démarche simplement scolaire.'*** ; '***Il fait partie de mon ensemble de maître à penser.'*** ; Chez Freinet : c'est '***un directeur de conscience'***. En Gestion Mentale : c'est '***un maître, au sens maître à penser du terme.'*** ; '***c'est notre maître à tous.'*** On évoque également la notion de modèle (2 fois en PEI, 4 fois en Gestion Mentale). Telle personne rencontrée, qui fût un modèle de personnalité : '***un ami de C. Rogers..c'est mon modèle ça.'*** ; '***il peut être un modèle pour beaucoup de personne je pense.'*** ; '***Freinet à la limite serait plus un modèle.'*** Dans la vie, c'est important : '***Faut aussi un modèle quelque-part, un modèle sans pour autant être soumis.'*** , c'est une notion à retrouver, '***C'est une notion que l'on a complètement perdue dans l'Education Nationale cette notion de modèle, dans cette médiation on devient tout à coup un modèle pour l'enfant.'*** ; '***c'est éventuellement pouvoir servir de modèle .'***, mais une enseignante précise qu'elle ne conçoit pas '***un modèle de réussite'***, mais cela '***suppose qu'il y ait des adultes vrais.'*** C'est avant tout un modèle d'humanité, à qui on aimerait bien ressembler. Il semble empreint de vérité, En PEI : '***il a une spiritualité qui transpire, c'est très attirant, avec une douceur, une tendresse, des gestes complètement paternels. '*** ; chez Freinet, on dit que '***c'est un référent qui a l'air de trimbalier une certaine sagesse comme ça, autour de sa pédagogie...il avait l'air très tolérant, très pondéré.'***, que '***c'est un personnage 'mythique, tellement plein de douceur, il était très calme, c'était un peu un mythe sa conviction. '***, que '***c'était un prêtre, il appliquait l'Evangile au plus près, c'était tellement rare.'*** En Gestion Mentale, on pense 'qu'il

detient tellement la vérité, 'chez lui c'était un peu la maison du bon Dieu', 'on transmet des valeurs par son attitude plus que par un discours.' En son étoffe de modèle, il ranime le désir de plénitude ; c'est pourquoi il est désirable. C'est une vérité que l'on veut prendre pour soi. Ainsi, en PEI, on dit que *'c'est un modèle identificatoire.'*, en pédagogie Freinet que c'est *'une personne idéalisée'*, qui induit *'l'attachement'*, en Gestion Mentale qu'il est introjecté : *'des modèles que j'ai intériorisés.'* ; *'il s'appelait Boutin, je devais être atteint de boutinisme aigu.'* ; il motive le désir mimétique : *'c'est mon modèle, j'ai voulu être comme ça.'* ; *'ce besoin de ressembler à ce fameux grand-père.'* Mais, paradoxalement, c'est un modèle d'humanité, compte tenu de ses limites et de ses manques. Par exemple, on dira que ce sont des hommes, avec leur défauts perceptibles : *'après je l'ai découvert sous son aspect..euh..bon..je veux dire plein de choses...'*, ou encore, *'Mon héros n'était qu'un homme ordinaire, ça m'a remis les pieds sur terre de me dire qu'il n'y avait pas de surhomme, pas de Dieu.'* D'ailleurs, l'authenticité prémunit contre l'adoration. Ainsi, en PEI, on pense qu' *'ils ont besoin de voir en face d'eux quelqu'un qui a aussi des déficiences, là je me suis mise en colère... je ne sais pas nous allons chercher...là je me suis trompée, mais c'est une erreur rattrapable...aujourd'hui j'ai appris, vous voyez faut encore apprendre, ça c'est une médiation très importante...Je suis tout à fait contre cette image du maître qui est infaillible et qui serait le maître absolu parce qu'image idéale.'* ; ***Chez Freinet : 'c'étaient des gens honnêtes avec eux-mêmes.'*** ; *'ils avaient un langage de vérité, ils disaient pas : nous on va être les meilleurs.'* ; ***en Gestion Mentale : 'on présentait A. de La Garanderie comme quelqu'un qui ne jouait pas au gourou, il y avait quelque chose d'humain derrière .'.***

—

b.1. Outre leur statut propre, toutes ces personnes ont joué un rôle actif. En la matière, trois aspects se dégagent : c'est une rencontre libératrice, reconfortante, fondatrice. Tout d'abord, il semble intéressant de noter que 10 enseignants (4 en PEI, 2 chez Freinet 4 en Gestion Mentale) utilisent très précisément une terminologie évoquant l'idée d' une entité fermée, qui s'ouvre, éclot au contact du médiateur. C'est la clé qui ouvre la porte, telle la libération d'un emprisonnement. Ainsi, en PEI, on dit que c'est *'quelqu'un qui débloque quelque chose'* ; *'ça a déclenché en moi, tout un potentiel que j'avais.'* ; *'ça a déclenché l'envie.'* ; *'je me suis débloqué, ça a tenu à deux professeurs qui m'ont fait confiance.'* ; *'il a bousculé mes conceptions des choses.'* Chez Freinet : *'j'ai certainement idéalisé à un moment cette personne parce que je suis rentré à la fac avec ce déclic-là'* ; *'cette personne à été un peu un détonateur.'* En Gestion Mentale : *'ça a été une date décisive dans ma vie.'* ; *'Il y a eu un déclic mental qui s'est passé à ce moment-là.'* ; *'il m'a ouvert la porte.'*

—

b.2. Ensuite, 15 enseignants (7 en PEI, 5 chez Freinet, 3 en Gestion Mentale) témoignent d'un sentiment de confort, d'identité. Le médiateur 'marque', en tant qu'il occasionne une reconnaissance de soi. En PEI, on dit : *'cette reconnaissance m'a marquée.'* ; *'reconnaître les autres.'* ; *'il était Frère...sa capacité de dire que ce qu'il avait repéré chez toi ça avait de la valeur.'* Chez Freinet, l'écoute et le respect fondent l'identité : *'l'enfant avait le droit d'être, il y avait un respect des autres, l'écoute des*

autres, ça m'a beaucoup impressionnée. La reconnaissance est une offrande, un présent : *'il m'apporte toujours quelque chose.'* En Gestion Mentale : *'il y a toujours eu une reconnaissance de mes progrès, de mes performances, une reconnaissance de l'autre.'* ; *'il reconnaissait à ses élèves la capacité d'avoir une sensibilité intellectuelle.'* On parle également en PEI, *'d'une découverte de son être, parce qu'on a fait une rencontre un jour.'*, d'une *'révélation'*, *'il démasque.'* Pour certains, le processus est celui de *'l'écho.'*, du renvoi à une *'image un peu semblable.'*, d'une *'correspondance.'*

—

b.3. Cette rencontre d'autorité est également réconfortante car elle soutient et relie ; en quelque-sorte, elle unifie. Ainsi, on exprime le sentiment d'être porté ; en PEI : *'deux professeurs qui m'avaient porté à bout de bras.'* ; chez Freinet : *'j'étais contente de les rencontrer, j'ai apprécié leur soutien'*, en Gestion Mentale : *'c'était une vraie rencontre, il me portait.'* On évoque également une terminologie qui valorise la liaison entre le maître et l'élève : *'ce qu'on a envie de faire passer'* ; *'une aide au niveau du contact'* ; *'ça m'a branché'* ; *'un message à leur donner.'* ; *'la relation entre le maître et l'élève, j'y crois beaucoup.'* ; *'ma foi dans l'amour, ça c'est communicable à l'enfant.'* ; *'je crois en la relation d'échange, une certaine réciprocité.'* Au demeurant, cette rencontre est créatrice parce qu'elle forme la personne, l'établit en quelque sorte, c'est-à-dire qu'elle réveille le désir et motive la liberté. En effet, on déclare, par exemple, en PEI que *'bon sang'*, elle a *'déclenché l'envie de connaître.'* ; et également, chez Freinet, que cela a donné *'vachement' envie.'* et, en Gestion Mentale que : *'ça a déclenché l'envie d'aller voir.'* Et puis, le médiateur édifie l'homme en formant la liberté. Il l'aide à se construire : *'un enfant qui va se réaliser, se construire avec des êtres.'*, à distinguer son potentiel : *'le PEI permet de développer cette force, cette puissance, qui permet de jaillir..faire émerger toute cette richesse de la personne.'* Pour l'un d'eux, de confession chrétienne, il est médiateur de révélation d'intériorité : *'je découvre Dieu dans l'autre, c'est ça que je veux faire émerger, Dieu est amour, l'idéal d'homme c'est qu'ils aiment et qu'ils sachent aimer.'* Il l'accompagne sur le chemin ; en PEI, on dit que *'ça m'a permis d'aller plus loin'*, chez Freinet que *'ça aide à continuer.'*, en Gestion Mentale qu'*'il le reconnaissait comme un individu à faire progresser.'* Mais, essentiellement, il révèle la vocation responsable d'homme créateur. Ainsi, en PEI, on adhère à *'la philosophie qui serait de dire : tout homme ici sur terre est co-créateur avec le créateur, c'est une exigence qui est que chacun sur terre doit apporter tout ce qu'il peut apporter et que ce monde ira mieux si chacun met tout en oeuvre pour que..'* On reconnaît que la rencontre fut porteuse de conversion : *'incontestablement ce Frère nous avait bien sensibilisés sur cette ouverture à l'autre, et entre autres, à celui qui était dans la souffrance et on avait fait des actions qui me sont restées profondément, qui ont été des choses extrêmement importantes..ça avait sans doute déterminé mes orientations, certainement.'* ; *'ça a déclenché tout un potentiel.'* Pour un troisième : *'l'objectif est bien d'amener ces élèves à devenir médiateur par rapport à son copain et que le copain va être médiateur, on est quelque part le fruit des autres.'* Enfin, chez un quatrième, elle fonde l'habitat spirituel : *'je découvre Dieu dans l'autre, c'est ça que je veux faire émerger, former l'enfant à l'amour, qu'ils aiment et qu'ils sachent aimer.'* Chez Freinet, on pense également que cette rencontre fut révélatrice : *'c'est ce qui fait que j'ai été*

attaché à un certain nombre de valeurs, de liberté, de choix d'ouverture, de parole, de tolérance.’, elle a occasionné l’implication active : *’Ils ont lancé une association défense de la terre, ils ont fait un journal, s’il est heureux à l’école, il sera bien plus créatif en tant qu’adulte malheureusement l’école développe les inhibitions au lieu de développer la créativité.*’. En Gestion Mentale, on se souvient également des maîtres qui *’essayaient de nous faire grandir spirituellement.*’ ; un second évoque l’approfondissement, par cette entremise, d’une vérité, de valeurs : *’ça a été une vraie rencontre, il m’a appris à être vraie, à voir vrai. Je devais les avoir toutes ces valeurs avant seulement j’arrivais pas à les faire mûrir.*’.

Notons, entre parenthèses, bien que cela soit anodin, la référence à l’idée de l’attitude. Par exemple, en PEI : *’ça a été le témoignage d’un prêtre, son attitude à l’autre..ça avait été quelque chose qui avait déterminé mes orientations certainement.*’. Chez Freinet : *’je me suis dit mine de rien j’ai réussi quelque chose par l’attitude que j’ai eue, ils ont lancé une association défense de la terre.*’. En Gestion Mentale, on pense *’qu’on transmet des valeurs par son attitude plus que par un discours.*’. D’un autre côté, on note que les progrès chez les élèves s’observent souvent en terme d’attitude ; ainsi, en PEI notamment, on parle *’d’évolutions en terme d’attitude.*’.

On associe quelquefois l’autorité et le pouvoir. En PEI, une enseignante avoue avoir *’une certaine autorité, j’arrive à négocier avec les gamins.*’. Un autre déclare que le pouvoir, c’est l’inscription dans le sens : *’j’ai pas besoin d’avoir un titre ici pour avoir du pouvoir, le pouvoir il est dans les idées qu’on sème, il est dans la direction qu’on trace. En fait le vrai pouvoir c’est de permettre à l’autre de s’élever et c’est ça qu’on doit exercer.*’. En Gestion Mentale, on pense que l’autorité est un pouvoir de liberté, *’c’est une valeur l’autorité, c’est très en lien avec la liberté. Une force de proposition, un pouvoir, un service de charité.*’. Un autre s’aperçoit de cette disposition : *’C’est très orgueilleux ce que je vais dire, mon regard est décisif ça va avoir du poids, quand je prends la parole, je l’ai ressenti en conseil de discipline, ça c’est un pouvoir, je le ressens moi comme un pouvoir.*’.

Enfin, quelques enseignants, soulignent le mystère parfois attendant au progrès, car le gain ne semble pas celui d’un projet, d’une intention ou d’une méthode quelconque. Ainsi, en Gestion Mentale, on dit : *’Il y a plus qu’ à croire ce sont des miracles.*’. C’est irrationnel : *’Des parents disent, on n’en revient pas, les enfants apprennent avec vous des choses qu’ils n’arrivent pas à apprendre ailleurs. Comment ça se passe, je n’en sais rien. Quelque fois je le sais parce que c’est sciemment que je fais les choses, mais d’autres fois c’est un peu mystérieux, je ne sais pas.*’.

En conclusion, on s’interrogera. Cette incidence mémorable de la rencontre subrepticement marquante et créative aurait-elle été révélatrice de sens ? Serait-ce celui de la personne ? Dans ce contexte, l’impulsion de fond, la motivation profonde de l’adhésion référerait-elle plus singulièrement à cette idée ? Cette harmonie fondatrice entre la méthode et l’enseignant quant à l’idée de la personne justifierait-elle pleinement l’adhésion ?

A ce sujet, on remarquera que certains enseignants parlent de leurs difficultés à comprendre qu’on puisse être réfractaire à cette pédagogie. Par exemple, chez Freinet,

Pour quoi pratique-t-on les techniques Freinet, la Gestion Mentale ou le PEI ? : Les facteurs d'un choix.

une enseignante qui semblait sincère dit : *'Je ne vois pas comment on peut enseigner autrement, ça c'est un mystère, j'aimerais qu'on m'explique.'* Une autre, en Gestion Mentale, esquisse une hypothèse : *'Cette conférence, on était quand même une centaine, et je me suis dit, pourquoi est-ce que j'ai senti un tel besoin et d'autres non et je me suis très vite rendu compte que les plus réfractaires, c'étaient des gens qui avaient un peu perdu, je dirais, un certain espoir. Ils disaient : de toute façon, moi, je fais ce que je peux ; on ne peut plus nous demander l'impossible.'*

Thème n° 3 : Médiation et Communion, Partage.

	PEI	FREINET	GM	
Médiation et Communion, Partage.	7/10	10/10	6/10	=23/30
<u>Sous-Thèmes :</u>				
1. Le Désir de Liaison de Communion.	5/10	8/10	3/10	=16/30
2. La Reconnaissance Fraternelle.	3/10	9/10	5/10	=17/30
3. La Coopération.	3/10	10/10	2/10	=15/30
Fréquence d'expression globale du thème :	11	27	10	

Médiation et Communion, Partage est une thématique qui est évoquée par 23 sur 30, (7/10 en PEI, 10/10 chez Freinet, 6/10 en Gestion Mentale). Elle se précise sous trois versants. Le premier sous-thème est celui du Désir de Liaison, de Communion, d'Unité qui est évoqué, toutes pédagogies confondues, par 16 enseignants . Le second sous-thème est celui de la Reconnaissance Fraternelle et de la Solidarité, par 17. Le troisième est celui de la Coopération, par 15. Observons d'emblée que l'insistance sur chacun des sous-thèmes est beaucoup plus prégnante en pédagogie Freinet (sous-thème n°1 : 8/10, sous-thème n°2 : 9/10, sous-thème n°3 : 10/10.).

1.

En premier lieu, les enseignants expriment un besoin de réunion. On souffre de l'isolement, on recherche le lien avec d'autres, on aime le partage. Prenons quelques exemples. En PEI, une enseignante en fait une raison importante de sa ré-orientation professionnelle : ***' je vivais assez mal l'isolement en tant qu'enseignante dans l'Education Nationale, je trouvais que ça manquait de liens entre les enseignants, ce que j'ai apprécié dans les conditions de travail qu'il y a ici, on ne se sent pas seul face à un stagiaire quand ça va mal.'*** Une autre manifeste ce besoin de relation : ***'j'ai besoin de faire partager cette expérience, bon peut-être que je n'ai pas raison, mais en même temps j'ai envie ne serait-ce que de pouvoir en discuter, ça***

ne veut pas dire que ce qu'on a à dire correspond à quelque chose de juste, mais j'ai ce besoin-là .'. Chez Freinet, on apprécie de trouver un relais, notamment pour mettre en commun ses difficultés : *'on se réunissait pour se remonter le moral, quand on a un inspecteur qui vous dit c'est nul, on aurait tendance à le croire, et ça c'est important de trouver des relais* .'. ; une autre avoue que *'ça m'avait remonté le moral, parce que j'étais pas toute seule* .'. On évoque *'l'isolement dans la classe'* et la possibilité *'de retrouver d'autres personnes qui cherchent dans leur travail, la pédagogie Freinet permet ça puisqu'il y a un groupe constitué.'* En Gestion Mentale, on se lamente sur l'indifférence, le mutisme ou la calomnie enseignante : *'On dit, tel élève, t'as vu comment il est !, on parle des mauvaises notes, jamais de techniques pédagogiques, on va jamais dans la classe les uns des autres, on parle pas, c'est presque un secret, on ferme la porte* .'. ; or, on a perçu la vertu du partage, sa force créative : *'là on était capable de parler d'autre chose que des bulletins de notes, on s'enrichissait mutuellement, d'une façon incroyable, je pouvais partager quelque chose. Je me rappelle une collègue elle a préparé toute sa séquence, elle nous a montré comment elle a fait, et bien, ça m'éclaire encore aujourd'hui* .'. Ce sont l'idée et le souci du rassemblement, de l'harmonie, de la communion, de l'unité insécable. Par exemple, en pédagogie de la médiation, on dit : *'on doit pouvoir rassembler les gens.'*, *'l'amour c'est bien le phénomène de deux êtres, de plusieurs êtres qui sont en communion, en communion les uns avec les autres, d'amour..le fait d'être en relation est important pour moi* .'. On souligne que le PEI occasionne précisément la création des liens : *'ce que j'y trouve d'intéressant, c'est que l'activité est prétexte à des relations qu'on ne créerait pas autrement.'*, *'créer des liens avec les autres* .'. Chez Freinet, on insiste sur la notion de *'groupe'*, de *'communauté'*. En l'occurrence, un enseignant vit en communauté ; un autre, avait, en un temps, acheté une maison en commun avec d'autres. On valorise l'idée de l'ensemble ; par exemple : *'quand ils font des peintures, les mettre toutes ensemble.'* Il s'agit *'d'apprendre à vivre ensemble.'* Certains ont fait l'expérience de *'vacances ensemble.'* On valorise l'inclusion dans l'ensemble : *'surtout pas faire des ghettos, la société actuelle va de plus en plus vers l'exclusion.'* Les liens sont précieux : *'on essaie de ne pas être coupé.'*, *'je ne me sens jamais en rupture* .'. En Gestion Mentale, on désire l'unité : *'Il m'avait semblé qu'il fallait dynamiser et rassembler tout le monde, on a créé un spectacle, étincelle d'humanité, c'est une façon de vivre différente* .'. *'Toute petite, je disais, on va pas rester comme ça, on va jouer ensemble, on va faire quelque chose* .'. On évoque également la *'jonction'*, le *'carrefour'*, *'le réseaux'*. Notons qu'un enseignant en PEI fait référence à *'l'unicité de Dieu'*, disant que : *'c'est un éclairage de ma foi catholique, chrétienne.'*

2.

Dans le second sous-thème, on favorise l'éducation à la Reconnaissance Fraternelle. Considérer l'autre comme un frère, proche, qui a quelque chose du soi-même, du même soi. En PEI, on dit : *'que tous les petits enfants du monde se ressemblent et tous les ados font les mêmes 'conneries', et tous les adultes se ressemblent étrangement, et plus ça va plus j'ai l'intime conviction qu'on est très très proches les uns des autres.'* Chez Freinet, on parle de *'valeurs de fraternité.'* ; *'la fraternité c'est un espoir utopique.'* On remarque que le terme de *'copain'* est utilisé sciemment par 4 enseignants distincts,

'une bande de copains' ; 'faire avec les copains' ; 'les copains se réunissent' ; 'aider le copain.' L'amitié, l'amour est quelque-chose d'important ; on en parle : *'on parle beaucoup d'amitié, d'amour.'* on le vit : *'Il y a eu des amitiés qui se sont renforcées.'* On va valoriser le *'respect des autres'*, la *'tolérance'*, l'acceptation. Dès lors, on invoque la responsabilité personnelle vis-à-vis de soi-même et d'autrui ; on va se sentir concerné, on va reconnaître l'intérêt pour chacun. Ainsi, chez Freinet, on dit : *'on s'intéresse à l'autre, personne n'est indifférent, l'indifférence n'existe pas, ça c'est vrai'*. D'où le souci, imprimé chez l'élève, de la solidarité, de l'entraide. En PEI : *'on cherche chacun à s'aider, à s'entraider.'* On se souvient de la solidarité du groupe de praticiens Freinet : *'quand on avait un problème, le groupe nous aidait, on en discutait, on va t'aider, on va dans ta classe.'* L'éducation à l'entraide est alors une finalité majeure ; le concept même d'entraide est utilisé avec insistance 8 fois sur 10. C'est *'une pratique de l'entraide' ; 'une pédagogie de l'entraide' ; 'c'est ça que j'entends par solidarité, c'est l'entraide'*. On apprend le secours réciproque, *'on savait qu'on était à égalité, qu'on était là pour s'entraider.'* ; *'un enfant qui n'y arrive pas, je dis il y a qu'à l'aider.'* ; *'il faut qu'ils s'aident entre eux.'* ; *'90% du temps de travail les enfants doivent s'aider entre eux.'* ; *'l'aide mutuel.'* ; *'un enfant qui aide les autres' ; 'il vont travailler à plusieurs, y'a des situations d'entraide qui sont importantes.'* ; apprendre de l'autre, *'aider le copain, qu'on puisse s'aider se faire aider, je crois beaucoup à l'imitation, je pense qu'on peut apprendre en imitant.'* On est porté par une espérance *'utopique'* fondée par la croyance en une justice rétributive, *'c'est l'espoir utopique , très utopiste d'une société plus égalitaire qui serait une société d'entraide, les pays du Tiers-Monde pourraient se développer où le pouvoir de l'argent ne serait pas dominateur, il y a tout un tas de convictions derrière.'* En Gestion Mentale, on pense que la vocation responsable est une raison d'existence : *'aider l'autre, sinon je ne suis pas très utile sur terre.'* A l'école, on prend le temps du service : *'il faut ménager des temps où il sont au service les uns des autres.'* ; celui-ci est parfois naturel : *'vous avez les maternels qui sont là, les uns qui aident les autres à s'habiller, à se costumer, on se donne des conseils mutuels, je trouve que c'est toujours très très bénéfique, c'est une façon de vivre différente.'* Au demeurant, c'est un partage d'unité ; faire attention à l'autre, c'est partager un peu de soi ; aider l'autre, c'est offrir une part de soi. En PEI, on dit : *'j'ai besoin de faire partager'*. Chez Freinet on pense qu'il *'y' a un esprit du partage.'* ; *'on a une conception de la pédagogie Freinet très basée sur le partage.'* ; *'on partage nos désillusions, nos joies et nos peines, il y a un partage, c'est quand même des sacrées valeurs'*. A l'école, *'y' en a un qui a oublié son goûter, on partage toujours son goûter.'* On apprécie la convivialité, pour la part offerte. En PEI, on parle *'du côté recherche conviviale'*, chez Freinet : *'ce qui m'a plu c'était un côté convivial' ; 'c'était très convivial'*. C'étaient en quelque-sortes des retrouvailles d'unité, *'on se retrouvait, on faisait une bonne 'bouffe', on buvait une bonne bouteille, le partage de tout ,justement, le partage de son expérience et puis, après, le partage des recettes de cuisine ; chacun amenait son plat'*. On souligne que c'étaient des groupes *'très affectifs, peut-être trop liés à l'affectif'*, on *'discute, chaleur, partage, en plus on rigole bien'*. Mais le partage de soi est également une confession d'impuissance : *'on partage nos désillusions, nos joies, et nos peines, et nos tâtonnements, ça c'est quelque-chose d'important.'* En Gestion Mentale, trois enseignants soulignent cette motivation du partage : *'je pouvais partager quelque*

chose' ; 'le partage de la Gestion Mentale' ; 'la vie est un partage, sinon je ne suis pas très utile sur terre.'. On notera pour finir que la reconnaissance fraternelle exclut la conception de l'autre comme rival, comme adversaire : 'Il y avait pas d'esprit de compétitivité entre nous' ; on se prémunit contre l'instinct destructeur : '**un enfant qui aide les autres, parce qu'on a l'impression d'assister à une compétition, le mieux c'est de se marcher les uns sur les autres.**' ; '**pas écraser le voisin pour être plus sûr de réussir, parce que si on veut être le premier faut écraser l'autre.**'.

3.

Le troisième sous-thème est celui de la coopération, pas simplement dans le sens de l'aide, précitée, mais de l'engagement dans un projet commun, qui va nécessiter d'échanger et de collaborer. Si cette finalité éducative transparait dans les trois pédagogies, elle est cependant beaucoup plus prégnante chez Freinet, puisqu'elle se repère à une fréquence de 10/10, alors qu'elle n'est que de 3/10 en PEI et est quasiment absente en Gestion Mentale. En PEI, on suggère le critère de médiation de la coopération défini par R. Feuerstein, notamment dans le '*co-engagement*' qui allie les partenaires sur une voie, '*on va pouvoir faire un bout de chemin ensemble.*'. On est requis par cette orientation éducative : '**c'est quelque chose qui me parlait fort, ça me plaisait bien cet espèce de pari, ce contrat de départ qui est clair, moi si je suis motivé et que lui est aussi motivé, on va pouvoir faire un bout de chemin ensemble.**' On croit en la coopération, l'idée du co-ouvrage : '**Je vivais assez mal l'isolement en tant qu'enseignante dans l'Education Nationale, j'ai toujours essayé de travailler en collaboration.. j'ai découvert le travail en équipe.**' Chez Freinet on valorise un '*esprit de coopérative*', '*une vie coopérative*', '*certaines voient peut-être ça comme une secte, c'est pas du tout une secte, c'est l'idée de la coopération.*'. Le concept même de coopération est utilisé avec insistance 6 fois sur 10. C'est l'idée de '*faire avec les autres, agir avec, vivre avec les autres*', '*à plusieurs on y arrive mieux.*' ; '*il est dans une démarche avec les autres*' ; '*chacun apprend à vivre avec l'autre et ça je pense que c'est terriblement formateur.*' ; '*c'est une conception très coopérative, basée sur les équipes, sur le groupe, on est pas isolé, c'est très important.*' ; '*vivre en groupe pas individualisé, c'est très important.*' ; '*on demande toujours une participation collective.*' ; '*on est dans un projet mais avec un groupe.*' ; '*quand ils travaillent sur un projet, ils vont travailler à plusieurs.*' ; '*j'attache beaucoup d'importance à l'organisation sociale du groupe, j'essaie de mettre en place des règles de vie d'instruction civique.*'. L'instauration du conseil de classe d'élèves veut favoriser la considération du collectif : '*Le moment du conseil est un axe important de la coopération, où on va pouvoir mettre au point quelque chose ensemble.*'. C'est une raison éducative pour le futur adulte : '*Dans la vie professionnelle on travaille jamais seul dans son coin. Les enseignants du secondaire, ou à la fac s'étonnent que les étudiants ne sachent pas travailler avec les autres, ou les employeurs en ce qui concerne les employés et c'est vrai que ça ne s'apprend pas du jour au lendemain si on ne l'a pas vécu à l'école.*'. On valorise un modèle de corps enseignant coopérant, '*c'étaient des aides de coopération pédagogique.*'.

Ce thème valorise l'éducation à la reconnaissance fraternelle, au partage et à la coopération. Quelle est l'idée de la finalité éducative sous-jacente à cette visée ? Là

encore, ne serait-ce pas celle de la personne ?

Thème n° 4 : Médiation et Dialogue, Interpellation.

	PEI	FREINET	GM	
Médiation et Dialogue, Interpellation.	6/10	9/10	7/10	= 22/30
<u>Sous-Thèmes :</u>				
Dialogue, échange, communication.	4/10	9/10	5/10	= 18/30
Interpellation, Questionnement.	3/10	2/10	4/10	= 9/30
Fréquence d'expression globale du thème :	7	11	9	

Ce thème révèle l'importance accordée par les enseignants, sous l'aval de telle ou telle pédagogie, à l'éducation au Dialogue. On valorise la parole, l'échange, la discussion, la communication. (6/10 pour le PEI, 9/10 chez Freinet, 7/10 en Gestion Mentale). Soulignons qu'on utilise un peu plus fréquemment le concept de *communication* en pédagogie Freinet. Ajoutons que, pour une minorité de 9, le dialogue tient lieu également d'interpellation et de questionnement.

1.

Tout d'abord, certains affirment que le dialogue est un besoin profond. L'enseignant a besoin d'échanger, l'élève a besoin de parler. C'est un désir d'expression, pouvant prendre des formes variées dans une perspective de relation avec autrui. Autrement dit, c'est un besoin 'de parler' dans le cadre d'une liaison. Une enseignante en PEI avoue avoir *'besoin de partager cette expérience, j'ai envie ne serait-ce que de pouvoir en discuter, ça ne veut pas dire que ce qu'on a à dire correspond à quelque chose de juste, mais j'ai ce besoin-là.'* Une autre *'vivait assez mal l'isolement dans l'Education Nationale, je trouvais que ça manquait de liens entre les enseignants, ici.. on peut en discuter avec la psy.'* Chez Freinet on exprime également ce besoin : *'on a besoin de communiquer, de rencontrer d'autres gens, toutes ces liaisons, je reçois, j'aide, c'est fondamental.'* Un autre défend cette utopie : *' Je suis idéaliste, j'aimerais qu'il y ait plus de communication entre les gens, les gens ne se parlent pas, ne se connaissent pas..il y en a un qui est venu vous parler, il ne vous connaissait pas, il n'y a pas eu de crainte, ça c'est un élève Freinet, dans la classe traditionnelle, les enfants ne parlent pas aux grandes personnes quand ils en parlent c'est pour des trucs bien précis, se plaindre du copain, demander l'autorisation d'aller faire pipi, c'est à quelle page l'exercice, c'est à peu près le genre de relation qu'on peut avoir avec cet enseignant. On parle beaucoup avec les élèves, on se parle et on parle beaucoup. C'est vrai que je pense que la*

pédagogie Freinet ça m'a intéressé par-ce que c'est vrai qu'il donne la parole et que je pense que c'est important d'avoir la parole qu'on l'exprime après par écrit, par oral, par les créations..l'expression corporelle.'. On lui demande d'exprimer son intérêt : 'Lui donner la parole, on commence par l'entretien du matin.'. On recherche l'interaction dans le groupe de professeurs 'Freinet' : 'C'était une manière de parler avec d'autres, de retrouver d'autres personnes qui cherchent dans leur travail.' ; 'L'ambiance de communication dans le groupe, d'accueil et de communication, c'est toujours des groupes très affectifs.'. En Gestion Mentale, on pense que l'enseignant est avant tout 'un être de dialogue, on n'est pas seulement enseignant.'. Une enseignante reconnaît un nouveau désir d'échange : 'c'est vrai que j'ai plus envie de discuter avec eux qu'avant.'. Dès lors, on va volontairement chercher des moments où l'élève puisse exprimer sa liberté : 'J'ai développé plus le côté parole dans la pédagogie Freinet, les moments d'échange, il y a ça qui est très en place..je laisse beaucoup la parole aux enfants...On apprend à donner la parole...il ya des petites choses très simples qui apprennent aux enfants à se sentir plus à l'aise, à s'exprimer, l'expression écrite autour de la correspondance, autour des textes libres.'. On institue le moment du conseil : 'Il y a le conseil qui a lieu, on discute de tous les problèmes, quand il y a des conflits entre enfants, j'essaie de faire en sorte d'abord qu'ils en discutent, au moins essayer de discuter.'. En Gestion Mentale une enseignante a organisé un lieu de rencontre, d'échange, entre élève et professeur : 'On a créé un conseil chaque élève peut parler de lui et chaque professeur peut parler de lui.'. Une autre a dégagé un moment pour le dialogue : 'avec les quatrièmes, on a mis un temps de communication de rencontre, d'écoute, de prise de parole ; on a parlé du sentiment amoureux, de l'homosexualité.'. On explique que cette finalité éducative s'incarne avant tout dans une attitude. C'est tout d'abord une disposition d'ouverture, une manière d'être à l'écoute, d'être présent, d'essayer de comprendre. En PEI, on dit : 'je crois que c'est une certaine qualité d'écoute et de dialogue.'. Une autre évoque sa liaison, son rapprochement privilégié avec ses élèves : 'j'ai toujours eu la chance d'avoir le contact avec les enfants. J'ai d'autres rapports avec les enfants, j'ai jamais voulu faire la classe pour la classe.'. Chez Freinet, on s'implique et on sollicite une relation d'échange avec les parents : 'que les parents pouvaient venir nous voir, qu'on était fait pour dialoguer, on allait vers eux, on frappait aux portes, quand on les voyait pas assez on faisait des réunions, un souci de dire, je ne suis pas le maître, je suis prêt à vous écouter.'. On institue un cahier de liaison, de mémoire avec les parents : 'comme l'enfant ne sait pas écrire, j'écris ce qu'il a envie de me dire ce cahier repart chez les parents, les parents écrivent et il revient, donc on cherche toujours une communication très grande. Freinet ce qu'il dégageait beaucoup c'était la communication, le passage entre l'école et l'extérieur, ça on y tient.'. En Gestion Mentale : 'on s'intéresse à lui, il y a l'écoute, la présence.' ; 'je leur mets au bas de la feuille allez bon courage, vous allez y arriver.'. Cette bienveillance est médiatrice ; c'est un moyen de rejoindre l'élève, de le connaître : 'connaître l'enfant par le dialogue, établir vraiment un dialogue, pas simplement le dialogue scolaire. Quelqu'un qui est là dans la classe sur qui on peut compter, c'est le médiateur.'. Un autre a perçu la Gestion Mentale comme un tremplin de liaison : 'j'avais l'impression que c'était un moyen de communiquer pédagogiquement avec les élèves.'. Une enseignante avoue être moins intransigente : 'un élève me dit je ne comprends

rien. Combien de fois je lui ai dit travaillez et puis vous comprendrez ! Maintenant je dis vous voulez préciser ce que vous ne comprenez pas Ce n'est plus vous êtes un imbécile parce que vous ne pouvez pas comprendre. L'authenticité est porteuse de sens : *'c'est porteur de sens parce que l'enfant découvre l'enseignant sous un autre jour et ça oblige l'enseignant à vivre autrement sa classe, si bien que ça a des répercussions au plan individuel et au plan collectif.* C'est une interpellation de la personne : *'Je me dis que si on ne s'adresse pas à la personne, on ne peut pas faire avancer, on ne peut rien faire, moi je revendique le prof éducateur.'*

2.

Outre cette disposition à se laisser interroger par l'élève, une minorité de neuf enseignants défend une pédagogie de l'interpellation et du questionnement. On apprend à l'élève à interroger le sens, au demeurant à se questionner, à réfléchir ; somme toute, on éduque son intelligence. En PEI, on parle **'d'une démarche nouvelle qui est de réfléchir sur comment on s'y prend ? Quelle démarche ? , Quelle stratégie ?'** ; **'Qu'est-ce que je cherche ? Ou suis-je , ou vais-je ? Pourquoi ? Comment ?'**. **On pense que 'le mode de questionnement, le style de questionnement est essentiel, je crois que le PEI incite beaucoup à ça. On considère toujours que le questionnement est intuitif, va de soi, je suis de plus en plus persuadée que du type de questionnement que vous avez, vous pouvez induire beaucoup de choses chez l'élève, et donc ça paraît essentiel ça .'** Chez Freinet : **'Qu'est-ce que ? Pourquoi ? Qui dit ça ? Ou est-ce qu'on va pouvoir aller chercher ?'**. En Gestion Mentale : **' C'est à l'enseignant de mettre l'élève en situation pour qu'il arrive à se poser la question, si on plaque des réponses sur une question qu'il ne se pose pas, il ne passera pas.'** ; **'maintenant c'est un questionnement : comment tu t'y prends qu'est-ce que tu aimes bien faire ? En quoi tu te sens bien doué ? au lieu de dire faut faire comme ça, lui dire comment tu fais'** ; **'Tu n'as pas lu tu vas recommencer, est-ce que c'est l'aider véritablement. On va lui dire qu'est-ce que tu as fait ?'** . On défend communément que le dialogue, l'interpellation, la communication, le questionnement correspondraient globalement à une sensibilité naturelle et à un besoin profond qui est à considérer et à éduquer. Quelle est l'idée implicite de l'homme et de sa vocation, sous-jacente à cette visée ? Notre hypothèse postule que, en dépit des différences entre les pédagogies Freinet, Gestion Mentale ou PEI, ceux qui les pratiquent partagent une conviction éducative personnaliste commune, qui constitue en réalité le fondement authentique de leur adhésion et de leur investissement. C'est pourquoi, il y aurait une certaine fortuité de l'option entre elles trois. Plus précisément, si l'idée de la Personne relie les praticiens engagés dans une réflexion pédagogique qui, en l'occurrence, les a introduits à une perspective de travail originale, alors, en dépit des cloisonnements de surface propres aux pédagogies innovantes, on devrait entrevoir une figure commune qui, loin d'être une esquisse, posséderait une forme suffisamment perceptible et une transversalité suffisamment permanente pour autoriser une forte interrogation et inviter résolument, au coeur du respect des différentes cultures pédagogiques à concevoir leur sens universel.

Nous avons observé que les propos rationalisant l'engagement fidèle et déterminé dans la pratique de telle ou telle pédagogie s'accordent foncièrement et unitairement dans cette

assonance ternaire qu'articule la *Foi*, la *Recherche d'Universalité* et de *Singularité*, et la *Médiation*. Ils traduisent une certaine cohérence d'inflexion, d'attitude. Comment comprendre le sens de ces témoignages ? Serait-ce l'idée de la personne ? Pour le savoir, il nous faut faire une recherche sur cette notion et déceler, à partir de là, les critères d'une pédagogie personnaliste.

Pour quoi pratique-t-on les techniques Freinet, la Gestion Mentale ou le PEI ? : Les facteurs d'un choix.

TROISIEME PARTIE.

L'étude de la notion de personne et des critères d'une pédagogie personnaliste (Chap 1), nous conduira, à statuer sur la visée éducative personnaliste des praticiens, et à nous interroger finalement sur la dimension personnaliste implicite aux pédagogies de Freinet, de la Gestion Mentale et du PEI. En quoi la personne, indépendamment des pédagogies originales, est-elle le centre de la raison pédagogique ? Nous étudierons cette question dans le (chap 2.).

CHAPITRE 7. La notion de Personne. Les critères d'une pédagogie personnaliste.

Notre sentiment de départ fut que la notion de Personne était éclairante pour notre problématique de recherche, mais elle possède un statut particulier ; elle est à la fois recherchée mais interdite, au demeurant insaisissable. Elle peut être pensée, mais n'est pas scientifique⁶⁹. Elle désigne, dans l'homme, ce qui échappe à toute connaissance objective. G. Lurol, auteur d'un ouvrage fondamental sur la genèse de la notion de Personne chez E. Mounier, indique que *'la thématique de la Personne (...) participe d'une dynamique compréhensive plus que d'une explication déductive*⁷⁰ ; elle est un mystère,

⁶⁹ A. Lachièze-Rey, *La notion de personne*, p. 18.

et *'le mystère n'est pas ce qu'on ne comprendra jamais, mais ce qu'on aura jamais fini de comprendre*⁷¹ '.

Selon J. Lacroix⁷², l'idée de la personne n'est ni une philosophie au sens doctrinal du terme, ni une idéologie. Elle est la pensée de l'homme selon sa vocation d'être humain. Elle serait plutôt de l'ordre d'une inspiration, *'affirmant l'existence de personnes libres et créatrices, (elle) introduit (..) un principe d'imprévisibilité qui disloque toute volonté de systématisation définitive.*⁷³ ' Bien qu'historiquement *'d'origine évangélique.*⁷⁴ ', cette visée humaniste s'est développée dans des perspectives multiples, confessionnelles ou non. D'ailleurs, J. Lacroix reconnaissait en J.J. Rousseau (1712-1778), K. Marx (1818-1883) et E. Kant (1724-1804), des précurseurs non croyants. Initié à partir de Renouvier⁷⁵ (1815-1903), c'est dans la première moitié du 20ème siècle que ce courant a pris son essor. Mais c'est l'oeuvre d' E. Mounier (1905-1950) qui reste la plus étoffée et la plus marquante, tandis que ce mouvement verra un déclin sous l'influence des systèmes néo-positivistes. En 1957, Ch. Baudouin affirmait qu' *'il est devenu banal de marquer la disproportion entre l'avancement extrême des sciences de la matière et de leurs techniques (..), et l'état rudimentaire de notre connaissance de l'esprit (..) et de la Personne humaine.*⁷⁶ '.

A. La dignité et l'unicité de la personne.

1. La dignité de la personne.

La personne est digne. Le Kantisme proclame que l'homme ne peut être traité comme un moyen, mais toujours comme une fin. En ce sens, la personne ne saurait se réduire à un simple instrument en vue d'un objectif anticipé. Sa dignité requiert une conception du respect ; elle introduit une limite à l'usage de ma liberté spontanée. Tout ne m'est pas permis à son égard. Au contraire, le respect convoque une forme de délicatesse et de discrétion vis-à-vis de l'intimité propre, *'en posant la réalité d'autrui ; le respect la protège contre la vaine curiosité du savoir.*⁷⁷ '.

⁷⁰ G. Luroi, *Mounier, Genèse de la Personne*, p. 234.

⁷¹ Ibid.,

⁷² J. Lacroix, *Le personnalisme comme anti-idéologie*.

⁷³ E. Mounier, *Le Personnalisme*, p. 6.

⁷⁴ J.M. Grévilot, *Les sources évangéliques du personnalisme*, p. 172.

⁷⁵ Renouvier, *Le personnalisme*.

⁷⁶ Ch. Baudouin, *Découverte de la Personne*, p. 11.

⁷⁷ P. Ricoeur *sympathie et respect*. Cité par Albert Lachièze-Rey. *Retour à la personne*, p. 9.

Dans tous les cas, la personne interpelle la liberté ; d'emblée instituée dans l'éternité, elle a du sens. Le visage est, selon E. Lévinas, *'le lieu originel du sensé'*⁷⁸. N. Berdiaeff déclarait que *'le monde entier n'est rien, à côté de ce qu'il y a d'unique dans un visage humain, dans une destinée humaine.'*⁷⁹. Dans le projet de disponibilité, le regard introduit la rencontre. Il y a une liberté du sujet propre à accueillir la liberté, *'par le regard d'autrui, dit J.P. Sartre, je fais l'épreuve concrète qu'il y a un au-delà du monde.'*⁸⁰. E. Mounier considère l'importance du regard comme mode d'être. La rencontre met en présence, elle est un *'dépouillement de moi-même comme ennemi de moi-même, de mon opacité égo-centrique, de cet encombrement et de cet écran que je suis pour moi.'*⁸¹. En ce sens, l'expérience de la présence d'autrui, au lieu de me figer, est une source bienfaisante, et sans doute nécessaire, de renouvellement et de création. L'auteur soulignait notamment que le regard des élèves sur le maître est le principal agent de leur vitalité. Il stipulait que le regard généreux n'est pas le seul à vivifier. Le regard d'autrui, y compris 'la médisance', disait E. Mounier, reflète notre image ; *'seul nous nous connaissons mal et nous nous jugeons mal.'*⁸².

Pour S. Tzitzis⁸³, Il y a une charité propre à la reconnaissance de la personne qui justifie l'être, *'la personne ne saurait se concevoir sans cette justice dont l'attribut principal est la miséricorde.'*⁸⁴. L'accueil disponible relève de la sympathie envers autrui, d'une intuition de destin. Dès lors, la proximité est une forme de compassion et de discernement du manque-à-être, *'comprendre et sentir la souffrance, au nom du visage qui reflète l'image de mon visage.'*⁸⁵. Car la personne est l'être incarné, qui vit l'expérience du mal, *'la personne, en nous, c'est la part de l'erreur et du péché.'*⁸⁶. C'est un être souffrant, blessé, qui éprouve une certaine détresse. Selon S. Weil, *'Dans l'homme la personne est une chose en détresse, qui a froid, qui court chercher un refuge, une chaleur.'*⁸⁷, tandis que la blessure comme ferment vital interpelle la foi et la re-création. Comme le croyait S. Weil, celui qui a eu, ou a encore, à pâtir de l'injustice, du mépris, de l'angoisse et de la

⁷⁸ E. Lévinas, *Transcendance et intelligibilité*, p. 170.

⁷⁹ Cité par G. Iuroi. *Genèse de la Personne*, p. 200.

⁸⁰ Cité par A. Lachièze-Rey, op., cit, p. 12.

⁸¹ E. Mounier, *L'engagement de la Foi*, p. 42.

⁸² Ibid., p. 43.

⁸³ S. Tzitzis, *Qu'est-ce que la personne ?*

⁸⁴ Cité par S. Tzitzis. E. Lévinas, *Hors sujet*, p. 129.

⁸⁵ Ibid., p. 156.

⁸⁶ S. Weil, *Ecrits de Londres et dernières lettres. La personnalité humaine, le juste et l'injuste*, p. 17.

⁸⁷ Ibid., p. 21.

proximité de la mort, est, constitutionnellement si l'on peut dire, encore plus sensible qu'un autre et, dès lors, plus enclin à trouver des ressources pour le secours.

En somme, la rencontre du visage procède de la compassion envers la misère de l'homme et de la conversion à la richesse de sa destinée.

2. Unicité, unité, et singularité de la personne.

La personne est unique et originale, de telle sorte qu'il existe une permanence d'être, une sorte d'identité de substance entre les tribulations ; *'c'est le noyau même de la personne qui est unique.*⁸⁸ ; immanent, et qui imprègne l'acte de l'homme. La temporalisation de la personne développe une permanence d'*unicité* mais, surgie dans l'instant, la liberté est une sorte de commencement absolu. N. Berdiaeff, qui inspira E. Mounier, disait que *'la personne c'est l'immuable dans ce qui change sans cesse, l'unité dans la multiplicité. La personne ne représente pas un état figé : elle s'explicite, se développe, s'enrichit, mais son développement est celui d'une seule et même personne, qui reste malgré tout permanente, qui ne cesse jamais d'être elle-même.*⁸⁹ '.

La permanence qui défie le temps est constitutive de l'identité. E. Mounier évoquait singulièrement l'unification de la personne, 'Cette unification progressive de tous mes actes, et par eux de mes personnages ou de mes états est l'acte de la personne.⁹⁰. Elle est une oeuvre de soi-même, un véritable travail inachevé, d'effort constitutif. L'effort requiert notamment une acceptation de soi et de ses limites, 'une assumption libre et modeste de tous ses aspects.⁹¹ ; un ordre dans le chaos qui tient de la hiérarchie. Le choix de la centration, comme renoncement à la dispersion est un chemin de mortification naturelle de la personne selon l'acceptation d'inconnu. Aussi l'identité n'est-elle le résultat ni d'un découpage artificiel ni d'une collection organisée ; elle relève d'une personnalité, 'elle est constituée par ce que nous pouvons appeler la personnalité, qui constitue la forme d'unité qui correspond à la personne.⁹².

Unicité et unité fondent la différence centrale. P. Landsberg l'énonçait : *'j'appellerai 'aveugle de la personne' quiconque ne serait pas certain du phénomène de la différence, certain à un degré de certitude essentiellement supérieur à n'importe quel résultat scientifique d'hier, d'aujourd'hui et de demain.*⁹³ ' F. Poché avertit cependant de concevoir la différence sur fond d'universel, qui préserve d'un dérapage communautariste. Il propose d'utiliser le terme 'différence' pour évoquer ce qui relève d'une catégorie

⁸⁸ A. Lachière-Rey, op., cit, p.14.

⁸⁹ Cité par J.M. Grevillot. *Les grands courants de la pensée contemporaine*, p. 208.

⁹⁰ Cité par A. Lachière-Rey. *Manifeste pour le Personnalisme*, p. 15.

⁹¹ A. Lachière Rey, op., cit, p. 15.

⁹² Ibid.

⁹³ P. Landsberg, Quelques réflexions sur l'idée chrétienne de la personne. *Esprit* p. 388.

générale (différence culturelle sociale, sexuelle...) en commun avec d'autres ; et il réserve l'*altérité* à ce qui renvoie à la singularité et à l'irréductibilité de l'être humain, *'Le premier registre relève de la connaissance et le deuxième renvoie davantage à la reconnaissance.*⁹⁴ '.

Plusieurs philosophes montrent la difficulté de la reconnaissance et de l'intégration de la différence. R. Girard⁹⁵ évoque le mécanisme compulsif d'exclusion du tiers et F. Jacques⁹⁶ constate sa sacrification dans la communication courante. Or, l'identité se construit au cœur d'une dialectique de l'union et de la séparation, *'Il n'y a pas d'identité temporelle sans un certain rapport au tiers.*⁹⁷ ' . Pour P. Ricoeur, *'En parlant d'identité, je parle de différences ; il ne peut y avoir de même sans autres, ni d'autres sans même.*⁹⁸ ' . En ce sens, chez G. Bachelard, *'en me détachant de mon frère, je m'anéantis.*⁹⁹ ' . E. Mounier soulignait également la valeur propre de l'altérité dans la construction de l'identité, *'La personne ne se connaît que par autrui, elle ne se trouve qu'en autrui (...). On pourrait presque dire que je n'existe que dans la mesure où j'existe pour autrui.*¹⁰⁰ ' . L'idée est celle du 'prochain', au sens où l'entendait M. Buber¹⁰¹, et non du semblable à soi-même, qui satisfait et rassure.

3. L'élève comme une personne digne et unique.

Selon l'idée de la dignité et de l'unicité de l'homme, on désignera une pédagogie comme personnaliste lorsque l'élève, au-delà des comportements scolaires, est entendu comme une personne unique, comme *un être en soi*, ayant *une valeur en soi*, dont l'existence a du sens, qui est inscrit dans le sens et porteur d'avenir. Il a une dignité et le respect à son égard implique de le traiter comme une fin. La disposition pédagogique procède d'une attention aux signes de liberté. Elle considère la réalité singulière de l'élève, sa fragilité, ce qui implique une certaine écoute, non dénuée de charité. Elle correspond à un certain *regard* sur l'enfant. Chaque élève est irréductible à un autre ; difficilement compréhensible, mais que l'on doit considérer. Il a une personnalité, une histoire, des traits particuliers et une intelligence personnelle. Aussi, l'éducateur personnaliste est-il attentif aux méthodes personnelles d'appropriation, aux procédures diversifiées. Cette

⁹⁴ F.Poché, *Reconstruire la dignité*, p. 91. Voir également p. 62 à 65.

⁹⁵ R. Girard, *La violence et le sacré*.

⁹⁶ F. Jacques, *Différence et subjectivité*.

⁹⁷ Ibid., p. 52.

⁹⁸ P. Ricoeur, *Le Personnalisme d'E. Mounier Hier et Demain*, p. 228.

⁹⁹ Cité par M. Buber, *Je et Tu*, p. 10.

¹⁰⁰ E. Mounier, *L'engagement de la foi*, p. 45.

¹⁰¹ Op., cit.

visée diffère également la sévérité du jugement, en raison d'une forme d'acceptation d'intérêts inégaux, c'est-à-dire d'une motivation et d'une compétence disciplinaire qui peuvent s'avérer plus ou moins dysharmoniques et se traduire en points forts et en points faibles. Ce qui n'est pas synonyme d'abdication professorale, mais relève d'une forme de reconnaissance, d'acceptation, voire d'encouragement. La conception de la dignité et de l'unicité de l'élève comme personne invite à surseoir à la violence verbale ou à tout acte humiliant, ce qui n'est pas antinomique de l'exigence et de la contrainte. Au demeurant, la pédagogie personnaliste valorise le développement et l'affirmation d'une personnalité.

B. Perfectibilité de la personne.

1. La personne humaine naturelle et raisonnable.

La notion de désir est centrale chez la personne, car celle-ci est avant tout aspirante et réceptive ; mais cette quête de connaissance est portée, en définitive, par une recherche de sens, qui est une motivation fondamentale. E. Lévinas dira que le *désir* est *'l'idée d'infini'*¹⁰². Au demeurant, on définira la personne à l'articulation du théocentrisme et de l'anthropocentrisme, de telle sorte qu'E. Mounier, réfutant son caractère strictement transcendant, la définit comme l'être incarné qui, vivant dans le monde, est 'mouvement vers l'universalité'. Elle expérimente, de fait, une tension dynamique, où sont à l'oeuvre une compulsion égoïste constitutionnelle, qui fait du retour à soi une fin en soi, génératrice de violence, et une motivation dirigée vers un au-delà de soi-même, créative d'un bien universel.

On oppose facilement l'individu à la personne. L'individu serait la dissolution de la personne dans la matière, tandis que la personne figurerait raisonnablement la maîtrise et la générosité. J. Lacroix¹⁰³ la situe, plus prudemment, dans l' 'au-delà' qui commande une tension entre l'individuel et l'universel. Car c'est bien la personne 'humaine' qui intéressait E. Mounier, comme il l'écrivit en décembre 1926 dans une lettre à sa soeur, *'Ce qui me guide, sous le prétexte du problème historique, c'est le souci d'une philosophie humaine.*¹⁰⁴. C'est pourquoi il s'attachera à l'idée d'une ontologie personnaliste, fondée sur la confiance dans la personne, dans ses ressources, dans ses possibilités de dépassement, sur la croyance en son *éducabilité*, en sa perfectibilité, *'Il a basé sa vie sur la foi en la personne humaine.'*¹⁰⁵.

Comme le dit P. Ricoeur, E. Mounier considérait 'l'humaine nature' de l'homme, plus encore sa 'condition humaine', *'qui étire à l'extrême la notion de 'nature' dans le sens (..), de l'audace et du risque.'*¹⁰⁶. Car *'la personne transcende la nature.'*¹⁰⁷ ; elle est en

¹⁰² E. Lévinas, *Humanisme de L'Autre homme*, p. 54.

¹⁰³ J. Lacroix, *Individu et Personne*, p. 70 à 78.

¹⁰⁴ E. Mounier, *Oeuvres*, tome IV, p. 423.

¹⁰⁵ Père A. Depierre, *Ce témoin persévérant de Dieu, Esprit*, p. 916.

de-ça et au-delà de l'homme naturel, bien que lui étant liée, corps et âme. Elle n'est pas non plus réductible à l'être que l'éducabilité de l'intelligence dissocierait de l'animalité - sinon a développer les catégories de l'habileté et de l'utilité-. La personne est une *liberté* qui transcende l'être naturel et lui confère une dignité.

C'est ce qu'ont développé Rousseau (1712-1804) et Kant (1724-1804). Les philosophies post-chrétiennes définiront, chez Descartes, (1596-1650) le Cogito Ergo Sum. Pascal (1623-1662) érigea la supériorité de l'homme pensant sa condition,

'l'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature ; mais c'est un roseau pensant (...) toute la dignité de l'homme consiste donc en la pensée. C'est de là qu'il faut nous relever (...) Travaillons à bien penser : voilà le principe de la morale (...) mais la grandeur de l'homme est grande en ce qu'il se connaît misérable.¹⁰⁸

La liberté est dans la pensée, au-delà de la nature, au-delà de l'intelligence calculatrice, 'la pensée n'est rien d'autre que le décollement de l'homme et du monde, qui permet le recul, l'interrogation, le doute (...) l'homme pose la question de l'homme ; et cela c'est 'penser'¹⁰⁹. Aussi l'idée définit-elle la dimension proprement morale de la personne. Elle est une capacité de désintéressement, qui supprime les intérêts particuliers et rend l'homme capable d'opposer au réel un idéal.

2. L'élève comme une personne éducable et perfectible.

La pédagogie personnaliste affirmera l'éducabilité et la perfectibilité de la personne. Si l'unité de celle-ci implique une certaine forme d'acceptation, la perfectibilité commande l'éducation. La *volonté éducative* est fondée sur le sentiment préalable d'une réelle puissance d'action et même de sa *nécessité*. On estime l'influence de l'éducation sur le progrès personnel, en intégrant la dimension polémique de l'attitude pédagogique. Mue par une exigence spirituelle, celle-ci sollicite le redressement continu de l'homme. Cette exigence est fondée sur une conviction d'*éducabilité*, une croyance profonde en la *perfectibilité* de l'homme, en une certaine *convertibilité*. Promouvoir l'élève comme une personne, c'est donc former l'être de raison, qui ne nie pas la nature mais la transcende.

C. Personne et éducabilité spirituelle.

1. Personne connaissance et conscience.

Socrate profère le 'connais-toi toi-même'. J. Lacroix dira que la *connaissance de soi* est un devoir moral. Chacun est doté, chacun porte une générosité ; c'est à partir de cet avoir

¹⁰⁶ P. Ricoeur, *une philosophie personnaliste*, p. 869.

¹⁰⁷ Albert Lachèze-Rey, op., cit.

¹⁰⁸ B. Pascal, *Le roseau pensant*.

¹⁰⁹ op., cit, p. 11.

que se découvre l'être ; encore faut-il se choisir, car *'ce que nous serons dépend de ce que nous avons. A chaque homme (...) de se connaître.*¹¹⁰'. Se connaître n'est pas se réciter, mais se créer. Ainsi, l'éducation forme le caractère, elle ne le récite pas. Le caractère ne se résume pas, chez E. Mounier, à des typologies structurales ; il est l'expression singulière des promesses personnelles, **' connaître un caractère, c'est connaître et aimer ses promesses (...), mon caractère, ce n'est pas ce que je suis, au sens où un instantané psychologique fixerait toutes mes déterminations révolues, tous mes traits déjà creusés. C'est la forme d'un mouvement dirigé vers un avenir et dévoué à un plus être. C'est ce que je puis être, plus que ce que je suis, mes disponibilités plus que mes avoirs, les espérances que je laisse ouvertes plus que les réalisations que j'ai déposées .**^{111, 112}

E. Stein¹¹³ considère en ce sens que l'homme est capable de s'extraire des conditionnements qui opèrent subrepticement, à son insu, parce que celui-ci est capable de se connaître, de se comprendre à partir d'une conscience intrinsèque qui opèrerait une forme de réfléchissement. J.B. Dui-Kim-Duong définit la conscience par la connaissance, **'la conscience, grosso modo, est l'acte par lequel le même sujet connaissant se connaît connaissant, le même sujet voulant se connaît voulant, le même sujet agissant se connaît agissant.**¹¹⁴'. La conscience est l'avènement du sujet connaissant, **' la conscience est cette intime expérience de soi-même, c'est donc la connaissance de soi-même comme sujet, comme principe quod de cette même connaissance.**'. L'homme a une connaissance d'humanité, *'En vertu de sa liberté, la personne est donc capable de pénétrer cognitivement sa propre vie psychique et de découvrir les lois auxquelles elle obéit.*¹¹⁵'. Et parce que le sujet est l'être se sachant libre dans sa décision.

La personne est au creuset de la connaissance. K. Wojtyla dira ainsi que la conscience est *'la compréhension du déjà compris.*¹¹⁶'. G. Bastide définira la personne par une liberté, selon l'acte de connaissance et d'implication, *'l'homme est donc libre en tant que personne, dans l'acte par lequel l'esprit se connaît et se construit dans ses*

¹¹⁰ J. Lacroix, *L'éducateur personnaliste*, p. 849.

¹¹¹ E. Mounier, *Traité du caractère*, p. 59.

¹¹² P. Ricoeur citant E. Mounier déclarait que, 'Ceux qui ont sur l'homme un dessein d'avenir, sont seuls qualifiés pour déchiffrer les mystères de l'homme vivant (...), il n'y a de connaissance de l'homme que dans une volonté d'humanisme conforme à l'essence de l'homme.', 'Ainsi l'intuition tient à la fois à la science objective mais aussi à la science 'combattante.', in P. Ricoeur, une philosophie personnaliste, *Esprit*, p. 879.

¹¹³ E. Stein, *De la Personne. Contribution à la fondation de la psychologie et de la science de l'esprit*.

¹¹⁴ J.B. Bui-Kim-Duong, *L'épanouissement de la personnalité humaine par la conformité au Christ*, p. 30.

¹¹⁵ Op., cit, p. 25 et 26.

¹¹⁶ K. Wojtyla, *Personne et Acte*, p. 53.

oeuvres.¹¹⁷ :

S'agissant du ressort de la connaissance, E. Stein valorisera la notion d'expérience interne, 'La forme la plus originale sur quoi se construisent les jugements et les conclusions ultérieures et qui, conservée en mémoire, nous permet progressivement d'amasser un trésor d'expériences grâce auxquelles nous 'nous connaissons nous-mêmes', nous l'appelons avec Husserl la perception interne.¹¹⁸. Joachim Boufflet¹¹⁹ montre l'intérêt que portait E. Stein aux sciences de l'esprit et particulièrement à la notion d'intuition, 'elle pensait que l'intuition était le chemin pour expliquer les fondements théoriques de la connaissance.¹²⁰. Elle déclare ainsi,

'En partant de l'acte d'intuition comme un acte particulier de la connaissance, j'étais parvenue à quelque chose qui me tenait particulièrement à coeur et qui toujours m'occupa à nouveau dans tous mes travaux ultérieurs : la structure de la personne humaine(...) pour ces questions, les cours et les écrits de Max Scheler, comme les oeuvres de W. Dilthey furent pour moi d'une grande importance.¹²¹.

L'intuition est la manifestation de l'âme vivante car, 'Le point central de l'âme est le lieu d'où sourd la voix de la conscience qui, se rendant perceptible, nous invite à prendre librement des décisions personnelles.¹²². E. Mounier réfèrera cette intuition à 'la pureté de l'éclair, l'esprit est fait pour deviner les valeurs qu'aucun éclat ne signale (...) il doit garder l'initiative et la maîtrise de ses buts qui vont à l'homme par-dessus l'homme.¹²³.

'L'âme' est spécifiée comme dimension féconde :

'Il y a des qualités plus intimement liées à la personnalité que les qualités intellectuelles. Il ne s'agit pas seulement de la constitution spécifiquement éthique de la personne (...) mais de l'ouverture aux valeurs en général, des diverses capacités qui sont les conditions de toutes formes d'intuition des valeurs. Alors que les activités intellectives ne jaillissent pas de l'intérieur, ne montent pas des profondeurs du moi, ces profondeurs sont éveillées dans la vie affective et volitive (...) l'âme s'ouvre au monde des valeurs'¹²⁴.

L'âme est présente à la vie cognitive, 'L'âme elle-même est source de vie. Lorsqu'elle s'éveille, ces nouvelles forces irradiant vers la vie de l'esprit et le monde s'ouvre en

¹¹⁷ G. Bastide, *De la condition humaine. Essai sur les conditions d'accès à la vie de l'esprit*, p. 415.

¹¹⁸ J. Boufflet, *Edith Stein, philosophe crucifiée*, p. 101.

¹¹⁹ Ibid.,

¹²⁰ J. Boufflet, op., cit, p. 187.

¹²¹ Ibid.,

¹²² Ibid., p. 224.

¹²³ Cité par J.M Domenach, *E. Mounier*, p. 24

¹²⁴ E. Stein, *De la Personne, op., cit, p 86*.

quelque sorte à neuf à l'individu qui le vit. S'il ne vit pas de ses profondeurs, à partir de l'âme, ses forces sont perdues pour sa vie.¹²⁵,

Selon cette définition, l'intériorité est le lieu de naissance de l'attitude, le creuset de l'intuition de la valeur. Cette valeur, G. de Nysse la situe dans la connaissance de foi, '*La foi est la seule connaissance conforme à notre condition.*'¹²⁶. Intuition de la connaissance et foi coïncident ; le sens et la foi sont pleinement liés. En réalité, la personne est entrevue au regard de cette foi fondamentale. J. Lacroix affirmait que '*le personnalisme est ce qui peut donner déjà un premier sens concret et philosophique au mot foi.*'¹²⁷. Celle-ci '*est le fruit d'une attitude fondamentale et existentielle de l'être humain, embrassant et sa raison et sa volonté, et son sentiment.*'¹²⁸.

P. Ricoeur proposera de 'faire paraître comme 'attitude' la personne en oubliant le mot personnalisme.¹²⁹. Il suggère de réperer l'*attitude-personne*'¹³⁰. Il définit la constitution éthique, et non proprement morale de la personne, car il situe, avant la morale, l'éthique¹³¹, qu'il nomme l'*éthos* de la personne : '*l'éthos : la visée éthique définit le mouvement originaire de la personne vers une vie accomplie-avec et pour les autres-dans des institutions justes.*'¹³². L'attitude comme orientation conceptuelle, P. Ricoeur l'a définie, avec E. Weil, comme une *pré-compréhension*.¹³³.

¹²⁵ Ibid., p 93.

¹²⁶ Hans von Baltasar, *Présence et Pensée*, p. 67.

¹²⁷ Lacroix (J.), *Le personnalisme*, p. 420.

¹²⁸ Kasper (w), *La foi au défi*, p. 57.

¹²⁹ P. Ricoeur, *Le Personnalisme d'E. Mounier. Hier et Demain*, p. 224. L'argument de P. Ricoeur est d'ordre épistémologique. Il montre qu'alors que le personnalisme de la première moitié du 20^{ème} siècle s'attachait à se démarquer du marxisme et de l'existentialisme ; les vagues déférlantes, dans les années soixante du structuralisme : 'pensée opératoire qui prétendait ne requérir aucun sujet pour conférer du sens à quoi que ce soit', et celle de la prédication nietzschéenne du nihilisme, firent que 'le personnalisme se trouvait ainsi frappé de la même note d'infamie que ses deux frères ennemis (...) les faisant apparaître tous les trois (...) comme des variétés du même humanisme, mot honni entre tous'. Il en vient à conclure : 'je pense (...) qu'il y a le choix malheureux d'un 'isme' mis en composition avec d'autres 'ismes' qui ont été bien plus forts, ou bien comme lui des fantômes conceptuels.', op., cit, p. 219.

¹³⁰ P. Ricoeur, Préface de *Emmanuel Mounier. Ecrits sur le personnalisme*, p. 11.

¹³¹ la morale porte sur le bien et le mal considérées comme valeurs absolues. L'éthique porte sur le bon et le mauvais considérées comme valeurs relatives. La morale commande l'action par devoir. L'éthique recommande l'action dans l'amour. A. Comte-Sponville postule dans la lignée de Kant et de Spinoza que morale et éthique sont indissociables avec d'un côté 'l'enthousiasme éthique qui ne prétendrait agir que par amour' et 'le fanatisme moral qui ne voudrait agir que par devoir.' ; 'il nous faut d'autant plus de morale que nous sommes moins capable d'aimer.' dit l'auteur. Comte-Sponville (A.), *Valeur et Vérité. Etudes Cyniques*, P.U.F. Perspectives critiques, 1994, p. 202-203.

¹³³ P. Ricoeur, Préface de *Emmanuel Mounier*, p. 10

La *foi*, comme attitude, établit la personne. Elle est de l'ordre d'un désir de vérité, d'une attention aux signes de liberté. S. Weil encensera 'l'idiote du village', qui a du génie parce qu'il aime la vérité. Elle déclarait avec conviction :

'L'idiote du village qui aime réellement la vérité, quand même il n'émettrait que des balbutiements, est par la pensée infiniment supérieur à Aristote. Il est infiniment plus proche de Platon qu'Aristote ne l'a jamais été. Il a du génie, au lieu qu'Aristote le mot talent convient seul. Si une fée venait lui proposer de changer son sort contre une destinée analogue à celle d'Aristote, la sagesse serait pour lui de refuser sans hésitation. Mais il n'en sait rien, personne ne le lui dit, tout le monde lui dit le contraire. (...) Il faut encourager les idiots, les gens sans talent, les gens de talent médiocre, ou à peine mieux que moyen qui ont du génie. Il n'y a pas à craindre de les rendre orgueilleux, l'amour de la vérité est toujours accompagné d'humilité.¹³⁴.

La foi est paradoxalement corrélative du doute, de l'incertitude, du questionnement. L'attente intime de la valeur se manifeste par une secrète sensibilité au mal et à l'injustice, se traduisant par une forme de malaise, de révolte, de réquisition. Elle est une incompréhension. Or, pour l'auteur, le sacré repose dans cette cavité sourde et innocente de l'homme qui espère le bien et s'étonne du mal. ***'Cette partie de l'âme qui demande : 'Pourquoi me fait-on du mal ?' est la partie profonde qui en tout être humain, même le plus souillé, est demeurée depuis la première enfance parfaitement intacte et parfaitement innocente***.¹³⁵ Car, ***'depuis la petite enfance jusqu'à la tombe, il y a au fond du coeur de tout être humain, quelque chose qui, malgré toute l'expérience des crimes commis, soufferts et observés, s'attend invinciblement à ce qu'on lui fasse du bien et non du mal. C'est cela avant toute chose qui est sacré en tout être humain***.¹³⁶ La personne est l'être du désir interrogé, de l'interpellation de liberté.

2. L'élève comme une personne et la propension de connaissance d'intelligence.

La finalité d'une éducation personnaliste n'est pas assimilable à une capitalisation de compétences, relative à un savoir et à une expérience acquise, bien qu'elle soit liée aux apprentissages. Elle est de l'ordre d'une *révélation de liberté*. L'éducateur personnaliste est médiateur de rencontre, de liberté. Il occasionne la découverte de l'*être de vocation*,

¹³² P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, p. 42. 'Par sa critique de 'l'erreur doctrinaire ou moraliste', Emmanuel Mounier aura précisément contribué à restaurer le prestige de l'éthique, en lui faisant traverser toute l'épaisseur des techniques, des structures sociales, des idées, et soulever le poids des déterminismes et des inerties idéologiques (...). Il valorise l'idée de 'conscience éthique', c'est en ce sens me semble-t-il qu'E. Mounier parle de 'valeurs', 'd'échelle de valeurs' (matérielles, vitales, raisonnables, spirituelles (...)), il comprend les valeurs comme des exigences permanentes. Il aura rendu l'éthique réelle et véridique. *Esprit*, déc 1950, pp. 864-869.

¹³⁴ S. Weil, *Ecrits de Londres et dernières lettres. La personnalité humaine le juste et l'injuste*, p. 29.

¹³⁵ Op., cit, p. 39.

¹³⁶ Op., cit, p. 13.

c'est-à-dire de l'être de sens, inscrit dans le sens, de l'être incarné et voué.

Selon le postulat d'une intelligence à connaître, la pédagogie personnaliste considère ainsi *la perméabilité, au sens* de l'être à éduquer. Elle postule que la *connaissance de soi* est révélatrice du sens de l'être personnel et que la médiation éducative a ici un rôle important à jouer. Celle-ci est vectrice d'une restitution d'identité, qui est le reflet de l'être, de l'être inachevé, mobilisé en désir de plus-être, de l'être *désirant de la valeur*. La personnalisation introduit au sens de soi, selon le sentiment continu d'une présence à soi-même, dans l'unité d'une diversité. Elle est de l'ordre de la rencontre d'intelligence, d'entendement de chemin de puissance. Elle s'ordonne à la réflexion de l'expérience comme perception interne, à l'ouverture aux lois du développement, à 'la compréhension d'un déjà compris'.

Le postulat de l'éducabilité spirituelle inclut l'idée de liberté à co-naître requérant le *libre consentement*. Intrinsèquement révélée, elle parie notamment sur la patience et le temps pour la formation d'une volonté. Elle requiert une forme d'autorisation. C'est pourquoi elle est inconciliable avec une instruction dictée, mais nécessite la médiation éducative. Sans cesse éprouvée, elle appelle le soutien d'une direction, que l'aide éducative favorise. D'où le rôle majeur de guidance, d'impulsion et d'exemple qu'offre une filiation éducatrice d'humanité.

D. Personne et création.

1. Personne et Acte.

Si la personne est co-naissance de liberté, le sujet, comme le définissait J.B. Bui-Kim-Duong, se connaît voulant et actant. Les auteurs personnalistes privilégient la notion d'acte responsable. L. Not adhère à la définition selon laquelle, *'La personne c'est l'être conscient de lui-même, doué de raison, maître et responsable de ses actes.*¹³⁷ D'autres auteurs insistent sur la dimension morale de l'engagement, qui relève d'une décision finalisée impliquant le choix du sacrifice.

Selon G. Gobry, la liberté s'exprime profondément à travers le choix de l'intuition du sens, qui est *'une épreuve de désindividualisation radicale*¹³⁸. Pour l'auteur, *'seule la conscience convertie est libre.*¹³⁹ La conversion *'est la possibilité de manifester ce que toute conscience porte en elle : la valeur (...), la valeur n'est immanente que dans et par la conversion.*¹⁴⁰ Pour G. Bastide¹⁴¹, l'acte de naissance de la personne réside

¹³⁷ L. Not, *regards sur la Personne*, p.15.

¹³⁸ G. Gobry, *La Personne*, p. 415.

¹³⁹ Ibid., p. 416.

¹⁴⁰ Ibid., p. 417.

¹⁴¹ G. Bastide, *De la Condition Humaine. Essai sur les conditions d'accès à la vie de l'Esprit*, p. 400.

essentiellement dans la conversion. Tenter de satisfaire l'individu équivaut au désaveu, car le chemin d'épanouissement du 'soi' conduit en réalité à l'évanouissement du 'moi', dès lors que ce dernier se constitue en 'je'. Normativité, conformisme, recherche d'un idéal collectif imaginaire, rien de tout cela ne permet à l'individu de se découvrir lui-même et, tant que l'esprit ne s'est pas trouvé lui-même, le dynamisme de la vie, qui est désir, trompé par les illusions, s'attache aux possessions individuelles qui conduisent à l'inquiétude.

Or, E. Mounier indiquait résolument que la tâche personnaliste, contre toutes les formes d'asservissement et de déterminismes, est de rendre à l'individu 'la conscience de ce qu'il est'.¹⁴², car il affirmait la puissance de l'esprit créateur : 'ce n'est pas la force qui fait les révolutions, c'est la lumière'.¹⁴³.

Aussi la conversion relève-t-elle de l'intériorisation d'attitude, qui traduit une disposition volontaire et vertueuse consentant aux valeurs, s'exprimant en actes dirigés, car la conversion n'est pas une fin en soi, puisque la valeur demande à être instaurée. Dès lors, le renoncement est le propre de la personne, 'l'esprit d'abandonnement est l'âme de la seule authentique audace'.¹⁴⁴. Selon Ph. Cormier, 'Le désir converti en volonté prend la forme du renoncement par lequel il se défait de soi, est libéré de soi et peut aimer'.¹⁴⁵. Pour G. Gobry, 'on ne peut connaître l'expérience des valeurs que par le sacrifice'.¹⁴⁶.

Il y a donc l'idée d'une conquête de la personne, tandis que 'l'individu' en est la condition négative. La liberté est 'un fragile embryon qu'il faut faire croître au prix de bien des peines, elle ne se donne pas, elle s'achète'.¹⁴⁷. Elle émerge de l'effort. Landsberg, qui fut disciple de M. Scheler, indiquait que 'la liberté n'est pas un état, mais toujours un acte. Il faut choisir cet acte'.¹⁴⁸. La liberté ne peut donc pas être toute faite ; l'engagement va parfois jusqu'à se pervertir et se tromper. 'C'est donc au-delà des vicissitudes la fidélité qui constitue la personne et l'engagement qui est une véritable expression de la personne'.¹⁴⁹.

P. Ricoeur, à la suite de L. Landsberg, qui lui a paru le plus lucide sur le problème, conçoit le déplacement critique comme lieu de naissance de l'attitude, modélisée par

¹⁴² E. Mounier, *Oeuvres*, tome IV, p. 489.

¹⁴³ Cité par G. Lurol, *Mounier I, Genèse de la Personne*, p. 232.

¹⁴⁴ J. M. Domenach, op., cit, p 22.

¹⁴⁵ Ph. Cormier, *Généalogie de Personne*, p. 199.

¹⁴⁶ G. Gobry, *La Personne*, p. 65.

¹⁴⁷ Ibid., p. 402.

¹⁴⁸ Cité par J.Lacroix, op., cit p 83-84.

¹⁴⁹ Ibid.,

l'engagement, fortifiant la conviction et redessinant un fil de continuité. L'intimité forme ainsi l'identité et définit l'altérité.

Le *critère* de l'engagement correspond alors à un ordre de valeur discernée, une hiérarchie du préférable, *'parce que je m'identifie à une cause qui me dépasse.*¹⁵⁰ Il inclut le caractère de dette de l'engagement lui-même. La conviction procède ainsi du risque et de la soumission, *'je choisis, mais je me dis : je ne puis autrement. Je prends position, je prends parti et ainsi je reconnais ce qui, plus grand que moi, plus durable que moi, plus digne que moi, me constitue en débiteur insolvable.*¹⁵¹ Dans tous les cas, elle atteste la ferveur et le renouvellement, car la personne est un être projeté, désirant ; c'est pourquoi Landsberg soulignait que l'engagement est la partie essentielle du devenir de la personne.

Si l'implication est un témoignage du sens propre à la personne, l'engagement permet également à celle-ci de se former, 'L'action ne vise plus principalement à édifier une oeuvre extérieure, mais à former l'agent, son habileté, ses vertus, son unité personnelle.¹⁵². Au demeurant, E. Mounier indiquait que l'exigence la plus immédiate d'une vie personnelle, s'adressant aussi bien à l'incroyant qu'au croyant, est celle de notre engagement. Il soulignait même le défaut d'une éducation chrétienne trop orientée vers le scrupule et pas assez vers la décision.

Or, selon l'auteur, le propre de la personne est sa puissance subversive ; *'c'est la personne qui est profondément révolutionnaire.*¹⁵³ L'indignation qui porte à l'affrontement la qualifie : *'on ne peut être totalement chrétien aujourd'hui, si mal le soit-on, sans être un révolté.*¹⁵⁴ E. Mounier dénonçait en son époque une forme de collaboration du catholicisme compromettant *'pour longtemps, la cause du Christ, désormais identifié à celle de la classe possédante.*¹⁵⁵ Il se sentait proche d'un christianisme incarné, à l'antipode d'une conception *'individualiste et idéaliste de la foi qui n'a que trop sévi depuis cent ans.*¹⁵⁶ Il percevait, en ce sens, *'les zones vives de l'espérance communiste*¹⁵⁷ , greffant 'l'espérance chrétienne' dans sa traduction engagée.

¹⁵⁰ P. Ricoeur, *Le Personnalisme d'E. Mounier*, p. 227.

¹⁵¹ P. Ricoeur, Préface de *Emmanuel Mounier*. p. 12.

¹⁵² E. Mounier, *Le Personnalisme*, p. 106.

¹⁵³ N. Berdiaeff, *de l'esclavage et de la liberté de l'homme*, p. 177.

¹⁵⁴ Cité par J.M. Domenach, op., cit, p. 128.

¹⁵⁵ E. Mounier, *Carnets de route, Feu la Chrétienté*, p. 145.

¹⁵⁶ Ibid., p. 143.

¹⁵⁷ Ibid., p. 146.

En conséquence, l'existence de la personne s'avère *'éponyme'*¹⁵⁸ ; elle ne peut qu'échapper à l'anonymat. Il y a une exposition et une expression propre de la personne, qui fait de *'sa force un de ses principaux attributs.'*¹⁵⁹ ; si bien qu' en la matière, E. Mounier évoquera une saine irascibilité, une agressivité féconde qui, lucidement perçue, est à promouvoir pour l'éducation de la personne.

Dans tous les cas, l'engagement propre à celle-ci témoigne d'une force d'affirmation, d'un esprit d'initiative et de risque. Or, nous subissons l'héritage d'une sociologie éducative chrétienne contre-nature, légitimée par la religion de l'esprit, se traduisant par une méfiance envers l'instinct, que l'on s'empresse de détourner ou d'ordonner, avant de le reconnaître, de l'accepter et de le conduire. A cet égard, il existe, selon E. Mounier, *'un christianisme contre l'instinct, contre la chair.'*¹⁶⁰ ; *'L'Eglise (..) ne demande jamais comment spiritualise, embellit et divinise-t-on un désir.'* Il évoque, à ce sujet, une certaine forme de *'divorce entre l'Eglise et la vie.'*¹⁶¹ ;

Or, l'idée de la personne inclut celle de l'homme terrestre, enraciné. C'est à partir de la condition charnelle de l'homme que l'instinct se spiritualise. Aussi le point de départ de l'éducation est-il de reconnaître et de prendre en compte cette vitalité naturelle de l'enfant, qui, au demeurant, doit être accompagnée et guidée, 'tant que la décadence domine autour de nous, le danger n'est pas d'entraîner avec l'élan chrétien une nature trop impétueuse, il est bien plutôt de faire excuser par l'humilité et par l'obéissance chrétienne l'affaissement de l'homme debout.'¹⁶² ;

E. Mounier dénonçait le sens d'une éducation dévirilante qui, par un conditionnement imposé, étouffe l'expression de la liberté, provoque des inhibitions, se construit sous la perspective de l'intimidation, 'qui passe sa jeunesse à réfréner, repousser, refouler, ne sait plus proposer à la vie que des gestes de négation et de repli : l'initiative et la création, autant que l'amour, ne partent que d'attitudes intérieures épanouies.'¹⁶³ ; Car il s'agit moins de bâillonner l'instinct que de l'épanouir, 'C'est ce pas élastique, cette vigueur contenue, cette disponibilité vibrante que l'ascèse doit obtenir de l'instinct. Transfiguration, non domestication.'¹⁶⁴ ;

Or, pour l'auteur, loin de former la personne dans son indépendance et son autonomie radicale, on conditionne les hommes au repli, qui, disait-il, est une 'caricature

¹⁵⁸ E. Mounier, *Introduction aux Existentialismes*, p. 11.

¹⁵⁹ E. Mounier, *Le personnalisme*, p. 67.

¹⁶⁰ E. Mounier, *L'affrontement chrétien*, p. 49.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 59.

¹⁶² *Ibid.*, p. 86.

¹⁶³ E. Mounier, *L'affrontement chrétien*, op., cit, p. 63.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 65.

dégradée de la prudence', à l'éloignement, à la non-intervention, meilleur règle de vie que l'audace et le risque, 'le goût esclave explique l'impuissance molle, le conservatisme passif, le respect un peu niais du pouvoir (..) en même tant que désirée, l'autonomie persiste à être redoutée secrètement comme dangereuse et même coupable.^{165,}

Il y a bien, à travers l'idée de la personne, une certaine conception de l'homme à promouvoir. Paulette Mounier déclarait, 'un homme fort et unifié face à la vie et aux évènements est donc ce que Mounier appelle de ses vœux. Et, cependant, il sait tout autant que quiconque à quel point nous sommes aussi par nature fragiles.^{166,} L'homme qu'il qualifie est cet homme debout, capable de résister, selon sa dignité profonde, aux assauts, aux pressions exercées sur lui. Non seulement il résiste, mais il s'affronte, il s'expose à tous les risques, en vertu de la liberté, par le refus de l'aliénation.

Plus largement, E. Mounier déclarait que '*La notion la plus proche de celle de personne est celle de vocation.*¹⁶⁷'. Celle-ci s'actualise par la révélation d'une '*personnalité spirituelle*¹⁶⁸'. R. Benjamin¹⁶⁹ soulignera la dimension signifiante de cette vocation. L'individu est un sujet, il est possibilité de signe. Devenir une personne, c'est donner à l'individuel en nous une certaine signification. La formation de la personne procède 'd'un sens d'ouvrage'. L'oeuvre est un témoignage de sens d'être personnel, '*se personnaliser, c'est donner à son oeuvre une certaine signification.*¹⁷⁰'. Ainsi, la source de la créativité procède-t-elle grandement de la vocation, '*Etre créé, je suis une personne, c'est-à-dire co-créateur de ce monde qui se fait (...) la notion de personne (..) se trouve liée à la notion fondamentale de création.*¹⁷¹'. Pour N. Berdiaeff, la personne est '*une rupture, une solution de continuité du monde, dans lequel elle apporte un élément nouveau.*¹⁷²'.

Selon E. Mounier, la finalité de la personne est la poursuite ininterrompue de cette vocation. C'est pourquoi il s'ensuit 'que le but de l'éducation n'est pas de tailler l'enfant pour une fonction ou de le mouler à quelques conformisme, mais de le mûrir ou de l'armer (parfois de le désarmer) le mieux possible, pour la découverte de cette vocation qui est son être même et le centre de ses responsabilités d'homme.^{173,}

¹⁶⁵ Ibid., p. 91.

¹⁶⁶ Ibid., p. 14.

¹⁶⁷ Cité par J. Lacroix, op. Cit., p 86.

¹⁶⁸ Ch. Baudouin, *Découverte de la Personne*, p. 95.

¹⁶⁹ R. Benjamin, *Notion de Personne et Personnalisme Chrétien*.

¹⁷⁰ Ibid., p 95.

¹⁷¹ Ibid., p 134.

¹⁷² N. Berdiaeff, *De l'esclavage et de la liberté de l'homme*.

P. Landsberg considérait également l'importance de l'héritage de sens, qui ne saurait être exclusif de la filiation parentale, bien que lui étant largement dépendante ; car la création se renouvelle à partir d'une inscription déjà initiée généreusement. La personne n'est pas ajoutée, elle est pénétrée, 'La personne est une activité produisant perpétuellement un sens en coopération et en lutte constante avec le destin intérieur, provenant des profondeurs de l'hérédité, et avec la pression du milieu : mais de telle sorte que ce n'est que dans leur rencontre que le destin devient destin, que le milieu devient milieu.^{174,}

C'est donc une idée proche d' E. Mounier que cette pensée de la personne comme libre surgissement, dont on concevra la position articulée : à la fois projetée et recueillie, mobilisée selon le désir de la valeur, suffisamment inscrite pour s'exposer, et suffisamment recueillie et unifiée. Enracinée et projetée, la personne se forme au coeur d'une fidèle et secrète dynamique, non exempte de volonté. L'auteur soumettra avec réserve cette définition ouverte et rigoureuse : 'Une personne est un être spirituel constitué comme tel par une manière de subsistance et d'indépendance de son être ; elle entretient cette subsistance par son adhésion à une hiérarchie de valeurs librement adoptées, assimilées et vécues par un engagement responsable et une constante conversion ; elle unifie ainsi toute son activité dans la liberté et développe par surcroît, à coup d'actes créateurs, la singularité de sa vocation.^{175,}

2. La vocation créative de l'élève.

Dans cette perspective de l'acte de la personne, de sa vocation intrinsèque, le personnalisme éducatif considère l'*apport original* de l'homme à l'universel, chacun étant porteur de talents qui lui permettent d'être utile à tous, que ce soit par des compétences modestes ou par de grandes capacités. Le handicapé est porteur de sens et signifie pour tous. Autrement dit, on définit l'unité de la personne dans sa dimension universelle.

Il y a donc, dans la vocation créative, l'idée d'une liberté comme *possibilité de soi* qui demeure, respectueuse de soi dans sa liberté profonde. Elle correspond à la liberté du sens de l'être personnel, à l'épanouissement de sens d'une unité propre. L'idée de la liberté inclut celle du *choix* ; c'est pourquoi elle implique l'homme, le responsabilise. Elle s'exprime par le témoignage incluant une autonomie de direction. D'une certaine manière, la personnalisation relève d'une 'auto-direction' assistée par l'éducation, selon une permanence d'unité de vie. Elle est une liberté dirigée.

J. Lacroix définissait ainsi la dimension prophétique de l'éducation personnaliste, en tant qu'elle fait retentir un *appel*. Celle-ci offrira les conditions permettant la découverte et l'épanouissement de la vocation. En ce sens, E. Mounier déclarait que la société n'a pas pour but d'assumer le développement de la vocation, mais '*d'assurer, d'abord, la zone d'isolement, de protection, de jeu et de loisir, qui leur permettra de reconnaître en pleine*

¹⁷³ E. Mounier, *Manifeste au service du Personnalisme*, p. 70.

¹⁷⁴ P. Landsberg, Quelques réflexions sur l'idée chrétienne de la personne, *Esprit*, p. 388.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 523.

*liberté spirituelle cette vocation, de les aider sans contrainte, par une éducation suggestive, à se dégager des conformismes et des erreurs d'aiguillage (..) une aide discrète laissant au risque toute sa part (...), c'est la personne qui fait son destin : personne autre, ni homme ni collectivité, ne peut la remplacer.*¹⁷⁶. Ainsi, la vocation créative intègre le paradoxe intrinsèque à la formation de la liberté.

E. Personne et communion.

1. Personne et communion.

La personne est insérée socialement. C'est un être en relation interpersonnelle. Cette relation peut-être constructive lorsqu'elle s'appuie sur une volonté de promotion mutuelle. M. Nédoncelle (1905-1976) formule ainsi une ontologie personnaliste de l'intersubjectivité, 'la relation intersubjective n'atteint sa perfection et sa pureté, c'est-à-dire sa transparence que dans l'amour. L'amour est une promotion mutuelle du moi, un aveu mutuel à autrui grâce auquel l'autre ne signifie plus non-moi, mais transparence réciproque.'¹⁷⁷.

Le désir de relation, plus largement de réunion, de coopération et de partage, correspond à un besoin profond de la personne, nécessaire à son épanouissement, 'Communauté de travail, communauté de destin ou communion spirituelle sont indispensables à son humanisation intégrale.'¹⁷⁸. E. Mounier déclarait que le personnalisme¹⁷⁹ rangeait parmi ses idées centrales l'affirmation de 'l'unité de l'humanité'¹⁸⁰, s'opposant à toutes les formes de racisme et de castes, au mépris de l'étranger et à l'élimination des anormaux, 'un homme même différent reste un homme à qui nous devons permettre de poursuivre une vie d'homme.'¹⁸¹. Or, pour l'auteur, portés par des siècles d'individualisme, beaucoup ont oublié la dimension fondamentale de la communauté. Il disait, à ce sujet, que les premiers à faiblir sur ce point furent les chrétiens. Formés à l'intelligence du mal individuel et recentrés sur l'intériorité, ils auraient trop souvent grossièrement réduit cette dernière à la méfiance, voire à l'exclusion de l'extérieur et du collectif.

¹⁷⁶ E. Mounier, Qu'est-ce que le Personnalisme ?, *Esprit*, p. 358.

¹⁷⁷ M. Nédoncelle, *Intersubjectivité et ontologie*, p. 254.

¹⁷⁸ E. Mounier, *le Personnalisme*, p. 110. E. Mounier montre que le désir communautaire correspond à une force attractive puissante dont l'expression extrémiste se trouve dans les mouvements sectaires.

¹⁷⁹ 'Personnalisme (..) le mot ne plaisait pas à Mounier parce que sa réaction première visait l'individualisme bourgeois ; mais il finit par l'adopter faute de mieux, en y adjoignant l'épithète communautaire-, pléonasme précisait-il, la communauté étant incluse dans la définition de la personne.', in J. M Domenach, *Emmanuel Mounier, 'Ecrivains de Toujours.'*, p. 80.

¹⁸⁰ E. Mounier, *L'engagement de la foi*, p.71.

¹⁸¹ Ibid.,

Le personnalisme développe une conception fraternelle du rassemblement. La 'fraternité' vraie se définit, selon CH. Baudouin, *'non par une commune origine, mais par une fin commune.*¹⁸² L'amitié fraternelle procède ainsi d'une reconnaissance de vocation *'Le nous d'un groupe (...) ne commence à être un nous communautaire que du jour où chacun des membres a découvert chacun des autres comme une personne et se met à la traiter comme telle, à l'apprendre comme telle*¹⁸³. Aussi la formation d'une communauté¹⁸⁴ dans laquelle sont encouragées la camaraderie et la solidarité est-elle très importante pour la formation de la personne, car la personnalisation procède grandement de l'entraide réciproque.

Foncièrement, l'idée de l'entraide et de la solidarité est universelle et transversale. J. Lacroix¹⁸⁵ percevait ainsi un fondement personnaliste aux théories marxistes. Il soulignait au préalable qu' *'il serait sans doute absurde de parler du 'personnalisme' de Marx (1818-1883). Il l'aurait sans doute qualifié de théorique et d'abstrait.*¹⁸⁶ De fait, c'est plutôt dans l'analyse qu'il mène en son époque de la condition humaine qu'il faut voir un plaidoyer pour la personne. L'organisation de la société impose un travail dépersonnalisant, qui ne permet pas à l'homme de s'incarner dans son oeuvre. Il introduira le concept d'aliénation, de désaisissement et d'appauvrissement au travail, *'Le vrai travail, celui de la cité communiste, ne sera pas tant la source de la richesse, qu'une activité spécifique de l'homme : manifestation de sa personnalité et jouissance de la vie.*¹⁸⁷ Aussi le communisme est-il pour lui la réalisation parfaite de la personne et des personnes humaines, et *'il ne serait pas faux par conséquent de découvrir et de comprendre chez Marx un fond personnaliste étonnant.*¹⁸⁸ En ce sens, il n'est pas impertinent de parler d'un 'prophétisme marxiste' qui, en l'occurrence, se réfère à une vision laïque, athée, réfutant l'idéologie religieuse bourgeoise.

Soulignons, en filigrane, qu' E. Mounier s'insurgera vertement contre 'l'invasion de l'âme bourgeoise.¹⁸⁹, 'l'esprit que nous appelons bourgeois (...), qui nous apparaît comme le plus exact antipode de toute spiritualité.¹⁹⁰ Il dénonçait l'amour de l'argent, plus

¹⁸² Ch. Baudouin, *découverte de la personne*, p. 91.

¹⁸³ E. Mounier, *Engagement et Foi*, p. 33.

¹⁸⁴ Il faut préciser qu' Emmanuel 'Mounier s'est toujours élevé contre toute cristallisation sociologique d'une sorte d'appropriation de la vie morale, contre toute idée de posséder des vertus : il a lutté contre la constitution des sectes pures, contre l'établissement diffus d'une sorte de conscience collective des 'bons'.', in J. Lacroix, Mounier éducateur, *Esprit*, déc 1950, p. 841.

¹⁸⁵ J. Lacroix, *Le Personnalisme, Sources, Fondements, Actualités*, p. 57.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 57.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 58.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 58.

¹⁸⁹ J. M. Domenach, *Emmanuel Mounier, 'Ecrivains de Toujours'*, p. 10.

largement les possessions, comme un leurre viciant l'homme, le séparant de ses frères, y compris 'dans ses messes.'. Perçu comme la trahison d'une vérité, le christiannisme bourgeois le révoltait, 'Le confort est au monde bourgeois ce que l'héroïsme était à la Renaissance, et la sainteté à la chrétienté médiévale : la valeur dernière, mobile de l'action.^{191,}

S'agissant de l'intuition d'une perspective rationnelle commune avec le personnalisme, E. Mounier évoquait le mystère du communisme, en dépit même de ses erreurs et de son diabolisme¹⁹², 'Nous avons dit et nous disons toujours que le communisme à côté de ce que nous y refusons, enferme de multiples vérités politiques, économiques sociales et humaines, et que notre devoir (...) est de reconnaître la vérité partout où elle se trouve¹⁹³. Il déclarait de façon audacieuse que 'communisme et christiannisme sont noués l'un à l'autre comme Jacob avec l'ange, dans une rigueur et une fraternité de combat qui dépasse infiniment l'enjeu du pouvoir.¹⁹⁴. Il supputait que, si Hitler avait choisi les communistes et les juifs comme ennemis principaux, ce n'était pas un hasard, 'Et quand ils jetaient les chrétiens avec eux dans les mêmes camps et dans les mêmes fournaies, Hitler liait la solidarité désormais inaliénable des trois combattants actuels de l'histoire sacrée.¹⁹⁵. E. Mounier concevait un personnalisme communautaire qui, bien qu'utopique, mais averti, se défendait, selon l'idée de la personne, de l'idéalisme.

2. La vocation intégrative de l'élève.

Le personnalisme éducatif valorisera la pédagogie communautaire considérant la formation de la personne selon sa *vocation intégrative*. L'être humain est d'emblée rattaché à autrui ; s'il est différencié, il n'est pas séparé. La liaison est son destin. L'intégration signifie une expression personnelle à la faveur de la relation. Au demeurant, définir la vocation intégrative, c'est considérer que *la découverte et l'expansion de l'être personnel* se réalisent dans le cadre de la médiation sociale. Autrement dit, le sujet est voué à une instruction personnelle à la faveur de l'interaction sociale, selon une forme de dépendance d'épanouissement. L'intégration, qui se traduit par l'expression d'être dans la communauté, se révèle dès lors comme une donnée et une condition de son unification. C'est pourquoi l'éducation personnaliste va favoriser l'échange/le dialogue, l'action/l'activité travaillante, l'expression/la production personnelle au sein du groupe, favorisant ainsi la découverte et l'unification d'être. C'est par une qualité de relation selon

¹⁹⁰ E. Mounier, *Manifeste au service du Personnalisme*, p. 19.

¹⁹¹ Ibid.,

¹⁹² Voir à ce sujet ' Mounier tout sauf anti-communiste (...) Mounier tout sauf communiste.'. A. Mandouze, *le Personnalisme d'Emmanuel Mounier. Hier et Demain. Pour un cinquantenaire*, p. 98 à 101.

¹⁹³ E. Mounier, *Engagement et Foi*, p. 138.

¹⁹⁴ Ibid., p. 70.

¹⁹⁵ Ibid.,

laquelle l'élève est reconnu comme partenaire que la communication est vectrice de révélation de la personne. La vocation intégrative correspond donc à une prédisposition de rencontre et d'expansion d'être personnel, de sa raison et de sa puissance propre, dans le cadre de l'expression sociale. Aussi l'être en soi ne peut-il se concevoir indépendamment du lien avec autrui.

Au demeurant, la vocation intégrative de la personne s'exprime également par sa dimension unifiante. Comme instructeur d'universalité, il est initiateur de rapports et de liens. C'est un médiateur pour autrui. Il participe ainsi à l'élaboration du sens commun et à l'intégration communautaire selon la dimension fraternelle du rassemblement, fondée par l'intuition d'un même destin.

Ainsi il est possible de fonder les bases d'un personnalisme éducatif. On considère la *dignité* et l'*unicité* de l'homme, sa valeur, sa raison d'être, comme être en soi, inscrit dans le sens. Celui-ci est *éducable* parce qu'il est invité à progresser. *L'éducabilité spirituelle* correspond à la propension à la connaissance d'intelligence, qui est connaissance de liberté. Elle constitue un processus permanent d'ouverture à l'infinité des valeurs. La *vocation créative* de la personne est un témoignage de 'liberté de sens d'être personnel'. Sa *vocation intégrative* correspond à l'unification de l'être personnel dans le cadre de la relation.

Si les enseignants rationalisent leur pratique de telle ou telle pédagogie par une visée éducative personnaliste, leur argumentation devrait s'articuler aux différents fondements précités qui se trouveraient étayés. Il serait alors légitime de s'interroger, au-delà des différences entre ces pédagogies sur leur dimension personnaliste commune. C'est en définitive, l'étude que nous devons mener.

S'agissant de notre plan de travail, nous reprendrons méthodiquement chacun de ces critères que nous illustrerons synthétiquement à partir de l'analyse des entretiens. En même temps, nous questionnerons leur résonance dans les différentes pédagogies, afin d'apprécier la finalité personnaliste implicite de chacune d'elles.

CHAPITRE 8. La personne au centre de la raison pédagogique.

Quels que soient les référentiels, la personne est-elle au centre de la raison pédagogique ? En-deçà de leurs différences, ces pédagogies ont-elles un fondement personnaliste commun ?

A. Dignité et unité : une assertion commune.

La dignité et l'unité de l'homme c'est sa valeur, comme être en soi ayant du sens.

1. Une élection collective de direction.

En quoi la reconnaissance de la dignité et de l'unité de la personne est-elle un repère central de pratiques pédagogiques personalistes ?

Les enseignants partagent communément une certaine attitude de fond vis-à-vis de l'élève. Celle-ci correspond à une disposition respectueuse à transmettre. Elle témoigne avant tout d'une vision de l'enfant comme d'un être humain doté, dont la fécondité est à considérer et à protéger. Il est unique et a une valeur. A partir de là, on valorise une autre approche, qui va se traduire par une qualité d'écoute, une attention aux préoccupations et aux intérêts, à la parole. On porte sur lui un regard différent. On est disposé à le respecter. Il y a un accueil compréhensif et une reconnaissance d'existence. L'être humain a le droit d'être ce qu'il est. Il a le droit de se tromper. La reconnaissance est un thème largement évoqué. L'attitude véhicule la retrouvaille d'unité.

2. C. Freinet et la permanence humaine.

En quoi la dignité et l'unité de la personne constitue-t-elle un fondement personaliste de l'école moderne ?

C. Freinet entrevoit l'héritage d'une '*permanence humaine*'¹⁹⁶, qui établit une continuité, reflet d'un '*complexe profond (..), qui vous accroche (..) à un passé à une race.*'¹⁹⁷. Il défend un respect de subsistance et dénonce la malignité d'une école qui viole cette unité, '*l'école rompt brutalement cette paix et cette harmonie, et cela me fait souffrir comme un sacrilège.*'¹⁹⁸. La reconnaissance des '*droits imprescriptibles de la dignité humaine.*'¹⁹⁹, est liée à une conviction de puissance personnelle de découverte et de création, tandis que C. Freinet dénonce les mises en échec, '*les observations ne laissent que très rarement à l'enfant le réconfort d'une réussite (..) la sanction est toujours considérée comme une atteinte à la dignité, surtout lorsqu'elle s'exerce en public.*'²⁰⁰. Le but n'est pas de sanctionner les erreurs, mais d'aider à les dépasser. Il préconise une proximité d'attitude, '*abolissez l'estrade*' dit-il, '*vous serez du coup au niveau des enfants. Vous les verrez avec des yeux non de pédagogue et de chefs, mais avec des yeux d'hommes et d'enfants*'²⁰¹. Il propose la fraternité du regard, '*On a tendance à considérer sans humanité que l'enfant qui travaille mal (..) le fait intentionnellement et par malignité (..) vous -même travaillez avec déficience quand vous avez mal à la tête (..) les enfants sont tout simplement comme vous*'²⁰². Il enseigne la charité éducative, selon les

¹⁹⁶ C. Freinet, *Oeuvres pédagogiques*, p. 39

¹⁹⁷ Ibid., p. 71.

¹⁹⁸ Ibid., p. 84.

¹⁹⁹ Ibid., p. 52.

²⁰⁰ Ibid., p. 133.

²⁰¹ C. Freinet, *Les dits de Mathieu*, p. 140.

²⁰² Ibid., p. 142.

paroles évangéliques auxquelles il se réfère fréquemment, *'Ne faites pas aux autres ce que vous ne voudriez pas qu'ils vous fassent. Faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fassent.*²⁰³ :

L'éducation doit être formatrice de dignité 'nous apprendrons aux enfants à être eux-mêmes, intégrés au processus social certes, mais dominés par l'éminente dignité de celui qui sait comprendre, sentir et diriger l'activité essentielle de sa vie.²⁰⁴, et révélatrice de personnalité, tel 'l'instituteur qui (..) sait écarter le factice, l'accidentel, le clinquant (...), pour sentir les velléités d'une personnalité et d'un caractère..²⁰⁵. C. Freinet aspirait à une 'cité de justice, où chacun aura enfin sa place²⁰⁶, selon une reconnaissance de valeur propre.

3. Gestion Mentale et vertu de la personne.

La Gestion Mentale est-elle au service de la dignité et de l'unité du sujet?

La dimension personnaliste de la Gestion Mentale résulte de la valeur accordée à l'être personnel. L'élève est reconnu comme un être en soi, 'dans sa qualité ontologique d'être-au-monde²⁰⁷, ayant une valeur en soi, 'l'Humanité (...) se tourne vers le chacun de l'homme pour lui dire qu'elle a besoin de son génie.²⁰⁸. La Gestion Mentale comme pédagogie de la liberté est une pédagogie de la reconnaissance d'être, de sa dotation comme sujet connaissant, qui postule une forme personnelle de motivation et de 'méthodologie' d'entendement, 'Et si jamais la pensée s'activait selon des formes différentes et atteignait l'intuition du sens à partir d'objets propres et à l'aide de moyens déterminés²⁰⁹.

L'attitude qu'A. de La Garanderie partage avec C. Rogers²¹⁰ est une disposition au respect profond de l'être en-soi, considéré inconditionnellement, selon son indépendance *'comme une personne ayant le droit d'avoir ses propres sentiments et expériences, et de leur trouver leurs propres significations.*²¹¹ Il reconnaît dans la congruence, l'empathie,

²⁰³ C. Freinet, *Pour l'école du peuple*, p. 138.

²⁰⁴ Ibid., p. 319.

²⁰⁵ C. Freinet, *Oeuvres pédagogiques*, p. 59 ?

²⁰⁶ Ibid., p. 129.

²⁰⁷ A. de la Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, p. 107.

²⁰⁸ Ibid., p. 332.

²⁰⁹ A. de la Garanderie, Sens et structure, *Gestion Mentale : revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, p. 20.

²¹⁰ A. de la Garanderie, *La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers*, p. 44 à 59.

²¹¹ Ibid., p. 47.

la considération positive inconditionnelle des vertus d'interaction pédagogique qui favorisent l'expression de la liberté, *'les vertus que l'esprit humain devrait sans cesse mettre en pratique dans toutes les relations entre humains.*²¹² Il y a dans la Gestion Mentale une conception de la dignité profonde de l'être et de son unicité.

4. Le prix de la personne en PEI.

En quoi le PEI est-il fondé sur une vision personnaliste de la dignité et de l'unité de l'être à éduquer ?

R. Feuerstein postule que le destin de l'homme n'est pas prédéterminé. C'est pourquoi son engagement auprès des enfants gravement déprivés, 'ces enfants de la honte'²¹³, ordonna d'instaurer une modalité de lutte, au sens de ne pas accepter le destin.²¹⁴, de remplacer le 'à quoi bon ?', par 'pourquoi suis-je ce que je suis ?'²¹⁵. L'intuition de la valeur commande le refus de la résignation, 'Pour moi, la conception de la médiation se refuse à poser un diagnostic définitif sur la personne comme à préjuger de son devenir.'²¹⁶. Il reconnaît la dignité de l'homme comme être de désir ouvert au sens et poursuivant une finalité. L'intelligence est définie, en l'occurrence, comme une prédisposition d'inscription dans le sens de soi-même, 'Pour moi, l'intelligence n'est qu'un processus constant de changement en fonction des besoins de notre organisme, interne et externe.'²¹⁷. Elle correspond à la modifiabilité humaine. Mais cette théorie de l'adaptation sert l'idée d'une permanence identitaire. En ce sens, R. Feuerstein affirme que 'l'individualisation et la différenciation psychologique, définit l'identité propre qui ne doit pas être controversée.'²¹⁸. La médiation est une modalité d'interaction qui soutient le sentiment de la valeur et de l'identité d'un sujet. Elle reconnaît l'appartenance culturelle selon des repères dont l'intériorisation offre les bases propices à une dynamique du changement, 'Ce sentiment d'appartenance est extrêmement important et comporte des éléments extrêmement actifs en eux-mêmes pour l'individu dans ce processus de se changer et de se modifier.'²¹⁹. Elle favorise la conscience de sa différence et de son originalité. Aussi bien, le projet de formation dans le PEI inclut l'idée de sens d'une unité propre.

²¹² Ibid., p. 48.

²¹³ Cf Longhi, *L'inspiration éducative de Reuven Feuerstein*, p. 22.

²¹⁴ Ibid., p. 22.

²¹⁵ Idem.

²¹⁶ Ibid., p. 23.

²¹⁷ Ibid.,

²¹⁸ Ibid.,

²¹⁹ Conférence de R. Feuerstein : *La Modifiabilité*, 14 novembre 1986. (non publiée).

B. L'Éducabilité et la perfectibilité de la personne, une conviction authentique.

La croyance en l'*éducabilité* repose sur une conviction de *propension humaine au progrès*.

1. Un principe fondateur et dynamisant des pratiques pédagogiques.

En quoi l'éducabilité et la perfectibilité de la personne sont-elles des principes fondateurs et dynamisant de la pratique pédagogique ?

Les enseignants ont en commun une profession de foi fondée sur une authentique conviction de l'éducabilité de l'élève. Ils demeurent dans une prédisposition positive, portée par la certitude d'une progression possible et à venir. La confiance est fondée sur une persuasion de ressources qui transcende le donné immédiat. Cette confiance est à transmettre. En même temps, l'espérance est une anticipation d'un avenir attendu, qui place l'enseignant dans une hypothèse optimiste vis à vis de l'élève. On évoque l'énergie dirigée propre à l'activité éducative et l'implication personnelle qu'elle engage. On s'investit dans le redressement. On souligne la dimension utopique de l'attitude, dont on vit l'actualisation réaliste. D'une certaine manière, il y a une foi indissociable d'une forme de 'mortification généreuse' pour un service de création.

2. Personne et accroissement en pédagogie Freinet.

En quoi le postulat de l'éducabilité atteste-t-il du fondement personnaliste de la pédagogie Freinet ?

Chez C. Freinet, la dimension polémique de l'éducabilité est fondée sur la conviction que la libération est le destin du peuple. La charité éducative s'adresse à l'enfance populaire, dans laquelle il entrevoit 'le ferment d'une humanité nouvelle'²²⁰. Le capitalisme a engendré 'une école bâtarde avec son verbiage humaniste masquant sa timidité sociale et son immobilité technique'²²¹. Avec le Front de l'Enfance, C. Freinet institue une charte qui veut lutter pour l'école du peuple au service de la libération de l'homme. Il entrevoit une éducation humaine vectrice d'espérance, qui apporterait 'des raisons encore, de lutter, de vivre et de croire.'²²² ; l'humanisation est le destin du peuple.

C. Freinet se souvient amèrement d'une éducation scolaire à contre-sens, '(...) avec les clairs souvenirs de mes huit ans, (...) je détecte à travers les systèmes et les méthodes dont j'ai tant souffert, les erreurs d'une science qui a oublié et méconnu ses origines.'²²³. La compréhension profonde de la vie humaine doit mobiliser la science au service de la puissance de l'homme, selon les lignes de sa destinée. Aussi l'humanisation

²²⁰ G. Piaton, *La vraie fidélité*, p. 64-65.

²²¹ Cité par L. Lavergne, *Célestin Freinet, une recherche hors des cadres imposés*, p. 7.

²²² J. Houssaye, *Freinet pédagogue socialiste*, p. 35.

du peuple par la connaissance est-elle la clé de voûte de l'amélioration sociale. Elle est une connaissance de puissance, *'parvenir à une culture qui soit un jour la vraie science de vie, une science pratique, humaine, et qui ajoute sans cesse à la puissance de l'homme en face de la nature.*²²⁴ '.

La perspective de destinée, qui légitime le postulat de la perfectibilité, requiert chez C. Freinet une science de l'éducabilité, c'est-à-dire une science qui découvre la vie au service de la vie, en dehors de laquelle elle ne saurait être une science humaine. Elle est une science de la création, qui inclut l'idée du pouvoir de l'homme et de sa liberté. Pour C. Freinet, il importe peu d'être savant si ce savoir est extérieur au destin, *'pour une réussite indifférente à notre destinée.*²²⁵ ' Il importe peu à l'homme que le philosophe soit savant si l'esprit de corruption est son lot quotidien, *'Maudite soit l'éducation (..) qui lui a enseigné à isoler ces concepts, mais qui a négligé de l'aider à comprendre et à pratiquer une vie utile et digne !*²²⁶ ' ; *'Et s'il emploie ses découvertes à créer le mal, à servir les exploitateurs de la misère, à étouffer le vie, on peut dire aussi : 'si du moins il n'avait jamais été initié à cette science !*²²⁷ '.

Dans la pédagogie Freinet, le désir éducatif est fondé sur une foi fondamentale en la vie, en l'homme, 'Il faudrait faire à la nature une confiance nouvelle et, en son sein, retrouver les lignes de vie hors desquelles nul ne saurait construire utilement.²²⁸'. En même temps, la formation de la personne procède d'une révélation de confiance et d'espérance, 'L'optimiste espoir envers la vie (...) cet espoir en la vie sera (...) le fil d'Ariane mystérieux qui nous conduira vers notre but commun : la formation en l'enfant de l'homme de demain (..) Servez et renforcez la vie ! (..)'²²⁹.

Aussi la visée personnaliste de Freinet selon le postulat de l'éducabilité est-elle pleinement exprimée par l'idée de puissance et de direction humaine.

3. Gestion Mentale et conversion pédagogique.

En quoi la conviction de la perfectibilité humaine est-elle fondatrice de la pédagogie de la Gestion Mentale ?

A partir d'une conviction de ressources de liberté, l'éducabilité postule l'éducation du pouvoir-être comme projet de vécu de sens. Le pari éducatif résulte de l'éveil aux

²²³ C. Freinet, *Les dits de Mathieu*, p. 34.

²²⁴ C. Freinet, *Oeuvres Pédagogiques*, p. 572.

²²⁵ Ibid., p. 575.

²²⁶ Idem.

²²⁷ Idem.

²²⁸ Ibid., p. 55.

²²⁹ Ibid., p. 176

'ressources consciencielles.'. Or, la société n'étouffe-t-elle pas le risque de l'intelligence, tandis que le 'droit au sens' est déclaré imprescriptible ? Dès lors, l'éducation est une oeuvre de justification, 'Je pense que la charité fait oeuvre de justice lorsqu'elle aide l'homme à se révéler les ressources qu'il porte en lui et dont il ne s'avisait pas.²³⁰ ; 'la pédagogie ne peut se séparer d'une éthique.²³¹.

La pédagogie a un devoir prospectif, 'L'enseignant se doit lui aussi de se montrer généreux dans la compréhension de l'élève (..) parier sur ses ressources, penser qu'il a des moyens, que son devoir est de l'aider à les détecter pour qu'il puisse s'en servir.²³². L'hypothèse de la liberté présuppose la confiance ; A. de La Garanderie cite son maître, A. Binet,

'Tout simplement parce que Binet fait confiance à chacun des enfants pour décrire ce qui se passe dans sa tête, parce qu'il ne l'attend pas 'au tournant' en prévoyant les réponses qu'il ne manquera pas de faire et auxquelles la grille d'évaluation du chercheur s'appliquerait systématiquement. Littéralement, il n'a pas de préjugés. Il entend donner toute leur signification et toute leur portée aux confidences qu'il va recevoir. Cette attitude du psychologue Binet n'est-elle pas celle que l'enseignant devrait avoir dès qu'il entend aider l'élève dans son travail ? Ne sommes-nous pas fondés à en faire le modèle d'approche de la pédagogie de l'intelligence ?²³³.

Bien au contraire, l'espérance doit être fondée sur une prédisposition attentiste de sens en perspective d'indices, en projet de découverte. La position est plus inclinée vers la potentialité que vers la pathologie. Le regard n'est pas retourné, mais projeté. C'est la perception de sa vertu intrinsèque qui incommode l'auteur, 'il est inadmissible de ne pas se pencher avec autant de soin pour saisir les signes positifs et en envisager les potentialités de développement qu'on en a mis à ceux qui étaient négatifs.²³⁴. Le psychotique, le 'schizophrène', le handicapé, s'il avait plus que ce qu'on lui prête, 's'il y avait un regard plus ouvert à porter sur lui ?²³⁵.

Le doute, en éducation, relève de l'injustice. A. de La Garanderie l'a ressenti pleinement lorsque ses difficultés auditives, découvertes tardivement, le condamnèrent à être positionné dans le clan des échoués, 'Si je me suis senti aussi fortement concerné par la question de l'intelligence, c'est que la confusion entre entendre et comprendre

²³⁰ A. de La Garanderie, *Pour une pédagogie de l'intelligence*, p. 181. On retrouve des propos similaires dans l'ouvrage de 1974 : une pédagogie de l'entraide, notamment les pages 100 à 102 dans les § intitulés : 'non à la concurrence qui fait des victimes', et 'silhouette de la bête à concours' et 'image de l'élite'.

²³¹ A. de La Garanderie, *Une pédagogie de l'entraide*, p. 94.

²³² Ibid., p 19.

²³³ Ibid., p 14.

²³⁴ A. de la Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, p. 334.

²³⁵ Ibid., p. 333.

m'atteignait de plein fouet. J'ai ressenti l'injustice du statut d'imbécile auquel me condamnait la médiocrité de mes résultats scolaires.^{236,}

Cependant, la liberté est un pouvoir qui ne peut être domestiqué. Elle se révèle dans les modalités subtiles d'une rencontre. C'est pourquoi l'éducateur a un rôle délicat et indispensable. Pour A. de La Garanderie, la liberté émane de l'autorité de la personne. L'autorité est 'un service de charité'.^{237,} Elle réside principalement dans le statut de la personne médiatrice du sens. On souligne certaines qualités de disponibilité, de bienveillance et de respect de l'éduquant, qui s'inscrivent dans le sens de l'être et de son attente profonde, 'ou celle-ci décrète et exige obéissance, docilité et soumission ; ou elle ne précède pas en dictant, mais elle suit en se modulant sur les initiatives, les recherches et les efforts, afin de les encourager, les éclairer et les soutenir. Nous croyons que c'est cette seconde forme de la fonction d'autorité que les jeunes attendent.^{238,}

Si la douceur et la tendresse sont indispensables, l'exigence et la fermeté sont nécessaires, car l'éducation requiert l'attitude polémique, 'Dieu sait si nous sommes partisan d'une pédagogie d'ouverture, de compréhension, à base de gentillesse, de témoignage d'affection. Nous sommes d'autant plus enclin à majorer l'expression de la douceur dans la relation éducative que nous fûmes trop souvent témoin, dans notre enfance scolaire, des brutalités d'enseignants sur de pauvres camarades, issus de milieux modestes, dont nous avons gardé un souvenir horrifié. Mais nous pensons que la fermeté est indispensable et qu'elle peut conduire, dans des cas que nous estimons devoir rester exceptionnels, à des sanctions énergiques.^{239,}

Ainsi, le pari de l'éducabilité de l'intelligence positionne la Gestion Mentale comme une 'science de la création'. La conception majeure, dans cette pédagogie, de l'intuition du sens est bien fondée sur le pressentiment et la croyance, car, dit A. de La Garanderie^{240,} c'est à la source de la foi, espérante en l'inespérable, qu'on peut définir l'intelligence humaine comme conscience *évoquée* de l'intuition du sens. La foi serait-elle à l'origine de la science ? Bien que cette question soit très polémique, il faut reconnaître qu'elle n'est pas étrangère à la Gestion Mentale. Il y aurait une accointance entre la ferveur et la perfectibilité de l'homme.

4. La conviction de l'éducabilité dans le PEI.

En quoi l'éducabilité et la perfectibilité de l'homme sont-ils des postulats fondateur du PEI ?

Le besoin d'éducation des enfants juifs issus de l'holocauste, migrants vers Israël,

²³⁶ Ibid.

²³⁷ A. de la Garanderie, *Une pédagogie de l'entraide*, p. 105.

²³⁸ Ibid.,

²³⁹ Ibid., p 97.

²⁴⁰ A. de la Garanderie, *L'intuition*, p. 102.

gravement déprivés culturellement, fut, dans les années 50, à l'origine du PEI. Des convictions profondes ont stimulé la démonstration de leur potentiel personnel, en dépit de la situation extrême dans laquelle ils vivaient. La foi intime en l'homme implique de rejeter la résignation, 'Nous ne pouvions accepter qu'un seul enfant ne puisse pas arriver au-delà de ce que son fonctionnement actuel permettait d'entrevoir.²⁴¹ ; l'engagement en est indissociable, 'Je dois vous dire qu'en éducation, sans cette foi, je ne crois pas que l'on arriverait à quelque chose. (...) sans cette croyance, vous penseriez que, si l'enfant n'est pas capable, ce n'est pas à vous de vous engager. Cet engagement est donc nécessaire pour que l'on adopte la foi ; sans elle rien ne peut être entrepris²⁴². Sur le plan doctrinal, la Thora juive commande la charité 'Prenez soin des enfants du pauvre, car d'eux sortira la Thora : l'eau coulera de ses eaux , cela signifie que la Thora s'épanouira grâce aux plus pauvres d'entre eux.²⁴³. Le secours devient une nécessité, le besoin d'aider autrui²⁴⁴.

La croyance dans la propension de l'homme au développement est le point cardinal de l'auteur. Elle repose sur une conviction d'avenir. Il y a une orientation du regard préalable à tout dispositif éducatif qui considère l'être humain comme capable de penser d'une manière critique, autonome, indépendante, distanciée. Feuerstein dit 'l'homme capable d'apprendre sur l'appareil mental d'autrui.²⁴⁵. Il cite à ce sujet son petit-fils trisomique, dévoilant une forme de connaissance de sens implicite 'il a décidé que la modalité par laquelle il a été questionné a eu comme supposition qu'il est attardé (..) ce que tu me demandais, c'est quelque chose que tu sais très bien que je peux le savoir sans que tu me le demandes.²⁴⁶.

Le programme PEI, déclare R. Feuerstein, prend en compte, d'une certaine manière, le besoin 'd'équité²⁴⁷, de l'individu. Le besoin de sentir l'autre comme un frère, comme un égal. Pas simplement le besoin d'assurer certains droits, 'c'est plutôt le sentiment(..)moi j'aimerais voir cet individu capable de penser comme je l'ai fait moi. Pas comme moi, c'est-à-dire il peut penser comme il le fait lui.²⁴⁸. C'est pourquoi, selon l'auteur, il est important de bien penser 'aux bases émotionnelles, philosophiques, éthiques de ce système, pas tout simplement à la structure formelle.²⁴⁹.

²⁴¹ R. Feuerstein, Apprendre à être intelligent ? *Le Journal des Psychologues*, pp. 12-17.

²⁴² Conférence Afpim, 14 nov 1986, Paris, non publiée.

²⁴³ Op., cit, Nombres 24-7.

²⁴⁴ Conférence du 14 nov 1986, op., cit.

²⁴⁵ S. Borie (S.), M. Mendes-France, *Développer la modifiabilité par la construction d'expériences d'apprentissage médiatisées*.

²⁴⁶ S. Borie, M. Mendes-France, op., cit.

²⁴⁷ Ibid.,

²⁴⁸ Ibid.,

Pour le psychologue, l'éducation est un service, au développement de l'adaptation, 'Nous avons aussi constaté à quel point l'homme a besoin de se modifier. Depuis l'origine, l'être humain a dû s'adapter à de nouvelles structures²⁵⁰. Mais il n'est pas préparé à la confrontation aux difficultés, l'homme n'est pas parfait, il a des besoins de développement, il a besoin d'une certaine préparation, d'une correction, d'un complément dans les fonctions qu'il a à son répertoire pour pouvoir y faire face.²⁵¹. Autrement dit, l'homme a besoin de se perfectionner pour s'adapter à la mouvance des situations, 'ce n'est pas que lui n'est pas parfait, il n'est pas parfait par rapport à certaines conditions qui exigent de lui un phénomène de perfectionnement. L'homme dans la recherche d'un perfectionnement implique le fait que nous ne sommes pas parfaits.²⁵². Il y a une forme de reconnaissance d'imperfection qui est motrice de cette recherche, 'c'est un acte de perfectionnement qui doit se faire et qui peut se faire à partir de certaines modalités d'agir, de vouloir, de reconnaître ce phénomène.²⁵³

Or, pour R. Feuerstein, la perfectibilité s'appuie sur le postulat de la modifiabilité humaine. L'homme peut être considéré comme 'l'existence modifiable par excellence.²⁵⁴. L'éducabilité correspond ainsi à la propension²⁵⁵ de l'homme à l'intelligence qu'il définit par le concept de modifiabilité. Intrinsèquement dynamique en son état²⁵⁶, R. Feuerstein définit l'intelligence comme 'une énergie qui se manifeste dans les changements, dirigés en vue d'une adaptation.²⁵⁷. C'est pourquoi l'hérédité ou la physiologie ne fixe pas l'individu dans une représentation figée. R. Feuerstein conçoit l'inconditionnelle perméabilité aux expériences d'apprentissage médiatisé, quelle que soit la sévérité du handicap. Il postule l'auto-plasticité comme une dotation fondamentale de l'homme. C'est pourquoi 'la conception de la médiation se refuse à poser un diagnostic définitif sur la personne comme à préjuger de son devenir²⁵⁸ '.

²⁴⁹ Ibid.,

²⁵⁰ R. Feuerstein, *Le PEI*, pp. 5 à 15.

²⁵¹ S. Borie, M. Mendes-France, op., cit.

²⁵² Ibid.,

²⁵³ Ibid.,

²⁵⁴ R. Feuerstein, *Le PEI*, op., cit.

²⁵⁵ R. Feuerstein préfère la notion de *propension* ou propensité à celle de potentialité parce que cette dernière donne l'idée de la mesure qu'il réfute.

²⁵⁶ R. Feuerstein préfère évoquer le passage d'un 'état' à un autre de l'intelligence, plutôt que de parler de 'traits' dont il réfute la connotation statique, figé, quantifiable.

²⁵⁷ S. Borie (S.), M. Mendes-France, *Développer la modifiabilité par la construction d'expériences d'apprentissage médiatisées*.

²⁵⁸ Cf Longhi, *L'inspiration éducative de Reuven Feuerstein*, p. 23.

La notion de médiation recèle l'idée d'une *volonté éducative* qui traduit une intentionalité chargée d'exigence, car celle-ci est fondée sur une conviction d'avènement, mais elle n'est pas sans requérir la polémique et la contrainte. R. Feuerstein note la qualité d'un *environnement modifiant* qui espère en l'enfant, qui lui demande un effort.

Le milieu est vecteur de reconnaissance de désir de plus- être, *'Un environnement est caractérisé par les exigences (...) ceci crée en lui de nouveaux besoins qui permettront à leur tour de mobiliser certaines forces qui peuvent exister, mais faute d'activation seront absolument atrophiées, rigidifiées car l'individu n'est plus dans une situation de défi, il tend à s'accepter tel qu'il est.*²⁵⁹ Motiver l'espoir engendre la force. La médiation renouvelle et inscrit l'individu dans le désir ; elle permet l'intériorisation de l'avenir, *'le fait de vivre dans une réalité virtuelle, dans une représentation de l'avenir, de projeter, de se projeter hors de l'immédiat vers des horizons beaucoup plus éloignés.*²⁶⁰ Ainsi, le but du PEI est de régénérer la 'motivation intrinsèque', de telle sorte que la capacité s'étaye sur *'le besoin de connaître, le besoin d'acquérir des choses*²⁶¹. Il s'agit, en quelque sorte, de créer le besoin, de trouver le ressort, d'utiliser le bénéfice, *'Comment produire en lui, même dans un environnement hostile, ce besoin intrinsèque de modalités énergétiques affectives qui lui permettront d'utiliser ce qu'il a appris ?*²⁶². Aussi le PEI s'adresse-t-il également *'aux éléments motivationnels, aux dispositions émotionnelles et affectives qui lui permettront de maîtriser les éléments à apprendre.*²⁶³ R. Feuerstein parle d'une 'sensitivité', qui correspond à un réel changement de motivation. Il considère fondamentalement la 'propension'²⁶⁴ de l'être humain, son ouverture aux possibilités, et cette conviction s'avère un levier d'avènement.

C. Educabilité spirituelle, et intuition de sens.

1. Le dessein de co-naissance au sens.

L'éducabilité spirituelle correspond à la propension à la connaissance personnelle ; à la connaissance d'intelligence. Elle constitue un processus permanent d'ouverture à l'infinité des valeurs. En quoi le postulat de l'éducabilité spirituelle constitue-t-il un principe fondateur de la pratique pédagogique ?

²⁵⁹ S. Borie, M. Mendés-France, op., cit.

²⁶⁰ Ibid.,

²⁶¹ S. Borie, M. Mendés-France, op., cit.

²⁶² R. Feuerstein, *Pédagogie de la médiation*, op., cit, p. 129.

²⁶³ S. Borie, M. Mendés-France, op., cit.

²⁶⁴ Terme qu'il préfère à celui de potentiel : 'il serait préférable de ne plus utiliser le terme de potentiel car il a quelque-chose de limitatif, parlons plutôt de propension à l'apprentissage, notion dynamique du besoin de se modifier.', in *Pédagogie de la médiation*, op., cit, p. 124.

Il y a une donnée originale et transversale aux entretiens, c'est que, à travers la pédagogie choisie, on veut aider l'enfant à se connaître. On souhaite qu'il accède à plus d'intelligence de lui-même, de son humanité propre. Conjointement, on favorise l'inscription dans le désir du sens. Les élèves sont entrevus comme des êtres désirant, ayant une appétence de vie et de connaissance. D'où le rôle de soutien et de fortification de la motivation. L'éducateur porte et accompagne le désir, soutient l'élan vital d'espérance ; il met l'élève en projet d'avenir. La référence au sens est très forte. L'enseignant est médiateur de découverte du sens. Il y a une forme d'éducation à la recherche du sens. La pédagogie est un moyen de permettre à l'élève de se connaître comme être désirant (problématique du désir), désirant de la valeur (problématique du sens). La finalité pédagogique implicite est la rencontre de sens.

2. Pédagogie Freinet et connaissance humaine.

Peut-on parler de projet d'éducation spirituelle dans la pédagogie Freinet?

Il y a dans la pédagogie Freinet une certaine conception de l'homme et de son destin ; par conséquent, une idée originale du sens de son éducation. C. Freinet perçoit l'homme comme un être aspirant à l'infini²⁶⁵. Il désire la puissance, et cette quête d'infini est l'impulsion et le moteur de sa vie, 'Ce sentiment de puissance lui est aussi essentiel que le souffle même (...), il lutte pour cette plénitude de vie qui est sa raison d'être et la promesse de son épanouissement.²⁶⁶. Il conçoit 'l'incessante montée de l'homme vers la lumière et la perfection.²⁶⁷.

Le processus naturel qui autorise ces impulsions vitales est le tâtonnement instinctuel qui fait progresser l'individu par directions successives, par contournement et '*dépassement des barrières*²⁶⁸', lui permettant ainsi de s'adapter. L'homme est perméable à son expérience, ce qui justifie cette potentialité d'adaptation permanente. L'éducation est alors définie strictement par C. Freinet, comme '*l'adaptation au milieu de la montée de l'individu vers l'efficacité de son être.*²⁶⁹'

Freinet conçoit ainsi l'homme comme un chercheur de sens, il a besoin de co-naître, '*il n'y a pratiquement pas de limite à ce besoin de connaître (...) l'homme cherche toujours la difficulté, sa nature est de se surpasser sans cesse, de connaître le pourquoi des choses, de se poser des problèmes et d'en rechercher la solution.*²⁷⁰'. Mais il s'agit avant tout de partir de l'expérience pour acquérir une connaissance d'intelligence, *'partir*

²⁶⁵ 'Je parle quelquefois d'infini pour signifier le vaste champ de l'insondable qui, sans cesse, exalte le pouvoir de l'homme, sans faire de ce mot un synonyme de divinité transcendante, irradiant d'en haut une lumière révélée.' cf : C. Freinet, *Oeuvres Pédagogiques*, p. 329.

²⁶⁶ C. Freinet, *Oeuvres Pédagogiques*, p. 348.

²⁶⁷ Ibid., p. 258.

²⁶⁸ Ibid.,

²⁶⁹ Ibid, p. 341.

*humblement et obstinément de l'expérience, de la vie, aider à la comparaison intuitive, puis formelle, des rapports qu'on pourra promouvoir ensuite à la permanence de lois, c'est préparer dans les esprits, l'épanouissement du véritable esprit scientifique qui est bien, lui, un définitif accroissement de puissance et de force en face de la nature aveugle.*²⁷¹ ' Dans la conception de l'Ecole Moderne, la connaissance d'intelligence est le fruit de l'expérimentation active ; aussi l'élève est-il conduit à la généralisation à partir du tâtonnement expérimental, *'la généralisation ne sera plus une opération préalable de l'abstraction intellectuelle, mais la conclusion logique de l'expérience tâtonnée ; les lois seront l'expression normale de rapports redécouverts, sentis, intégrés à l'être (...)* l'enfant ne se contentera plus d'apprendre et de 'savoir' les sciences. Il vivra, il rebâtira, pour se l'approprier, la connaissance logique qu'elles permettent d'acquérir.²⁷² '

En réalité la conception de l'expérimentation relève de l'activité personnelle, c'est-à-dire du travail. Le sens véritable advient, c'est-à-dire que l'intelligence se différencie très progressivement dans l'ouvrage, dès lors que la production est voie de sens pour soi-même et pour l'universel. La production a 'du sens de l'homme' et du sens social, elle est *'une poésie, une offrande, un enseignement.*²⁷³ ' Il y a une compréhension de sens par le travail. La réalisation est vectrice d'une reconnaissance d'être. L'Ecole Moderne fut pionnière dans cette conception de l'importance fondamentale de l'activité manuelle et artistique, de l'activité productive et oeuvrante, de l'effort de participation, de l'implication en deçà de l'imagination. Aussi l'intelligence ne saurait être cultivée en soi, par des moyens spécifiquement intellectuels²⁷⁴. L'éducation intellectuelle s'initie à la faveur du travail. Autrement dit, la pensée se dégage lentement de la fonction travail. Il déclare en ce sens :

'Vous êtes encore envoûtés par cette redoutable erreur philosophique et scolastique, née d'ailleurs de la tradition religieuse, qui sépare arbitrairement le corps impur et ses fonctions terre à terre, d'une âme qui serait intelligence, légèreté et pureté. C'est au nom de cette intelligence formelle, abstraite du processus vital, qu'on a perpétré cette séparation si grave de conséquence entre le travail et la pensée ; qu'on a procédé à cette distinction de degré au nom de laquelle on rejette le travailleur dans le domaine fermé de la peine et de la souffrance, en une condition ou il risque de ne jamais retrouver ni assise humaine, ni dignité, ni espoir de s'élever jamais jusqu'à l'accomplissement des desseins impérieux de la nature.'²⁷⁵ '

Il valorise en cela l'occupation matérielle, de laquelle procède une lente montée de la

²⁷⁰ Ibid, p. 272.

²⁷¹ Ibid., p. 341.

²⁷² Ibid, p. 577.

²⁷³ Ibid, p. 258.

²⁷⁴ Ici réside une différence de point de vue avec la pédagogie de la médiation ou la Gestion Mentale.

²⁷⁵ C. Freinet, *Essai de Psychologie Sensible*, p. 267.

pensée intelligente et logique, 'C'est le travail qui distille la pensée, laquelle agit, par réaction, sur les conditions de travail. Il serait curieux d'étudier le progrès humain en fonction de cette interdépendance méconnue.²⁷⁶. Le travail distille 'l'essence idéale' dont 'la culture formelle ne donne que des ersatz.²⁷⁷. Ainsi, l'enfant tend à monter naturellement du travail primitif à l'activité différenciée, afin de parvenir jusqu'à la connaissance intellectuelle, à la culture philosophique et à la conception morale de la vie. 'Il fera cette ascension d'autant plus tôt, avec d'autant plus de maîtrise, qu'il sera mieux constitué.²⁷⁸.

Dans tous les cas il ne concevait pas la connaissance d'universalité, comme le produit d'une mécanique strictement cérébrale, selon 'un produit mystérieux de la pensée.²⁷⁹'. Elle relève, selon l'auteur, d'une forme de clarté instinctive, telle une résolution de problèmes par 'illumination, sans détailler le processus qui mène sûrement au résultat.²⁸⁰, 'les rapports entre les objets ou les actes jaillissent intuitivement, comme des éclairs qui illuminent brusquement tout le champ d'investigation.²⁸¹.

Si le processus de recherche ressort du tâtonnement, il y a, chez Freinet, une conception de l'élévation de l'homme selon une co-naissance d'intériorité, 'les vraies richesses ne peuvent venir que de l'intérieur. Et c'est cet intérieur que nous ne connaissons pas et qu'il nous faut étudier si nous voulons mieux comprendre le comportement humain et influencer plus utilement le processus éducatif.²⁸². Elle est une co-naissance à soi-même, au service de sa propre puissance, 'La loi est un aboutissement, un outil précieux à utiliser pour son propre service.²⁸³.

L'idée de la formation intellectuelle procède notamment, plus singulièrement chez Freinet, d'une retrouvaille de 'lignes de vie', d'une découverte d'"inflexions' imprimées, dont le subconscient, à la faveur de l'histoire de l'individu, est riche, 'La richesse, la profondeur de ce subconscient sont indéniables. Les inflexions dont il est comme le noeud inextricable restent encore pour nous mal précisées et pourtant elles sont, elles restent et elles marquent notre personnalité et notre destin.²⁸⁴. La réalisation de la

²⁷⁶ Ibid.,

²⁷⁷ Ibid., p. 268.

²⁷⁸ Ibid., p. 271.

²⁷⁹ Ibid, p. 558.

²⁸⁰ C. Freinet, *Les dits de Mathieu*, p. 99.

²⁸¹ C. Freinet, *Essai de Psychologie Sensible*, p. 577.

²⁸² Ibid, p. 416.

²⁸³ Ibid, p. 577.

²⁸⁴ Ibid., p. 561.

destinée de l'homme est subordonnée aux retrouvailles 'd'humbles et essentielles fondations'²⁸⁵. Il stipulait notamment une retrouvaille de source et de direction de jouissance infantile, selon 'les émanation idéales qui sont la splendeur constructive de notre personnalité.'²⁸⁶.

S'agissant de ces chemins de clartés et de vérités dont C. Freinet entrevoyait la possibilité, il déclarait que : 'les voix du salut sont encore là à notre portée', car il avait une haute idée de l'homme et de son destin, selon cette perspective de la perméabilité aux valeurs et du développement de la créativité qu'elles impulsent. Il affirmait que les vérités essentielles 'sont bien plus simples et bien moins nombreuses qu'on ne le croit.'²⁸⁷. 'Des systèmes pour nous amuser, nous domestiquer ou nous exploiter, ça oui, il en naît toutes les semaines, et les bibliothèques en débordent. Mais les principes vrais de pensée saine et de progrès humain ne constitueraient pas aujourd'hui encore, un bien gros livre. Confucius, Bouddha, Jésus, Mahomet, s'y sont essayés, (...) lorsqu'on les médite, on a aujourd'hui encore, le sentiment d'une plénitude apaisante.'²⁸⁸.

Déclarant que le but de l'éducation est '*de préparer l'enfant à son rôle d'homme.*'²⁸⁹ ; C. Freinet ne pensait-il pas que la finalité profonde des connaissances scolastiques était la révélation d'intériorité, la connaissance de soi ? Car il disait :

***'C'est peut-être bien l'origine du grand drame humain, que cette séparation, et que l'impuissance de la connaissance à mener jusqu'à la sagesse.'*²⁹⁰. '*Cette faculté d'aller en profondeur (..) ne suppose pas forcément l'ampleur des connaissances, ni la formelle acquisition scolastique. Ce sont plutôt comme deux voies séparées, qui ne devraient pas l'être puisque l'une devrait conduire à l'autre pour la faire plus puissante et plus claire. Et c'est peut-être bien l'origine du grand drame humain que cette séparation, et que l'impuissance de la connaissance à mener jusqu'à la sagesse.'*²⁹¹.**

3. Gestion Mentale et rencontre de sens.

En quoi l'éducabilité spirituelle est-il un postulat fondateur de la pédagogie de la Gestion Mentale ?

L'éducabilité spirituelle est un postulat fondé sur une définition de l'homme inscrit dans un mouvement vital dirigé. Il est doté d'un pouvoir-être qui constitue la ressource de

²⁸⁵ Ibid.,

²⁸⁶ Ibid., p. 269.

²⁸⁷ Ibid., p. 57.

²⁸⁸ Ibid., p. 97.

²⁸⁹ Ibid., p. 253.

²⁹⁰ Ibid., p. 59.

²⁹¹ Ibid., p. 59.

son désir d'être. Son instinct est le projet de pouvoir-être, qui est projet de rencontre d'être. Il y a chez l'enfant une 'volonté active de rencontre du sens, de provocation de sens'²⁹².

L'éducation spirituelle procède, en Gestion Mentale, de l'éducation à ce sens de soi. Aussi, pour l'auteur, *'il n'y a pas de compréhension possible s'il y manque le 'se' comprendre.*²⁹³ La dynamique motrice du savoir est dans l'intuition de se comprendre à travers l'objet de connaissance. Autrement dit, l'intuition du 'se comprendre' à travers l'objet de connaissance est le ressort fondamental du savoir.

Car le savoir comme compréhension est lié à la reconnaissance d'être. L'être se comprend dans ce qu'il comprend. Il y a une forme de 'validation' du projet de pouvoir-être qui légitime l'être. C'est une reconnaissance de puissance de 'possibilisation', au sens où l'entendait Heidegger²⁹⁴. Dès lors, *'se projeter en visant une possibilité'*²⁹⁵ désigne la compréhension. Le projet est le pouvoir être de l'homme. Aussi le *dasein*, de l'homme, être-au-monde, est-il de se comprendre comme pouvoir-être qui est possibilité de projet.

Cette philosophie considère l'immanence du sens. Pour l'homme, *'le monde est là, il n'a pas à aller le chercher en dehors de lui ; il faut simplement qu'il se retrouve en lui.'*²⁹⁶ Il y a une réminiscence de l'expérience du sens. La réminiscence a pour racine le verbe grec mimnô, qui signifie 'rester', 'demeurer', 'affronter', 'braver'. Il s'agit de laisser l'être dans son propre être au monde, pour que ses lois lui apparaissent. Dès lors, la connaissance embrasse le se comprendre.

Ainsi, comme se demande A. de la Garanderie, la gestuelle mentale ne procéderait-elle pas d'une retrouvaille du sens de soi dans le temps et l'espace ? L'attention serait l'acte du sens dans le présent, la mémorisation l'acte du sens dans le passé, tandis que l'acte même de mémorisation a pour *'structure de finalité l'imaginaire d'avenir'*²⁹⁷ ; l'imagination, l'anticipation d'un sens à venir. La compréhension serait l'intuition du sens lui-même des êtres et des choses au sein du présent, du passé ou de l'avenir. La réflexion serait le moyen d'utiliser le sens acquis du passé pour comprendre le présent ou l'avenir. En définitive, *'l'éloignement de soi auquel conduisent des conditions d'existence (...) font que l'homme se cherche de plus en plus en dehors de lui-même et n'a plus contact avec ses propres sources.'*

Or l'auteur valorise la découverte du mental, car il y voit un lien avec le sens, *'Selon moi, l'éidétique habite ces formes et ces images visuelles ou phonétiques. Les contenus*

²⁹² A. de la Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, p. 75.

²⁹³ Ibid., p. 131.

²⁹⁴ M. Heidegger, *Les concepts fondamentaux de la phénoménologie*.

²⁹⁵ A. de la Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, p. 11.

²⁹⁶ Ibid., p. 106.

²⁹⁷ A. de la Garanderie, *La Gestion Mentale*, p. 52.

*mentaux et le sens sont intrinsèquement liés*²⁹⁸. Il se réfère, en cette vue, à la doctrine phénoménologique d'E. Husserl (1859-1938), dans la lignée de F. Brentano (1838-1917), et s'accorde absolument à l'idée que *'la conscience est précisément conscience de quelque-chose'*. Sens et structure sont liés.

Le 'se comprendre' se révèle dans le contenu mental fondé par des *structures* de projet de sens qui, témoignant de l'intentionnalité d'une conscience²⁹⁹, révèlent le sens à travers diverses formes d'évoqués³⁰⁰. Les gestes mentaux³⁰¹, que ce soit la mémorisation, la réflexion, la compréhension, l'imagination créatrice, sont fondés par des structures de *projet de sens du lien*. Il s'agit de *'délivrer les structures de projet de sens de l'activité cognitive, dans laquelle tout homme à a se retrouver'*³⁰², mais encore de les éduquer, *'pour bénéficier de l'intuition de sens, il faudrait mettre en oeuvre des structures appropriées qui la déclencherait.'*³⁰³. Dès lors, l'éducation de l'intelligence, comme connaissance de soi, procède d'une connaissance de projet de sens, de structure de projet de sens, *'d'avoir conscience d'être un être de sens qui vit l'interrogation du sens en étant comme interrogé lui-même sur le sens de son pouvoir-être.'*³⁰⁴.

La Gestion Mentale est 'une pédagogie de la libération du sens'³⁰⁵; 'Nous (..) avons une conception postive de la destinée de l'homme (..) nous estimons que l'intuition du sens est un bien propre, d'une merveilleuse richesse, qui donne à l'homme sa signification ontologique.'³⁰⁶. Mais elle est avant tout une pédagogie de la liberté, qui donne à la différenciation une notion capitale. C'est pourquoi la mission de l'éducateur est avant tout de permettre à l'élève une rencontre avec lui-même, avec ses ressources consciencielles, 'Les instruments de sens sont remis à la discrétion des élèves.'³⁰⁷.

²⁹⁸ A. de la Garanderie, *Sens et Structure*, pp. 16-35.

²⁹⁹ Que l'auteur formalisera en terme de gestes mentaux, d'attention, de compréhension, de réflexion, d'imagination.

³⁰⁰ dont les traductions sont différentes. L'auteur parle d'habitudes de tendances évocatives sous des formes plus ou moins dominantes employant l'imagerie visuelle, la résonance auditive, voire kinestésique. Il formalisera également les paramètres qui renvoient à des inclinations à se mouvoir préférentiellement dans tel ou tel registre. Paramètre 1 : évocation de scènes, de gestes, de personnes. Paramètre 2 : évocation linguistiques. Paramètres 3 : Les évocations sous-tendus par des projets de construction de sens logique et rationnel. Paramètre 4 : Les évocations de compléments, de prolongements, d'innovation.

³⁰¹ A. de la Garanderie, *La Gestion Mentale*.

³⁰² Ibid., *Critique de la raison pédagogique*, p. 339.

³⁰³ Ibid., p. 335.

³⁰⁴ Ibid.,

³⁰⁵ Ibid., p. 332.

³⁰⁶ Ibid., p. 336.

³⁰⁷ Ibid., p. 337.

Autrement dit, l'ouverture à la connaissance de soi est une ouverture à sa propre dotation, en vertu d'une libre compréhension, d'une libre connaissance de la valeur.

4. PEI et connaissance de lois.

En quoi la finalité du PEI procède-t-elle de l'éducation spirituelle ?

R. Feuerstein considère que l'homme est 'l'être modifiable par excellence'³⁰⁸. Il représente un système ouvert, puisqu'il peut bénéficier d'une connaissance d'expériences. Cette auto-plasticité l'inscrit virtuellement dans un processus de développement continu. Selon lui, 'il y a des individus qui ont de très grandes difficultés à bénéficier de leur exposition aux expériences, même si ces expériences sont extrêmement riches. Il y a des gens qui répètent les mêmes erreurs pendant des années. Il y a des gens que n'importe quelle exposition aux stimuli laisse absolument inchangés.³⁰⁹'. L'homme ne doit pas avoir peur du changement, 'Celui-ci n'a rien de pathologique, c'est le cours naturel de l'être humain, c'est typiquement pour l'être humain.³¹⁰'.

Or le but du PEI est d'augmenter la modifiabilité humaine, de développer un réfléchissement de sens qui, pour R. Feuerstein, est la définition même de l'intelligence. A propos d'activités de tâche, on propose une perception d'expérience, '*Créer dans l'individu la perception de ce qui se trouve à l'intérieur de nous. Donc, c'est rendre l'individu capable de réfléchir sur ce qu'il fait, sur les raisons de son succès, sur les raisons de son incapacité de faire certaines choses et, par cela, de trouver les moyens d'appliquer les stratégies qu'il vient d'acquérir dans des situations très diverses.*'³¹¹. C'est pourquoi la notion d'environnement doit être élargie à l'expérience interne ; '*il ne s'agit pas uniquement de regarder hors de nous, mais aussi de regarder en nous.*'³¹². R. Feuerstein précise que le but n'est pas de couvrir toute la gamme de l'expérience humaine, qui est beaucoup plus riche. Mais, quand il parle de l'apprentissage, c'est, selon la science cognitive, de former l'aptitude à apprendre en éduquant les *pré-requis fonctionnels*³¹³ de la pensée. Il déclare donc que '*ce n'est pas donner un contenu de*

³⁰⁸ R. Feuerstein, *Le PEI*, pp. 5-15.

³⁰⁹ Conférence Afpim, op., cit, p 4.

³¹⁰ Ibid., p 8.

³¹¹ Ibid., p 11.

³¹² S. Borie, M. Mendes-France, op., cit.

³¹³ Conceptualisés en terme de fonction cognitive et d'opérations mentales. La dominante fonctionnelle de la pensée correspond par exemple au besoin de faire une inférence, de générer une hypothèse, de percevoir le problème, d'être précis, exact, de vérifier, d'explorer, d'élargir le champ mental, de se décentrer, de planifier son activité, d'établir des liens, d'utiliser un vocabulaire adapté etc... Les opérations mentales sont définies par la pensée opératoire : la comparaison, la sériation, la pensée analogique, transitive. cf : *Pédagogie de la médiation autour du PEI*, chronique sociale, 1990, p. 146 à 150.

pensée. Le but pratique est bien d'offrir les moyens d'une conquête de puissance personnelle par dépassement des obstacles et des erreurs. L'utilisation de ces 'structures mentales' formées dans le cadre des expériences d'apprentissage médiatisées va libérer la progression vers la réussite selon la retrouvaille de chemins de puissance qui permettent d'affronter ou de modifier les obstacles au service d'une expansion propre. La connaissance de soi est d'abord une *connaissance cognitive*.

Pour cette connaissance, l'*activité* est très importante, car l'individu a ainsi l'expérience de cette résistance, qu'il doit surmonter en utilisant les ressources internes découvertes en lui-même, *'ignorer ou abandonner cette activité individuelle, cet effort que l'individu doit faire risque de ne pas permettre la prise de conscience, qui après cela peut devenir le point de départ pour la discussion et pour la médiation.*³¹⁴ L'auteur considère qu'il y a des qualités d'expériences qui ne peuvent être 'conçues' qu'en fonction de l'activité de l'individu, *'en fonction de l'activité directe qu'il a en travaillant sur la tâche.*³¹⁵ Or ceci ne peut se faire simplement en y pensant, *'certaines personnes disent qu'il ne faut pas faire tout ça, on peut y penser (...) la pensée est fluide, elle ne s'accroche pas, elle ne crée pas cette réalité musculaire (...) donc tout en reconnaissant le fait qu'il faut limiter l'isolement de l'individu avec la page, en créant cette situation dans laquelle on discute de manière divergente, il doit y avoir une période de travail.*³¹⁶

L'interpellation de l'expérience que véhicule le médiateur, par la 'discussion' que celui-ci favorise à propos de la tâche, occasionne à travers l'échange, qui requiert une implication personnelle, une 'conceptualisation d'être' qui est une 'compréhension d'être' et qui, à la faveur d'un processus de décentration, permet une rencontre d'intelligence : 'Parfois on définit l'intelligence comme un acte inconscient. Nous sommes extrêmement contre cette condition ; ceci veut dire, même si l'acte est en soi inconscient, nous faisons tout pour rendre l'individu conscient.'³¹⁷ En quelque sorte, on forme une connaissance d'être se sachant connaissant, qui est une connaissance d'intelligence.

R. Feuerstein insiste sur l'insight qui lui est constitutive, qui se découvre dans la conscience et dont la vertu première est la transférabilité. Ainsi, favoriser l'insight, c'est développer la propension au réfléchissement de l'expérience, qui relève d'une forme d'installation sensorielle et mentale du vécu propre à une expérience privée, 'c'est le facteur de l'insight que nous essayons de donner. Parce que ce n'est que par cette insight que nous pouvons espérer que l'individu dira : ah! ici j'ai utilisé cette stratégie pourquoi est-ce que je ne pourrais pas la reproduire autre part.'³¹⁸ Pour cela, le médiateur favorise l'idée des clés de la réussite, 'Je dois savoir que c'est une clé que j'ai utilisée ici et qui a ouvert cette porte (...) avec cette clé je pourrais la réouvrir, ou réouvrir quelque part

³¹⁴ S. Borie, M. Mendès-France, op., cit.

³¹⁵ Ibid.,

³¹⁶ Ibid.,

³¹⁷ Ibid.,

³¹⁸ Ibid.,

ailleurs. Donc c'est cet insight qui est nécessaire.³¹⁹. Le médiateur permet cette continuation, 'C'est un travail du médiateur pour que les mystères de travail dans les exercices de PEI deviennent connus et que l'individu puisse les maîtriser.'³²⁰.

Le but de la séance PEI est de générer des *unités de sens* qui aient un caractère d'universalité, des 'principes de Généralisation' transférables à de nombreuses situations. Dès lors, l'apprentissage *du lien est l'objet de connaissance*. On établira ainsi des *brings*, afin d'en élargir la portée.

Très concrètement, le guide du maître, édité par le *Hadassah Wizo Canada Research Institute de Jérusalem*, donne de nombreux exemples pour aider le praticien. Choisissons, a priori, l'instrument des 'relations temporelles'. On annonce que le but visé est de réorienter la perception du temps et de donner des concepts temporels pour décrire et organiser l'expérience du sujet. On lit notamment, dans les principes de généralisation proposés :

'Le temps est unidirectionnel ; on doit fixer un point de départ pour ordonner une série ; il existe un passé éloigné et un passé immédiat ; il y a un passé personnel, il y a un passé universel ; on se sert à la fois des expériences du passé et des perspectives sur l'avenir pour vivre le présent. Nos propres vies sont une partie minuscule du temps historique, qui a commencé bien avant le début de notre vie et qui continuera bien après. Dans un cycle, les mêmes éléments reviennent dans le même ordre.'

Mais la fin de la séance PEI est une connaissance de *lois* par les 'principes' qui sont des unités de sens d'universalité, dont on vise le discernement et l'intériorisation. La connaissance cognitive, qui est une connaissance de soi, est ainsi finalisée par la loi. Dans le PEI, il y a donc une forte accointance entre la recherche de l'intelligence et la définition d'une unité de sens d'universalité, dont la transcendance introduit la Loi.

Dans le Judaïsme, la loi est l'image de Dieu. L'intelligence est définie comme une science qui augmente le savoir, qui permet de se rapprocher de Dieu, donc de la loi. Le développement de l'intelligence est un moyen de connaître la loi. On sait, comme nous l'évoquions précédemment, que la culture juive encourage le développement des aptitudes cognitives, notamment pour le déchiffrement et la lecture de la Thora, dans les assemblées où les enfants sont conviés très jeunes. Aussi l'intelligence est-elle définie comme la science du Saint, qui est la connaissance de Dieu. L'intelligence est sagesse et la sagesse augmente le savoir. Autrement dit, *l'intelligence permet la connaissance de la loi*. R. Feuerstein déclarait ' *C'est un devoir de l'être humain de s'approcher le plus près possible de l'image de Dieu, de l'intelligence divine et ceci par le développement d'une spiritualité (..)*'³²¹. La Thora enseigne : ' *Mon fils, si tu élèves ta voix vers l'intelligence, si tu la cherches comme l'argent, et si tu la creuses comme pour découvrir un trésor (..) tu trouveras la connaissance de Dieu.*' (Le livre des proverbes, chap II, 1-22).

³¹⁹ Ibid.,

³²⁰ Ibid.,

³²¹ R. Feuerstein, *Médiation éducative et Educabilité cognitive*, p. 19.

La connaissance cognitive comme connaissance de soi est une connaissance de la loi. Dieu étant identifié à la loi, la connaissance de la loi procède de l'humanisation de l'homme à l'image de Dieu³²². Si, comme le déclare R. Feuerstein, 'l'être humain est un partenaire dans la création'³²³, il est médiateur de la Valeur.

Le PEI, par la formation cognitive, vise l'éducation spirituelle. R. Feuerstein déclare, 'nous sommes vidés de valeurs, nous nous sommes même vidés de certain type d'émotions qui ont donné une signification à notre vie, et ceci doit être rétabli, et ceci ne peut pas être rétabli sans une certaine maîtrise de notre pensée.'³²⁴. Aussi l'éducation de l'intelligence, très valorisée dans la culture juive, est-elle voie de salut.

D. Créativité et communauté de destin.

La vocation créative de la personne correspond au libre choix du sens de l'être personnel

1. L'éducation des choix et le développement de la personnalité.

En quoi les pratiques pédagogiques sont-elles résolument basées sur le principe de la vocation créative de l'élève entrevu comme une personne médiatrice du sens?

Eduquer la liberté est une finalité commune et implicite à la pratique pédagogique des enseignants. Ils souhaitent introduire l'élève à la compréhension de choix. Ils associent liberté et responsabilité, selon une idée de l'autonomie, de telle sorte qu'on désigne l'individu comme auteur de sens, générateur de connaissance. Ils établissent un lien entre liberté et connaissance de soi, entre autonomie et conscience. Ils conçoivent la formation d'une personnalité que véhicule la décision libre. C'est pourquoi on fait référence à l'idée d'un individu à part entière, debout, 'les pieds sur terre', grandi, capable de s'opposer.

2. Le sens de la puissance en pédagogie Freinet.

En quoi la pédagogie Freinet est-elle finalisée par le service de la vocation créative de l'enfant ?

C. Freinet définit la raison humaine par l'aspiration profonde à la création et à la puissance, à la formation et à la reconnaissance, 'Réaliser sa destinée, tout est là, toujours. Et l'homme, même dans le tourbillon de la vie mécanique, le sent bien.'³²⁵.

³²² Marie-jo Thiel souligne la place des interdits fondateurs dans le développement de la personne. La loi indique l'alliance et donne un sens d'être. Elle positionne le sujet dans son identité, 'la loi peut trouver sa juste place : au service de l'amour et de la confiance pour une humanisation de toute la personne.'

³²³ S. Borie, M. Mendès-France, op., cit.

³²⁴ Ibid.,

³²⁵ C. Freinet, *Oeuvres pédagogiques*, p. 561.

La direction humaine est le processus fondamental de la vie. Elle ressort, chez C. Freinet, d'une continuation d'être, d'une inscription dans le sens propre. S'il y a une intelligence commune à tous les hommes, une universalité de sens, selon des 'lois universelles', les voies de 'bon sens', comme il aimait à le formuler, sont autant d'expressions de variétés de nature, 'Chacun élève sa propre construction selon les mêmes lois générales et profondes, qui sont les lois de la vie, (...)'³²⁶, la même harmonie s'exprime diversement, 'cette diversité est indispensable à l'harmonie sociale et cosmique comme la diversité des voix du chœur en fonction de la perfection dans l'hymne commun.'³²⁷.

C'est pourquoi il y a une pédagogie du respect de l'être, de sa reconnaissance, selon ses tendances et ses inflexions personnelles et profondes. D'où l'accointance évoquée précédemment, chère à l'auteur, entre sens et expérience ; 'c'est dans la mesure où il a pu poursuivre lentement ses expériences qu'il gardera équilibre et bon sens'³²⁸.

Dès lors, la vocation créative est bien un épanouissement de sens d'une unité propre. Ainsi, le dispositif scolaire doit permettre une richesse d'activités fonctionnelles et une organisation du travail scolaire adapté à la diversité des natures et des besoins, ' Que cette diversité ne vous épouvante point. Elle est tout simplement la loi de la vie. (...) Il faut de tout pour faire un monde (...) il suffit d'éviter la fausse, dangereuse et prématurée spécialisation qui n'est que limitation et rétrécissement'³²⁹.

L'important est qu'en rencontrant le sens de la culture il puisse assimiler les chemins de puissance, 'L'un avancera ainsi sa construction par le biais de la littérature, tel autre par celui des sciences, tels autres encore par celui de l'histoire, de la géographie ou de l'art. L'essentiel est qu'ils parviennent au sommet de la construction, qu'ils y trouvent sécurité et puissance, qu'ils incorporent à leurs réactions fonctionnelles vitales le processus de montée qui les a fait accéder aux étages supérieurs où réside la culture, qu'ils s'assimilent non pas la forme, ni les tabous et les idoles de cette culture, mais ce qu'elle porte en elle, ce qu'elle doit porter de vivifiant dans son idéal d'humanité.'³³⁰.

L'éducation procéderait, chez Freinet, d'une auto-crédation de soi. La pédagogie permettrait un épanouissement de sens de personnalité, '*Les uns et les autres découvriront ainsi les vraies voies qui mènent vers les sommets ; ils seront des maîtres ; ils domineront leur vie ; ils auront accédé au deuxième ou au troisième étage, mais leurs pieds seront solidement ancrés*'³³¹. Freinet assurait que la fin de l'éducation est de

³²⁶ Ibid., p. 583.

³²⁷ Ibid.,

³²⁸ Ibid., p. 562.

³²⁹ Ibid., p. 583.

³³⁰ Ibid.,

³³¹ Ibid., p. 584.

mener l'enfant vers 'l'équilibre, la puissance et le bonheur.'. Il y a pour chacun un 'chemin de vie'³³²., déclarait-il 'que peut-être la puissance sans l'équilibre ?'³³³ '. Il partageait la conception du 'destin de la personnalité.'³³⁴ '.

3. La Gestion Mentale et l'apprentissage de la liberté.

En quoi la Gestion Mentale considère-t-elle la vocation créative de l'être à éduquer ?

La pédagogie de la Gestion Mentale est foncièrement une 'pédagogie du sens'. L'auteur pose 'l'examen du sens' comme un '*impératif pédagogique de la connaissance*'³³⁵ '. Il indissocie résolument l'émergence du *savoir* de son inscription dans le sens. Le savoir trouve son intelligibilité dans le *sens de l'être personnel*, parce qu'il fructifie une voie personnelle, il atteint alors sa noblesse, '*la connaissance qu'on pense avoir doit sans cesse être testée sur son sens si l'on veut qu'elle atteigne à la dignité du savoir.*'³³⁶ '. Il y a donc une accointance entre connaissance universelle et sens de l'être personnel, '*l'enseignant consacre tout son temps à lui imposer des sens, sans jamais lui indiquer la voie personnelle à suivre pour s'en ouvrir le chemin au-dedans de lui.*'³³⁷ '. L'appel au sens que l'enfant doit trouver en lui devrait être constamment réitéré. Il y a une connaissance à partir du sens de l'être, '*l'homme qui vit l'intuition des êtres et des choses, se découvre dans sa vocation même, le sens de sa finalité : il est fait pour comprendre, pour vivre le sens du monde et de la réalisation par ce sens de ses potentialités.*'³³⁸ '.

Or, le sens de l'être est celui de son pouvoir-être. La finalité de la pédagogie est de permettre à l'élève de 'bénéficier de l'intuition de son pouvoir-être, c'est-à-dire qu'il en ait toujours le sens.'³³⁹ et la continuité car, pour A. de La Garanderie, l'essence de l'être-au-monde est bien de se comprendre comme pouvoir-être, 'pour être ce qu'il est, il doit accéder au sens de ce qui est. (...) et qui n'accédera au sens de ce qui est qu'en 'se' comprenant lui-même dans cette accession, il faut, de toute évidence que l'homme puisse accomplir ce qui lui est ainsi donné comme tâche de son être.'³⁴⁰ '. Aussi le devoir du sens est-il celui du sens de l'être-au-monde.

³³² Ibid., p. 588.

³³³ Ibid., p. 564.

³³⁴ Ibid., p. 567.

³³⁵ A. de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, p. 53.

³³⁶ Ibid., p. 52.

³³⁷ Ibid., p. 59.

³³⁸ Ibid.,

³³⁹ Ibid., p. 121.

³⁴⁰ Ibid., p. 119.

Dès lors, la vocation créative est une rencontre du sens de l'être personnel. Il y a une philosophie de la personnalisation de sens.

'Un être humain a vocation d'inventer, de créer, d'apporter son message, ce qui pour lui, compte et dont il est comptable vis-à-vis de ses frères. L'école se doit d'éveiller chacun à cette vocation élitique qui lui est propre. Que veux-tu montrer ? Que veux-tu qui soit fait ? Que veux-tu qui soit désormais compris et intégré au patrimoine de l'humanité ? Tu as ta vie pour accomplir cette grande tâche ; que le secret de ta vie soit l'âme de ton message ; que ton message soit le secret de ta vie dont tu tiens à dispenser le trésor. Il y a pour tout homme une multiplication des pains à opérer : ' je n'ai nul effort à faire pour croire les autres plus sages que moi. Mais ce que j'ai en trop, je crains qu'on ne l'ait pas assez.'³⁴¹

D'ailleurs, pour l'auteur, l'institution s'intéresse plus à l'impératif social qu'à l'exigence personnelle du témoignage 'Comment cela serait-il possible s'ils doivent s'incliner devant le 'il n'y a qu'à' professoral ?'. Au contraire si, prenant pour objet les procédures spontanément employées, les jeunes les examinent, discernent les lacunes, les limites, les qualités, leur liberté est déjà directement concernée. De plus, il ne s'agit pas de la seule liberté de chacun : c'est celle de tous qui est en cause et en situation d'émulation réciproque.³⁴². Dans ce contexte, la création est l' émanation d'une connaissance d'être et d'une reconnaissance qui n'est pas antinomique de l'éducation.

L'auteur décline le droit et le devoir du sens, qui nécessite le discernement de l'être chercheur, 'il faut que l'élève, le disciple soient reconnus dans leur droit au sens pour qu'ils en fassent légitimement leur devoir.³⁴³. Le service du droit est 'la manifestation de la vérité (..) le sens légitime, le sens vrai des êtres et des choses.³⁴⁴. Il déclare que les hommes ont souvent ignoré l'étape du 'devoir du sens', pour s'en tenir à leurs croyances, au maintien de leur pouvoir, alors qu'il entrevoit une mission, une responsabilité d'avènement et de renouvellement. Le sens a 'pour fin légitime d'être mis au service du sens lui-même.³⁴⁵.

La formation de la liberté, qui introduit le choix, requiert l'intelligence des structures de projet de sens. C'est pourquoi *'l'élève doit être instruit des moyens à prendre pour atteindre à l'intuition de lui-même, des êtres et des choses.³⁴⁶* La pédagogie ne peut pas donner le sens. Elle ne peut pas fournir le pouvoir d'être, elle ne peut que former *'l'être d'un pouvoir'*. Elle peut proposer à l'élève le sens des projets de sens, l'éveiller au sens de l'effort, mais elle n'est pas en mesure de lui proposer des projets de sens. L'acte

³⁴¹ *Ibid., p. 103.*

³⁴² *Ibid., p. 104.*

³⁴³ *Ibid., p. 55.*

³⁴⁴ *Ibid., p. 69.*

³⁴⁵ *Ibid., p. 67.*

³⁴⁶ *Ibid., p. 336.*

est libre, la direction demeure personnelle, *'il appartiendra à chacun de se rendre compte des modalités, qui lui sont personnelles, grâce auxquelles l'attention, l'effort, la compréhension, peuvent dans sa conscience prendre sens.*³⁴⁷ Aussi l'auto-direction assistée par l'éducation est-elle liée à l'intuition des structures de projet de sens. Dès lors, l'éducation est un compagnonnage, qui offre les moyens d'être, en développant une conscience d'être, mais dont la direction procède d'une libre décision.

4. La guidance cognitive en PEI.

En quoi le PEI est-il sous-tendu par une conception de la vocation créative de l'être à éduquer ?

Il y a dans le PEI une visée de formation de la personne selon un choix de sens d'être. La formation d'orientation cognitive, participe d'une anticipation de sens, 'toute activité mentale consiste à anticiper d'une manière hypothétique certains développements.'. On vise une connaissance d'intelligence en vue d'une maîtrise d'un environnement, au service d'une plus grande puissance d'être, de sa reconduction, comme être de désir, selon une propension à la modifiabilité. La connaissance cognitive offre une direction propice à la continuation d'être. On forme le sujet se sachant connaissant et se connaissant voulant. La visée de l'adaptabilité définit pour le sujet la possibilité de vaincre, d'aller plus loin, de progresser, de poursuivre son sens propre, de franchir les obstacles, en quelque sorte de triompher. Elle est à la fois une rencontre d'inachèvement, de désir de puissance et d'espérance mobilisante.

Le but est la formation de l'auto-plasticité, de telle sorte que l'éducation cognitive permet l'auto-direction, 'Je ne t'impose pas certaines connaissances, certaines habiletés que tu dois maîtriser. Je te donne les instruments par lesquels tu pourras le faire. Le choix de ce quoi faire, quand et comment te reste à toi. Moi je te donne ce dont tu as besoin. Toi utilise ces instruments lorsque tu seras confronté avec les besoins de te changer.'³⁴⁸. Il y a une accointance entre autonomie et choix de la liberté. On forme une souplesse d'adaptation propice à la continuation d'un sens d'être. C'est un savoir d'adaptabilité propre, que couvre cette formation humaine que R. Feuerstein conceptualise en termes de médiation par la 'conscience de la modifiabilité humaine', qui est une connaissance d'intelligence.

La médiation est une modalité d'interaction qui reconnaît, soutient et guide l'élan vital ; elle est fondée sur une représentation de l'élève inscrit dans le désir du sens selon une propension à l'éducabilité spirituelle. Selon R. Feuerstein, *'on peut parler d'un élan vital dans le sens bergsonien du terme responsable de cette propensité de s'adapter.*³⁴⁹ Il y a un sens propre aux critères de médiation. Ainsi, *'l'intentionnalité et la réciprocité'* inscrivent l'être dans le désir commun ; *'la transcendance et la signification'* convient l'être au sens. Dans *'la régulation et le contrôle du comportement', 'l'alternative positive', 'la*

³⁴⁷ Ibid., p. 34.

³⁴⁸ Ibid.,

³⁴⁹ S. Borie, M. Mendes-France, op., cit.

recherche des buts, on considère également l'éducation de la direction et la prise de conscience des finalités. L'éducateur aide l'élève à maintenir son orientation à conserver le but à atteindre. Par la médiation 'du sentiment de compétence', on éveille le sentiment de la valeur qui justifie l'identité de l'être, *'si le maître répète sans cesse à l'élève 'tu ne sais rien, fais donc attention', il va à l'encontre de ce processus et le sentiment de compétence ne sera pas acquis.*³⁵⁰. En proposant un challenge, et un défi, en accompagnant la recherche d'alternative positive, il inscrit l'élève dans une dynamique prospective, *'Médier à l'individu une attitude optimiste vers la vie et vers lui-même, ce n'est pas simplement le faire rêver, mais c'est lui donner les moyens de matérialiser cet optimisme.'* Par la *'prise de conscience de la modifiabilité humaine'*, on restitue une assise qui offre la sécurité propre à appréhender la nouveauté, *'l'élève ne doit pas avoir peur du changement c'est le cours naturel de son développement.'*; celui-ci est même attendu, par *'la recherche de la nouveauté'*. En même temps, on permet à l'individu de se reconnaître identique et spécifique selon sa personnalité *'la prise de conscience de sa différence et de son originalité.'*³⁵¹.

R. Feuerstein considère que *'l'être humain est un partenaire dans la création.'*³⁵², et que son rôle est de produire, de générer de l'information pas simplement de reproduire. Il a une vocation personnelle, *'Le changement dans la considération de l'image de soi permet au sujet passif et reproducteur de devenir actif et créateur. (...). Un des buts les plus importants que nous cherchons à atteindre est d'amener l'individu à créer lui-même des informations nouvelles.'*³⁵³.

E. Le service de la vocation intégrative.

La vocation intégrative correspond à l'unification et l'expansion de l'être personnel dans le cadre de la relation.

1. Unification et expansion de l'être personnel dans le prolongement d'une relation.

En quoi la pratique persévérante de la Gestion Mentale, du PEI ou des techniques Freinet relève-t-elle communément d'un service de la vocation intégrative du sujet ?

Les enseignants accordent une place prépondérante à la relation, qu'ils perçoivent potentiellement créative. On valorise l'expression personnelle du sujet, l'échange, la rencontre, l'expression communautaire, la production personnelle, dont on conçoit le service d'épanouissement d'être.

³⁵⁰ R. Feuerstein, *Le PEI*, p. 164

³⁵¹ Ibid., p. 161.

³⁵² Borie (S.), Mendès-France (M.), op., cit.

³⁵³ R. Feuerstein. *Pédagogie de la Médiation*, p. 131.

2. Une pédagogie de la coopération.

En quoi la pédagogie Freinet est-elle au service de la vocation intégrative de la personne ?

Freinet développait déjà une conception de la coopération au sein du corps enseignant par le ralliement à la Coopérative de l'Enseignement Laïc à Cannes, dont la finalité était réflexive mais surtout productive. Différentes revues pédagogiques étaient alimentées (L'éducateur ; Collections enfantines ; La Gerbe), et on travaillait à créer des 'brochures pour le travail libre des enfants.', (Les BT : Bibliothèque de travail, Les Fichiers scolaires coopératifs). On rassemblait du matériel propice à favoriser la communication et les échanges interscolaires (l'imprimerie, la radio.). C'est dire que les enseignants participaient activement à l'invention du matériel pédagogique. On citera, à titre d'exemple de ce type de production, la création, avec M. Faës³⁵⁴, des valises pédagogiques, qui permettaient de rendre accessibles, sous forme de prêt, des objets rares des musées. Ainsi furent constituées plus de cinquante valises pédagogiques sur des sujets aussi divers que la préhistoire, la tapisserie, le vitrail, la vigne et le vin, l'ardoise..). Cette expérience pédagogique se poursuit encore aujourd'hui.

La pédagogie Freinet est fondamentalement basée sur l'importance en éducation de l'expression d'être dans la communauté. Les techniques privilégiées sont au service de la communication, que ce soit l'imprimerie, le journal mural, l'institution du conseil de classe, le texte libre. Freinet accordait une grande valeur au travail manuel et aux activités artistiques, '*plus parfaits, plus subtils, plus généreux.*'³⁵⁵, car il les concevait comme des '*moyens d'expression et d'exaltation de ce besoin d'être.*'³⁵⁶. L'implication dans l'oeuvre manuelle est vecteur de jouissance et d'épanouissement, '*de ce qu'il y a de meilleur en nous.*'³⁵⁷.

E. Freinet parlait '*d'une mission artistique appelée à dépasser la simple tâche professionnelle, dépendante des programmes, pour nous faire accéder à une responsabilité spirituelle contractée avec la prise en charge de l'âme de l'enfant.*'³⁵⁸. Elle reconnaissait la '*personnalité affective*'³⁵⁹ de l'enfant, sa disposition '*d'étonnement devant les miracles de la création.*'³⁶⁰. La libre expression témoigne de '*la mise à jour*

³⁵⁴ M. Faës, *L'école en bataille*.

³⁵⁵ Ibid.,

³⁵⁶ Ibid., p. 264.

³⁵⁷ Ibid.,

³⁵⁸ E. Freinet, *Dessins et peintures d'enfants*, p.

³⁵⁹ Ibid., p. 3.

³⁶⁰ Ibid.

d'une façon d'exister de l'enfance.³⁶¹ 'L'ouvrage est une oeuvre d'être, 'ces mille manières d'honorer la création personnelle sont significatives d'un état d'exister.'³⁶² La possibilité d'une démarche spontanée permet l'éclosion d'une personnalité, 'quelles que soient la défiance ou les réserves qu'un esprit rationaliste puisse faire sur ces éclosions spontanées, il n'en reste pas moins que cette façon d'exister de l'enfance, sera l'assise sûre sur laquelle se construira la personnalité.'³⁶³ L'éducateur a, en ce sens, une responsabilité d'autorisation³⁶⁴. Ainsi, la production libre est un témoignage qui a une valeur capitale, 'nos pratiques de libre expression ont mis à jour, une façon d'exister de l'enfance. C'est un évènement gros de conséquences.'³⁶⁵

L'intégration de la personne relève d'un épanouissement d'être dans le cadre de la relation et de l'échange. C'est une visée fondamentale de l' Ecole Moderne, qui atteste, en cette perspective, de son fondement personnaliste.

3. Le dialogue pédagogique.

La Gestion Mentale est-elle au service de la vocation intégrative du sujet ?

La Gestion mentale est avant tout une pédagogie du monde mental qui offre les moyens de connaissance et de développement personnel. C'est singulièrement dans le cadre de la rencontre par le dialogue pédagogique à propos d'une activité de tâche que se révèle l'être personnel.

Nous avons vu, dans la théorie de la Gestion Mentale, que l'évocation est une loi majeure du fonctionnement cognitif. L'évoqué, différemment paramétré, qui épouse le projet de sens est le creuset de la connaissance. L'intentionnalité qui le sous-tend est identifiable en terme, de structure de projet de sens. La démarche introspective propose une conduite selon une 'possession de soi-même' par identification des ressources consciencielles. La visée de connaissance implique l'adéquation et la précision du geste sportif qu'une direction oriente. La situation scolaire sollicite des singularités de projet de sens que sont l'attention, la mémorisation, la compréhension, l'acte de réflexion et d'imagination créatrice. Selon ces voies, la réalité mentale initie une création d'existence. Comme pédagogie du monde mental de visée formative, on partira fréquemment d'une situation de réussite, qui permettra à l'élève une révélation des moyens mentaux de son succès, dont on stipule les modalités personnelles. La formation intellectuelle relève, dès lors, de la mise en oeuvre d'un processus d'adaptation inscrit dans une anticipation à venir ; elle est finalisée par l'autonomie pour la liberté.

C'est dans le dialogue interpersonnel fondé par une pédagogie phénoménologique

³⁶¹ Ibid., p. 5.

³⁶² Ibid.

³⁶³ Ibid., p. 6

³⁶⁴ C. Freinet, *Que faut-il penser d'un soi-disant culte de la spontanéité ?* pp 24-25.

³⁶⁵ Ibid., p. 5.

que se découvre et s'épanouit une personne. Le style pédagogique, dont nous avons rappelé la référence à la psychologie humaniste de C. Rogers, procède d'une attitude questionnante qui suscite l'interpellation et vise, selon une modalité qui confirme et interpelle la liberté, l'instruction des ressources mentales du sujet. L'authenticité et une certaine forme de transparence autorisent la découverte d'être. Dans la Gestion Mentale, il y a un renoncement implicite à la maîtrise et à l'imposition d'être, selon l'idée de confirmation et d'expansion de liberté. Elle véhicule ainsi l'attention à l'expression d'un témoignage qui, par sa sollicitation même, introduit celui-ci à la quête du sens et ouvre l'élève à son propre entendement.

Dès lors, il y a dans la Pédagogie de la Gestion Mentale un projet de formation intellectuelle, qu'initie la rencontre inter-individuelle. Si l'objectif immédiat est d'améliorer les performances d'apprentissage, la finalité ultime est la rencontre de liberté. On trouve, en ce sens, une vocation de découverte et d'expansion d'être personnel à la faveur de l'interaction sociale qui témoigne de la dimension intégrative de la personne.

4. La pédagogie de la médiation.

La pédagogie de la médiation est-elle sous-tendue par un projet au service de la vocation intégrative du sujet ?

La pédagogie de la médiation par le PEI vise la formation de l'intelligence, elle-même définie comme la capacité à utiliser ses ressources cognitives pour s'adapter et s'épanouir. La médiation est une qualité d'interaction dont l'étayage va permettre la découverte d'intelligence et le développement des aptitudes. A partir d'une tâche proposée dans le cadre du programme PEI, il y a une centration sur l'activité adaptative du sujet. Le médiateur s'interpose entre le stimulus que représente la tâche et l'organisme, selon la formule consacrée : S-H-O-H-R, de telle sorte que le PEI, s'adressant aux enfants 'déficients' sur le plan cognitif et privés de ces expériences d'apprentissage médiatisées (les E.A.M), puissent en bénéficier.

Dans la médiation il y a un principe éducatif majeur, celui de la *pause*. On s'arrête pour réfléchir ; selon l'adage, 'une minute, je réfléchis'. L'élève est considéré comme un sujet. Un temps est accordé à la 'discussion', à propos de l'activité de tâche, à la parole échangée. On valorise l'intériorisation. Ainsi, la *mise en mot* de l'activité véhicule une thématization d'expérience privée. L'interpellation surseoit à la poursuite et indique le retour sur soi. A l'issue de la séance, on sollicite, d'une autre manière, une prise de recul car, au regard de l'activité, on formule des principes, des lois. Le questionnement : Qu'est-ce que ? Pourquoi ? Comment ?, provoque la réflexion de l'expérience implicite, offrant une conscience d'être, chercheur de sens, manquant et puissant, a fortiori désirant. Celui-ci est ramené à la *finalité* de son travail selon un maintien de perspective. Le statut de l'échange est une provocation de 'naissance'. Il recouvre une attitude polémique.

La médiation est une position d'expectative. L'intentionnalité du médiateur traduit à la fois le désir et l'espérance. Il y a, pour l'élève, une considération implicite de compétence, de telle sorte que lui est restituée une image positive de lui même comme de quelqu'un qui est capable de réussir, de progresser, '*Regarde, cette réponse que tu viens de donner*

*ne pourra pas exister sans ta contribution*³⁶⁶ .

C'est la conception de la médiation pédagogique qui sert l'unification et l'expansion d'être personnel et réalise ainsi la vocation intégrative de l'apprenant.

Il existe donc, en-deçà des différences entre ces pédagogies, une unité de perspective qui positionne la personne au centre de la raison pédagogique. Plus encore, au-delà de cette analyse théorique, la personne ne représente-t-elle pas un enjeu et une valeur à ce point capitaux que des praticiens aussi divers dans leurs pratiques et leurs convictions en font leur ancrage ?

Les enseignants se rejoignent par leur espérance commune de formation de la personne. Cette conviction s'appuie sur des principes 'essentiels', qu'ils reconnaissent comme des fondations propres à la pédagogie qu'ils choisissent et à laquelle ils s'identifient. La pratique pédagogique est alors un moyen de mise en oeuvre, mais également de recherche et d'approfondissement d'une visée éducative personaliste. Dès lors, compte-tenu de cette aspiration commune, pourquoi choisir de rallier telle pédagogie plutôt que telle autre ? N'y aurait-il pas une certaine fortuité du choix ? A l'appui des entretiens nous montrerons en réalité qu'il y a une certaine contingence de l'option préférentielle pour telle ou telle pratique pédagogique. Dès lors nous serons conduits à nous interroger sur l'essence de la pédagogie. N'est-elle pas intrinsèquement personaliste ? Nous étudierons alors les fondements d'un personalisme pédagogique, sur lequel notre thèse se conclut.

CHAPITRE 9. Le Personalisme pédagogique.

A. La contingence du choix pédagogique.

Si l'idée de la personne authentifie l'engagement persévérant des innovateurs, on peut s'interroger sur leur préférence pour tel ou tel courant de pratique. Y a-t-il chez eux une argumentation rationnelle de leur choix de telle ou telle référence, au regard des possibilités innovantes ? L'adoption de la Gestion Mentale résulte-t-elle d'une élection ? Choisit-on le PEI par conviction doctrinale ? La pratique des techniques Freinet est-elle partielle ? Quels sont les ressorts implicites de l'adhésion personnelle à tel ou tel mouvement pédagogique et aux principes qu'il encourage ? Que nous dévoilent les entretiens à ce sujet ?

1. Une remise en cause.

En premier lieu, on observe que l'adoption d'une pédagogie coïncide avec une forme de remise en cause. La situation professionnelle est interrogée et problématique. Il y a une forme d'inquiétude. En même temps, on discerne, et on s'en indigne, des situations qui

³⁶⁶ Pédagogie de la médiation, op., cit, p. 155.

portent atteinte à la dignité de l'élève. On ne supporte pas l'injustice. La révolte intérieure incline à l'écoute de l'enfance en souffrance. Foncièrement, il ne s'agit pas d'une cupabilité en ersatz, mais d'un aveu commun et unanime. Rappelons que vingt-huit des enseignants interviewés expriment de la contrition, en même temps qu'une rébellion intérieure.

Il est notable, par ailleurs, qu'ils témoignent de leur propre expérience d'un mal et d'un vécu souffrant, correspondant à une mésestime d'être, d'une privation de reconnaissance, ayant eux-mêmes subi le mépris. On relate avec gravité des blessures existentielles imprimées dans la vie familiale ou scolaire, relevant d'une rupture de lien, dont on a le clair souvenir. Sept enseignants Freinet évoquent d'emblée les offenses subies à l'école. L'engagement dans la pratique innovante semble dès lors inscrire l'action dans une espérance de justification pour eux-mêmes et pour la personne blessée. Il y a une croyance en la restauration et en la réhabilitation de l'autre comme soi-même, pour lequel on escompte allègement et confirmation. La pédagogie s'avère implicitement un moyen d'actualiser cette attente et cette conviction.

Le choix pédagogique se légitimerait par l'espérance de la valeur, 'On a quand même des idées de rendre un peu l'homme meilleur, on tend vers un monde meilleur, on aspire à un monde meilleur (..) J'ai un désir d'absolu, ça me renforce dans ma foi, dans mon espérance dans un monde meilleur.'. Nonobstant, ce n'est pas tant l'idée du progrès, au sens développemental, qui est mobilisée que celle de l'amélioration personnelle, au sens de la vertu. On reconnaît ses propres fautes et on veut essayer de mieux faire, 'Tu te dis y a autre chose à faire (..) je ne pouvais plus enseigner comme ça (..) je ne leur tends plus de pièges.'. C'est pourquoi on est convaincu d'une perfectibilité propre. Cette forme de contrition personnelle est quelque-chose d'important, dont l'expression est suffisamment fréquente et homogène pour qu'on s'interroge à son propos.

2. Le questionnement de fond et la recherche pédagogique.

2.1 La question des fins.

L'engagement innovant corrobore une interpellation renouvelée du sens de l'activité professionnelle. Nous avons vu que la conviction de la valeur de la personne et du rôle de l'enseignant rationalise la pratique d'une pédagogie dont on a l'intuition que la fin est au service de l'épanouissement d'une liberté.

'J'ai d'abord ma conception de l'enfant, je veux en faire quoi de cet enfant, et la Gestion Mentale me paraît à l'heure actuelle, et je pense que ce sera longtemps, un moyen qui me paraît le mieux répondre à ça (..) La Gestion Mentale me permet de tendre vers l'objectif idéal que je me suis fixé, qui bouge également. Si demain on me propose un autre outil que ça, qui me semble aller dans le sens du développement de l'autonomie et de la responsabilité, je le prendrais sans problème, et je l'utiliserais et je l'assimilerais et je le propagerai. (..) Au niveau de la mémoire si un 'type' découvrait autre chose, je suis prêt à l'écouter. Disons que je le sens comme pouvant davantage évoluer, parce que c'est de la technique tout simplement. Les techniques vont changer, mais est-ce que le regard sur l'enfant va changer ? A mon sens, il faut d'abord comprendre avec qui on

travaille avant de savoir comment on travaille. Ceci dit je ne crache pas dans la soupe, et j'adhère complètement à la définition de tous les gestes mentaux. '.

2.2. La révélation.

Le thème de la *révélation* initié par la découverte pédagogique est très présent. Il est cependant beaucoup plus significatif en Gestion Mentale et en PEI. L'instruction provoque une déstabilisation, en même temps qu'un sentiment de clarification hic et nunc. Dans tous les cas, tel un 'eureka', on a le sentiment d'une rencontre importante. On se reconnaît dans la pédagogie qui est médiatrice de confirmation d'un sens propre. Tout en autorisant une pratique antérieure, elle permet la découverte de moyens instrumentaux et conceptuels plus aiguisés. Par ce biais s'est opéré un renouvellement d'identité, impulsant une motivation régénérée. C'est-à-dire que la découverte de telle ou telle pédagogie, son étude et sa pratique furent source d'une plus grande motivation professionnelle.

On fait état d'une rencontre providentielle, 'j'ai toujours eu l'impression d'être en marche vers la Gestion Mentale', 'Je ne sais pas si on choisit une pédagogie innovante parce que c'est une pédagogie innovante ou parce que ça tombe pile.', 'la démarche correspond à ce que moi j'attendais à ce moment là précisément.', 'Le PEI est tombé à point.', 'c'était quelque-chose que je cherchais à ce moment-là', en pédagogie Freinet : 'je suis tombé de plein pied dans ce que je pouvais chercher, avec un aspect qui manquait d'après moi, c'est Dieu.'. Mais la fréquence de ces propos reste anodine.

On trouvera également quelques enseignants, très minoritaires, qui s'étonneront du manque d'intérêt des autres, tandis qu'on est soi-même convaincu, 'converti', voire militant. En pédagogie Freinet, on *'ne comprend pas comment on peut enseigner différemment, alors ça, ça reste pour moi une énigme.'* On évoque les réticences de collègues, que l'on ne comprend pas a priori, compte-tenu d'un contexte institutionnel similaire qui aurait conduit à escompter plus d'adhésions. L'imperméabilité est alors référée à une perte d'espérance.

'A la première conférence on était quand même une centaine d'enseignants, et ce que je n'avais pu comprendre à l'époque, c'est que je suis sortie de cette conférence prête à me bagarrer (..) et je me suis dit, mince pourquoi tout le monde n'a pas réagi comme ça ? Il y a ceux qui étaient tout à fait réfractaires, en disant : 'oui oh une nouvelle mode pédagogique (..) pédagogie par objectifs, Gestion Mentale, c'est une nouvelle mode (..) Je me suis dit, pourquoi est-ce que j'ai senti un tel besoin et d'autres non ? Et j'ai pensé effectivement que ça correspond peut-être à une façon de vivre avec les autres, et je me suis très vite rendue compte que les plus réfractaires, c'était des gens qui avaient perdu, je dirais un certain espoir.'

2.3. La formation.

On témoigne que la pédagogie apporte des réponses existentielles qui dépassent la finalité professionnelle, 'j'avais beaucoup de questions d'ordre personnel (...) si je n'avais pas trouvé de solutions à quelques problèmes (...) si j'avais pas trouvé un écho en moi, je crois que j'aurais abandonné rapidement (...)'. Un enseignant relate sa créativité personnelle concomitante à l'adhésion pédagogique initiée à partir d'un intérêt pour la

personne, 'La Gestion Mentale n'est qu'un outil qui sert de révélateur à toute la recherche par ailleurs qu'on a, je n'aurais jamais pu tirer ce que j'ai pu tirer de la Gestion Mentale, si je n'avais pas eu cette démarche de m'intéresser à la personne.'. Au demeurant, la connaissance pédagogique a permis un développement de potentiel personnel. C'est d'ailleurs une conception propre à R. Feuerstein que de dire, s'agissant des praticiens : 'Je dois vous dire, je suis une réponse à une question³⁶⁷'. En ce sens, on témoigne qu'on a été comblé par une découverte authentique, 'il y a une avidité par rapport aux techniques qui est tombée, je ne ressens pas le manque.'

2.4. Le renouvellement de la dynamique de recherche.

Cette motivation propre, tendue vers l'idée des fins de l'éducation et du sens personnel de la pratique, selon une libre vocation pédagogique, est dynamique et positionne les enseignants dans *'une démarche d'ouverture'*. Il y a une forme d'expectative enseignante qui les propulse vers des moyens pédagogiques desquels ils attendent une pratique plus généreuse, mais dont ils espèrent qu'elle les comblera aussi personnellement. C'est dire que, comme nous l'avons évoqué antérieurement, pour nombre d'entre eux la découverte pédagogique est un moyen de se découvrir soi-même et de développer son potentiel. On a même déclaré que c'était une condition de la persévérance. Communément, les témoignages relevaient d'une maintenance d'appétance. L'unanimité de la motivation est confirmée en dépit des tentatives de déstabilisation.

Cette propension s'est traduite notamment par une disposition à se laisser interpellé par des pratiques pédagogiques innovantes et diverses, même si on confirme sans tergiverser une adhésion de fond à une 'base pédagogique'. On déclare ainsi:

'La Gestion Mentale ça ne me paraît pas du même ordre, de même nature, de même niveau (..) la cohérence de fond je l'ai découverte dans la Gestion Mentale, il y a une avidité par rapport aux techniques qui est tombée, je ne ressens pas le manque, ce que je fais en Gestion Mentale me suffit. (..) c'est un champ principal incontournable (..) le PEI j'ai eu l'impression que ça posait le problème de fond (..) le PEI n'est pas anodin, il est percutant (..) Je reste militant Freinet, mais on peut trouver des ancrages théoriques qui justifient nos pratiques éducatives, je pense aux théories de l'apprentissage, s'ouvrir à des techniques qu'on pourrait aller pêcher pour nous aider, je pense à l'interview des cracks chez A. de La Garanderie.'

Dans tous les cas, il y a un refus du sectarisme pédagogique, 'je trouve que ce serait une bêtise énorme que de ne rester ouvert qu'à la Gestion Mentale, sans m'ouvrir, sans connaître, sans tolérer.'. Il est notable de constater que des enseignants en PEI ou en Gestion Mentale ont cotoyé la pédagogie Freinet ; c'est le cas de six enseignants, 'Vous avez envie de m'interroger par rapport à la Gestion Mentale, je vais répondre, mais en priorité, j'ai commencé à travailler Freinet, et c'est grâce à Freinet que j'ai pu être amenée à d'autres pédagogies.'. On souligne la pratique permanente des techniques Freinet par le journal scolaire et la création du conseil de délégués de classe. On se souvient de l'attrance exercée par le fondateur, 'Il y a des auteurs qui m'ont branché beaucoup à

³⁶⁷ S. Borie, M. Mendès-France, op., cit

certaines périodes. Il y avait Piaget bien-sûr, mais c'était plus intellectuel, c'était pas assez affectif, tandis que dans Freinet il y avait toute la dimension... l'homme que je pensais derrière ses écrits me touchait. Autrement, il y a eu C. Rogers.'

Pareillement, des enseignants en PEI s'intéressent à la Gestion Mentale et des enseignants en Gestion Mentale au PEI. On cherche à s'informer à partir de lectures. Quelques-uns cherchent à se former. Une enseignante explique qu'à la racine de ses orientations il y avait une croyance.

'Dans mon cursus personnel j'avais trouvé d'autres choses de visualisation positive, que moi je travaillais, il y avait eu la Gestion Mentale, il y avait eu Freinet aussi, j'étais pas toute neuve quelque part. Le PEI est pour moi un ensemble très cohérent que j'utilise comme outil, mais je l'éclaire avec plein d'autres aspects de ce qu'a été mon passé d'enseignante, mon passé personnel par rapport à différentes méthodes et ensuite par rapport à ce que j'apprends continuellement.'

Donc, l'intuition de la finalité et le désir de connaissance, inclinent à la rencontre de moyens de service. Il ne s'agit pas d'une donnée artéfact, puisque 9 enseignants en Gestion Mentale, 7 en PEI, mais seulement 4 en pédagogie Freinet sont les témoins d'une recherche de moyens au service de fins.

'Je suis ouvert à tout ce qu'on peut trouver qui permette d'équilibrer l'homme absolument', 'à l'affût', 'apporter de l'eau au moulin (..) pour la construction de l'humain', 'Ne pas penser en terme d'exclusion, faire feu de tout bois.', 'Je ne veux pas faire de la gestion Mentale pour la Gestion Mentale, je veux aider les gosses, je prends les outils qui sont intéressants là-dedans.'

C'est avant tout une intuition de l'enfant comme personne à promouvoir qui légitime la pratique innovante. Ainsi, on déclare notamment, 'La Gestion Mentale n'est qu'un outil qui sert de révélateur à toute la recherche par ailleurs qu'on a, je n'aurais jamais pu tirer tout ce que j'ai pu tirer de la Gestion Mentale, si je n'avais pas eu cette démarche de m'intéresser à la personne.'

L'activité pédagogique est indissociable d'un trajet de sens personnel : 'j'ai pris un peu partout pour me faire ma pédagogie (..) ça m'a permis de me dire qu'il fallait que je trouve ma propre vérité.' Somme toute, le sens d'être personnel alimenterait la recherche pédagogique et favoriserait l'inventivité. La praxis est le fruit d'une personnalisation qui, selon une dialectique de l'intériorité et de l'extériorité, forme un trajet pédagogique. Cette citation un peu longue en rend compte, d'une certaine manière :

'Un outil pour moi, n'est rien de plus qu'un outil. Je n'ai jamais été partisan d'une méthode pour la méthode, c'est plus de l'ordre de l'état d'esprit général (..), au départ c'était un outil et puis c'est devenu comment rendre cohérent toute ma pratique en fonction de ça (..), ne serait-ce que pour véritablement donner sa véritable place à cet outil. Il fallait que je travaille autour, donc travailler autour m'a incité à aller voir ailleurs, mais toujours dans la même lignée, ça peut paraître éclectique et en même temps ça ne l'est pas du tout, j'ai vraiment besoin d'aller voir ailleurs, si j'étais restée strictement sur la même chose, je veux dire, ça, pour moi, c'est pas une démarche de recherche et de connaissance (..), je veux dire, approfondir un domaine peut se faire en travaillant sur des domaines parallèles, ne serait-ce que par comparaison par complémentarité par mise en relation (..) je veux dire, pour moi la connaissance c'est comme une espèce d'arborescence,

des ponts qu'on essaie de jeter, des liens, un domaine pour moi, ne peut se comprendre que par comparaison, par confrontation à d'autres domaines.'

Au demeurant on évoque la fortuité relative du choix pédagogique, en référence à une conjoncture ou à des circonstances, 'ça a été un peu le fait du hasard, parce que j'ai rencontré A. de La Garanderie, maintenant j'aurais rencontré quelqu'un d'autre, une autre approche, j'aurais sans doute eu envie d'approfondir, si j'avais eu un écho comme ça comme je l'ai eu avec la Gestion Mentale.'. Dans l'ensemble, on justifie la direction pédagogique soit par le phénomène de la contingence, soit par une argumentation empirique, de telle sorte qu'une pratique dans l'enseignement spécialisé offre une probabilité d'introduction au PEI plus importante que pour la Gestion Mentale, dont la diffusion s'opère plus largement dans le système classique. De même, la probabilité d'être averti de la pédagogie Freinet dans l'enseignement public est peut-être plus importante que dans l'enseignement privé catholique, où la valence est peut-être traditionnellement plus négative.

Il y a semble-t-il un lien naturel entre le choix pédagogique et le type de structure dans laquelle on travaille. Pour la Gestion Mentale, on souligne l'adéquation avec des problèmes 'de terrain', dans le cadre des apprentissages fondamentaux. Dans le cadre du PEI, on évoque le sentiment d'une aide adaptée en raison d'une pratique auprès de jeunes en grandes difficultés. Le PEI fût alors accueilli comme *'une aube'*, un *'événement'*. On argumente de l'adéquation de la pédagogie Freinet à la classe primaire autorisant encore une souplesse d'organisation et valorisant les activités éducatives.

3. Une décision personnelle.

En réalité, la pratique innovante procède d'une décision personnelle. L'adhésion persévérante s'explique par une volonté individuelle qui ne relève pas d'une motivation extrinsèque, de telle sorte qu'on escompterait, par cette pratique, une sécurité normative. En ce sens, il ne s'agit pas d'une adhésion de surface, mais d'une intuition profonde de la valeur intrinsèque de la pédagogie. Aussi l'intuition du sens de la pratique innovante atteste-t-elle cette conviction. Il y a un discernement de qualité interne, de pertinence propre, qui rend compte d'un attachement personnel de l'enseignant à une pratique pédagogique qui, s'inscrivant, en dépit des obstacles, dans la persévérance, s'approfondit et se ramifie. L'intelligibilité de la pédagogie selon l'idée de sa portée formative et l'intérêt subséquent à la promotion de la personne rendent compte d'une cohésion de fond, qui légitime une inscription dans la durée. S'il y a une recherche permanente et un questionnement de pratique toujours en éveil, nous avons donc observé, autour de la personne, une communauté de repères.

Par ailleurs, la liberté d'adhésion se justifie par un engagement, en dépit d'un environnement peu incitatif. On fait état d'une promotion institutionnelle larvée, peu encourageante. Dès lors, la détermination s'avère individuelle. Dans tous les cas, la rencontre pédagogique se présente comme une possibilité que l'on saisit ; on n'y était pas contraint. Par exemple, on dira, en pédagogie Freinet, que c'était une option non obligatoire que l'on a souhaité approfondir. Les formations se déroulent sur le temps privé. L'investissement financier est important. Il y a une forme de conversion personnelle non exempte de sacrifices.

Il faut observer que seize enseignants, dont huit en pédagogie Freinet, insistent sur le besoin de partager leur expérience. Ils évoquent les difficultés d'isolement et leur attente d'une meilleure relation à propos de l'enfant. La notion d'équipe et le souci de la coopération sont importants : *'on se retrouve (..) on discute (..) on partage son expérience (..) des groupes peut-être trop liés à l'affectif', 'on se remonte le moral.'* L'intuition de la solidarité selon une fin de l'éducation, ainsi que l'idée d'appartenir à un groupe et de pouvoir travailler ensemble furent, pour certains, une raison authentique de l'adhésion.

L'enseignant s'expose, de surcroît, par ce choix progressiste. Car le positionnement dans une pratique innovante provoque quelque distance, de la méfiance, voire de hostilité de la part de certains. On évoque une position d'inconfort, un phénomène de stigmatisation. Il est même difficile de perdurer dans la pratique, et la persévérance semble à la mesure de la conviction, car le cadre administratif est défavorable. On a le sentiment d'être confronté à des obstacles, des empêchements, dont on suspecte l'intention anticipée. Les barrières imposées relèvent, anedoctiquement, et par exemple, de conditions matérielles difficiles : *'absence de salle mise à disposition', 'problèmes techniques dans les pièces prêtées'*. En pédagogie Freinet, on fait état d'agressions quasiment physiques *'je vous jure, il était prêt à me taper dessus.'* On évoque les rapports défavorables de l'inspection. On fait état d'une baisse de note administrative. En PEI, on nomme *'un inspecteur qui rase les murs et qui évite de vous rencontrer.'* Dans tous les cas, il s'agit de critères passionnels, qui interrogent sur les enjeux.

4. Une fortuité relative dans l'unité d'un itinéraire.

Les données recueillies laissent entrevoir, en réalité, que la pratique innovante est le signe d'une continuité temporelle d'un récit personnel car la mobilisation fait partie de l'histoire et de l'actualisation de la personne enseignante. Il y a un sens commun, celui de la recherche et de l'implication personnelle. Ainsi, les préoccupations éducatives se manifestent par des engagements divers dans la vie sociale, sur le plan associatif, culturel ou communal. Il y a, en quelque sorte, une vocation et une implication, si modestes soient-elles, dans le travail social.

Le choix pédagogique s'avère également en continuité de lien avec quelques aspects saillants de l'histoire personnelle, au sens où l'on constate l'influence prégnante du relais humain dans la décision pédagogique. C'est dire que l'adhésion est relatée en référence à une ou plusieurs personnes, figures d'autorité. On dira : *'c'est carrément affectif'*.

Les enseignants témoignent de ces rencontres qui furent importantes dans leur vie, car elles ont été facteur d'influence et d'épanouissement de leur personnalité. Or, l'option pédagogique trouve également sa justification dans la rencontre personnelle du fondateur ou du disciple. Singulièrement, la conviction est fondée sur l'intuition du sens de l'homme, derrière la 'méthode', *'si c'était x qui me l'avait présenté, j'aurais certainement moins adhéré.'*, *'l'homme que je pensais derrière ses écrits me touchait.'* On est touché par ses qualités humaines, par son attitude. On relate une relation édifiante, qui fût source de libération. Pour d'autres, la rencontre a permis une reconnaissance d'identité. On évoque le sentiment d'être soutenu et motivé. Considérer le poids de ces rencontres créatrices conduit à faire l'hypothèse qu'une forme d'attachement personnel motive la volonté

active et persévérante de la pratique.

Quelle que soit la pédagogie, on ne mésestime pas non plus le poids d'une éducation chrétienne très majoritaire, celui d'une présence parentale engagée, l'influence de personnalités spirituelles, d'hommes de religions, dont la présence éducative motiva des engagements. Mais on reconnaît surtout, à travers cela, une formation humaine propice à l'intériorisation de valeurs. Présentement, chez les praticiens Freinet, le rejet de l'aspect institutionnel de la religion est très franc ; on évoque l'embourgeoisement de l'Eglise. D'ailleurs, la plupart se déclarent athées et on se souvient avec amertume de la période catéchétique.

Certains argumentent d'une forme d'hérédité de positionnement politique. De fait, on assimile facilement les praticiens de l'Ecole Moderne à un positionnement politique de gauche '*on était très à gauche dans la famille*'. Mais dans nos entretiens rappelons que nous n'avons rencontré aucun prosélytisme politique ou religieux mais un consensus et une conviction motrice, autour d'une valeur, celle de la personne.

Aussi le choix de la pratique persévérante de telle ou telle pédagogie est-elle produit par la rencontre d'un homme et d'un 'outil' qui partagent des valeurs communes. Précisément parce que ces valeurs sont communes, il y a chez ces personnes un effort d'investigation permettant d'avoir une intelligence du procédé utilisé. C'est dire qu' au-delà de l'instrument il y a un discernement de la finalité et des valeurs qui sont porteuses de la pratique, ainsi qu'une conception théorique du sujet apprenant. La pratique de telle ou telle pédagogie ne se limite pas à l'appropriation d'une boîte à outils dont les instruments seraient simplement appréciés quant à leur fonctionnalité pour façonner une structure. L'enseignant recourt durablement à telle ou telle pratique parce qu'il discerne à travers telle ou telle pédagogie- mère l'immanence d'une certaine conception de l'homme, de son développement et de son éducation. La personne est au centre de la raison pédagogique, c'est-à-dire qu' elle en est la fin.

5. La théorie et la pratique.

Un questionnaire délicat auprès des praticiens sur les bases théoriques et conceptuelles de la pédagogie pratiquée nous a conduit à confirmer, en la matière, l'hypothèse de développements différents mais d'un mobile personnaliste commun comme ressort dynamique de l'action. On discerne des indices qui ramènent la référence théorique à son essence, '*Si je devais résumer en deux mots la Gestion Mentale, je dirais évocation et projet*'. Ce constat d'imprégnation fuyante de la théorie dans sa spécification subtile situe par hypothèse 'le coeur du fondamentalement compris' ou de 'l'espéré'. Il y a d'abord, quel que soit le niveau d'approfondissement de la théorie, une forme d'adhésion à l'authenticité de la pédagogie. La rencontre pédagogique nourrit un projet de sens personnel de l'enseignant, qui reste décideur de perméabilité. On entendra ainsi : '*la carte cognitive, j'ai pas compris*'. Mais nous n'avons pas assez d'éléments pour alimenter ces données inférentielles ; il aurait donc fallu approfondir cette question.

Au demeurant, la problématique de l'assimilation théorique dans son rapport au déploiement de la pratique suscite des interrogations. Elle pose la question de la relation entre le modèle pédagogique/ le formateur/ et la pratique innovante. Elle renvoie au

champ de la décision, à celui de l'observation, qui réclamerait d'interroger plus finement la personne enseignante se connaissant, agissant, et de développer une description empirique. Les questions qui affleurent cette problématique sont du type : En quoi le modèle pédagogique innovant est-il dénaturé? Y a-t-il fidélité, perversion, ou libre création dans la pratique ? Peut-on parler d'accommodation propre ? Y a-t-il des dispositions permettant une fertilité empirique du modèle pédagogique ? Quel est le rapport entre / personne enseignante / pédagogie innovante / et pratique pédagogique ? Comment se traduit la relation entre la personne et la méthode innovante ? La pratique pédagogique innovante participe-t-elle de la formation de l'enseignant, et selon quelle modalité ? Comment s'articulent pratique personnelle et théorie de la pratique ? On interroge ici le rapport entre le formateur, la méthode et le sens de la pratique. Voilà des questions qui étoffent et dépassent le cadre de notre problématique et le champ de nos investigations, mais qui les prolongent. Les données que nous avons recueillies nous permettent pour le moins de les poser.

En tout état de cause il faut redire les limites du cadre de notre travail, rester en interrogation et relativiser la portée de nos conclusions, notamment, eu égard à l'axe de notre problématique, à l'étroitesse de notre population, significative mais non représentative, aux qualités des enseignants interrogés, en raison de leur forte implication et de leur détermination.

Notre recherche repose sur l'idée que la pratique pédagogique innovante est sous-tendue par une intuition de sens d'universalité fondée en la personne, expliquant par là même une certaine fortuité du choix de tel ou tel référentiel. Il serait peut-être intéressant d'éprouver, d'affiner et d'enrichir cette problématique à l'appui d'autres contextes socio-pédagogiques de la formation. Le champ d'investigation pourrait, par exemple, être élargi en questionnant la redondance de cette problématique dans le cadre de la pratique ordinaire, ce qui permettrait d'éprouver la sensibilité de notre hypothèse. Est-elle réellement discriminative ? Dès lors que je m'inscris dans une préoccupation pédagogique, n'ai-je pas, finalement, le souci de la formation de la personne ? Celle-ci pourrait expliquer, d'une certaine façon, la fortuité relative du choix de telle ou telle pratique pédagogique. Alors, qu'est-ce-que la pédagogie ? A-t-elle un rapport intrinsèque avec la visée personnaliste ?

B. Pédagogie et Personnalisme.

Nous définirons la notion de pédagogie ce qui nous conduira à nous interroger sur le personnalisme pédagogique.

1. La notion de pédagogie.

Retraçons brièvement son évolution sémantique pour aboutir à sa désignation contemporaine. Classiquement, la référence à l'étymologie du terme "pédagogie" renseigne sur son statut premier. Dans l'antiquité, la pédagogie, désignant "l'art de conduire les enfants au précepteur", était inséparable d'une réflexion sur les connaissances dignes d'être apprises. Aussi, de manière étroite, la pédagogie était-elle

une réflexion de type *axiologique*, renvoyant aux valeurs et aux fins de l'éducation de l'enfant.

Mais, aujourd'hui, les usages de ce terme marquent un éloignement de son sens premier. D'abord parce que, comme le souligne Ph. Meirieu³⁶⁸, " *il n'est plus, de fait, réservé aux enfants et que l'on n'hésite pas à parler de "pédagogie des adultes"*". C'est d'ailleurs en ce sens que G. Avanzini³⁶⁹ donne à réfléchir au concept d'"anthropogogie" même si, de son point de vue "(..) *oultre que l'avenir de ce néologisme n'est pas assuré, bien qu'il commence heureusement à être plus employé, mieux vaut avouer que ce terme pertinent n'est pas reconnu et traiter cela comme un problème à scruter, et comme le signe d'une perception encore insuffisante, dans notre société, de l'éducation permanente comme correspondant à l'attente de la condition humaine.*". Et puis, selon F. Best³⁷⁰, les changements de signification et de valeur qui ont affecté ce terme polysémique sont marqués par l'histoire et par l'évolution de l'école et des connaissances scientifiques qui la prennent comme objet ou comme champ d'investigation.

Evoquons à grands traits, et en nous inspirant des propos de F. Best, ces évolutions marquantes : Jusqu'à une période récente, les instituteurs recevaient dans les Ecoles Normales des cours de pédagogie générale, qu'éclairaient un savoir psychologique et sociologique ainsi qu'une réflexion philosophique. Il semble que l'enseignant était considéré comme un pédagogue en tant qu'on lui reconnaissait l'art d'éduquer. Avec l'avènement des recherches de Ferrière, Dewey, Decroly, Freinet et, plus probablement, en lien avec la création, avec M. Debesse, en 1967³⁷¹, des unités de formation et de recherche en sciences de l'éducation, une confusion associée à une déflation du concept de "pédagogie" s'est insinuée, à la faveur de la promotion du concept de "sciences de l'éducation." Le terme de pédagogie s'est trouvé relégué dans le champ des pratiques³⁷², alors que l'apanage de la scientificité devenait celui des "sciences de l'éducation." Et puis, cette ambiguïté s'est renforcée avec l'apparition de recherches en didactique des disciplines, qui arguent de la corrélation entre champs disciplinaires et procédures d'enseignement et d'apprentissage. Dès lors, le concept de pédagogie s'est trouvé en

³⁶⁸ Ph. Meirieu. *Qui a peur des sciences de l'éducation ?*

³⁶⁹ G. Avanzini. - *Introduction aux sciences de l'éducation*, p. 25.

³⁷⁰ *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p.726.

³⁷¹ C'est à cette époque que le pluriel des sciences de l'éducation fait son entrée officielle dans le langage administratif. En effet le singulier n'a cessé d'être utilisé jusqu'au milieu du XX ème siècle.

³⁷² En ce sens selon G Avanzini, la 'pédagogie à souffert d'un discrédit parce que 'fâcheusement assimilée à la didactique de l'enseignement primaire et réduite, de manière erronée mais durable, à la prescription dogmatique ou présomptueuse de procédures didactiques aux instituteurs. On n'y a pas saisi le sens anthropologique de la réflexion sur l'éducation, et ses enjeux philosophiques. Plus encore la tradition 'antipédagogique' qui atteint la pensée française reste, à notre époque, aussi vivace qu'au début du siècle ; et elle risque d'être renforcée par les textes ministériels de 1984, eux-mêmes régressivement liés au très vaste mouvement d'édition et d'opinion que caractérise son intense hostilité aux sciences de l'éducation.'. *Education et pédagogie chez Don Bosco*.

perte d'identité parce que trop riche en signifiants : il désignerait tantôt une référence normative, tantôt une dimension artistique, tantôt une perspective scientifique³⁷³.

2. La pédagogie comme praxis.

La désignation de la pédagogie a longtemps oscillée entre une visée théorique (théoria) et une conception pratique (poïésis). Cette définition remonte à l'antiquité grecque avec Platon et Aristote, au 4ème siècle avant Jésus-Christ. Platon développera initialement la dualité théoria/pratique, tandis qu'Aristote spécifiera la pratique en praxis/poïésis. La *poïésis n'a pas de fin en elle-même, elle est du domaine de la technique ou de la l'art, de l'agencement des moyens en vue d'une fin comme l'activité d'un architecte qui construit sa maison.*' Dans un sens identique, F. Imbert³⁷⁴ définit la poïésis comme une activité fabricatrice qui, abstraitement, et en soi, est extérieure à l'agent et cesse quand son but est atteint. Aussi s'agit-il de moyens, et non de fins. Tandis que la *praxis* appartient au domaine de *l'éthique*. J. Maritain, dans sa philosophie de l'éducation, parlait ainsi de l'erreur du pragmatisme. *'Insister sur l'importance de l'action (..) est certes une excellente chose à plus d'un égard, car la vie est action. Mais l'action et la praxis tendent à un but, à une fin déterminante sans laquelle elle perdent leur direction et leur vitalité. Et la vie existe, elle aussi pour un but qui la rend digne d'être vécue. La contemplation et l'achèvement parfait de soi-même, dans lequel l'existence humaine aspire à fleurir, échappent à l'horizon de l'esprit pragmatique.*³⁷⁵ ..

S'agissant de la pédagogie, est-elle pure théoria, réflexion abstraite désincarnée du monde sensible, se révélant à elle-même sa propre fin ? Ressort-elle d'une pure pratique s'apparentant à la poïésis et visant la fabrication d'un produit caractérisé par son immuabilité ? Ou connote-t-elle ces mouvements d'équilibre, au milieu des tensions entre la fin et les moyens, entre le penser et l'agir ?

Selon J. Houssaye³⁷⁶, la pédagogie serait une pratique impulsée par la réflexion théorique, incarnée dans l'action et constitutionnellement appelée à être interrogée et théorisée. Il se réfère aux propos de D. Hameline et J. Piveteau³⁷⁷ : *'Certes, les sciences de l'éducation apportent, chacune en son champ, des moissons de faits véritables. Mais la pédagogie n'est pas, tant s'en faut, la science de l'éducation. Elle est une pratique de la décision concernant cette dernière. L'incertitude est donc son lot. Incertitude*

³⁷³ On se référera aux définitions d'Henri Marion et d'Emile Durkheim, respectivement dans la première et la seconde édition du dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson, de 1882 p 2138 à 2240 et de 1911, p 1538 à 1543. La pédagogie est définie par H. Marion comme 'la science de l'éducation' et par E. Durkheim comme une 'théorie pratique' que A. Lalande reformule dans le dictionnaire des notions philosophiques comme 'la science normative'.

³⁷⁴ F. Imbert, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, pp. 17-19.

³⁷⁵ J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, p 27.

³⁷⁶ J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, p 26.

³⁷⁷ N. Postman, *Enseigner, c'est résister*.

conjoncturelle, augmentée par la mobilité parfois vertigineuse des repères contemporains, mais incertitude essentielle dès lors qu'une connaissance et une action sont à conjoindre dans une théorie de la pratique.'

M. Altet³⁷⁸ argumente de 'la nécessité de dépasser l'opposition théorie - pratique et de recentrer la pédagogie sur une praxis où la théorie est nécessaire.'³⁷⁹. Pour M. Soëtard³⁸⁰, la théorie pédagogique doit s'accomplir en empruntant la voie de la théorisation de la praxis. Selon l'auteur, le concept de pédagogie s'articule autour des trois dimensions suivantes : 'une perspective philosophique', une 'perspective scientifique' et une 'perspective pratique'; 'quel meilleur mot trouver, qui fasse la synthèse de ces trois démarches, sinon celui de pédagogie ?'³⁸¹.

Rappelant que le sujet de l'éducation est bien l'enfant, la démarche pédagogique réclame en priorité une 'philosophie de l'enfant'. Toutefois, on ne peut échapper à la nécessité de connaître 'positivement' l'enfant qui est à éduquer ; aussi le recours aux savoirs en sciences humaines se légitime-t-il. Mais, de son point de vue, les lois dégagées ne sauraient être appliquées par pure injonction à un sujet préformé.

Ecartant une conception prédéterminée de l'enfant, M. Soëtard invite à considérer que celui-ci se distingue des êtres de la nature, car *'il garde précisément un pouvoir autonome sur son propre devenir'*. Il cite à ce propos Pestalozzi, pour qui les 'lois du développement de la nature humaine' sont subordonnées à une 'loi du devenir', dont l'intéressé garde l'entière maîtrise. Enfin, c'est dans la perspective pratique que se joue, selon M. Soëtard, l'essentiel de l'éducation : *'Ce que la philosophie ne pourra que pressentir comme direction et ce que la science ne pourra que soutenir, seule la pratique pourra le réaliser. La pédagogie est d'abord et avant tout une praxis, une action d'humanisation qui s'opère dans l'hic et nunc de la situation, une action au regard de laquelle et la philosophie et la science gardent une simple valeur instrumentale, encore que ces instruments soient désormais indispensables pour favoriser le développement de cette force autonome qui est au coeur de chaque être humain.'*

Inspiré par l'analyse pestalozzienne, l'auteur donne à comprendre le concept de praxis, qui rend compte de l'acte éducatif du point de vue de la mise en oeuvre de deux libertés : celle du pédagogue et celle de l'enfant. D'après M. Soëtard, ce libre arbitre est fondé sur 'la reconnaissance de la position autonome du pédagogue et sur la prise en compte effective de la liberté de l'enfant qui se fait.'³⁸². Et puis, cette praxis s'affirme au constat de la béance entre théorie et pratique, 'l'une et l'autre s'articulent dialectiquement (dans une tension contradictoire) au principe même de l'éducation, qui perd son sens dès

³⁷⁸ M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants*.

³⁷⁹ Ibid., p.11.

³⁸⁰ M. Soëtard, *France où va ta pédagogie*.

³⁸¹ Id., p 249.

³⁸² M. Soëtard, *Le problème de l'unité des sciences de l'éducation*, p 438.

qu'elle bascule entièrement d'un côté comme de l'autre.³⁸³ N'est-ce pas dans un sens similaire que Ph. Meirieu invite à penser la pédagogie en tant qu'elle émerge avec la reconnaissance de la résistance de l'autre à l'entreprise éducative elle-même, et c'est cela qui constitue, à proprement parler, le 'moment pédagogique'³⁸⁴. ?

Citons également, dans ce mouvement de pensée, les réflexions de J. Houssaye³⁸⁵, qui illustrent bien le concept de pédagogie comme savoirs réfléchis de l'action éducative : 'A la suite de Durkheim (1903) ou de Soetard (1981), nous la définirons comme la théorie pratique de l'action éducative. Le savoir pédagogique s'élabore, pour chacun, dans le cheminement qu'il fait entre la théorie et la pratique. C'est cette faille qui autorise, génère et nourrit la pédagogie comme telle, dans sa spécificité ; c'est elle qui est un appel à un plus, tant au niveau de la pratique que de la théorie.' La pédagogie serait donc une praxis pensée dans 'l'entre', entre la théorie et la pratique, ni totalement science, ni totalement action, entre l'idée et la réalité, entre la loi et le fait. C'est pourquoi la science de la pédagogie s'arrime à une réflexion sur la praxis.

La pédagogie serait donc une création en acte. En ce sens, F. Imbert³⁸⁶ souligne, avec C. Castoriadis³⁸⁷ que, si on produit dans la pédagogie, cette production n'est pas une *'Simple mise en oeuvre des facultés de l'individu, l'actualisation d'une puissance qui préexisterait en acte, mais actualisation d'une puissance au deuxième degré, d'un pouvoir-être (..) Il y a bien production, poïésis, et non simple repos dans l'immobilité de l'acte'* ; mais cette production n'est pas simple production d'objets, l'objet *Moi-Maitre, ou l'objet enfant-assujetti, mais auto-production de sujets par essence inachevée et inachevable ; comme telle, elle relève de la praxis.*³⁸⁸ Aussi le surgissement de liberté est-il le lieu de la praxis. Le sujet *ne cesse de s'auto-créeer, d'ex-sister, à travers l'auto-créeation et l'ex-sistence d'un autre / d'autres sujets.*³⁸⁹

Ces réflexions nous ont conduite à camper en compréhension le concept de pédagogie désignée comme *praxis*. Bien que rationalisé dans des perspectives philosophiques, scientifiques et méthodologiques dont les références objectivables sont, au demeurant, évolutives, l'identité profonde de la praxis figure l'humanisation en acte et traduit l'instant de surgissement de liberté. Aussi est-elle dynamique et renouvelée. C'est bien selon cette définition que la pédagogie a un rapport intrinsèque avec le personnalisme car, si la pédagogie comme praxis incarne le surgissement de liberté, alors

³⁸³ Ibid, p 437.

³⁸⁴ Ph Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, p 37.

³⁸⁵ J. Houssaye, *Une illusion pédagogique*, p 28-30.

³⁸⁶ Ibid, p 18-19.

³⁸⁷ F. Imbert se réfère aux analyses de C. Castoriadis, in, *Les carrefours du labyrinthe*, p 38-39.

³⁸⁸ Ibid, p 19.

³⁸⁹ Ibid, p.19.

celle-ci procède de la formation de la personne, car la personne est authentiquement libérée. La pédagogie, personnaliste en son essence, ne serait-elle pas une oeuvre de contagion de sens de liberté ?

3. Le Personnalisme pédagogique³⁹⁰.

Gravitant autour d'une pédagogie innovante, nous avons cotoyé des enseignants qui se posent des questions de fond sur le sens de leur travail et de leur rôle à l'école. Le sentiment d'une position insatisfaisante et un désir de mieux faire ont motivé une dynamique de recherche. De manière plus directe, l'insatisfaction, pour certains, d'un système scolaire dont ils évoquent le souvenir amer, dans le cadre d'un itinéraire propre, ou au vu de l'élimination, fait que l'on espère trouver, dans une autre pratique, des moyens de réaliser son idéal. Car un fait est qu'on reste malgré tout dans une forme d'attente forgée par la conviction. Des éléments de biographie montrent qu'on s'insère dans une perspective humaniste, dont l'unité de vue traverse une vie personnelle et professionnelle. Dans tous les cas, on est en recherche. L'engagement est libre. Il s'inscrit dans un processus de personnalisation enseignante, qui arbore la position du questionnement et du doute.

Autour d'une pratique innovante, il y a, en réalité, une interpellation d'attitude, de sens d'être, de positionnement personnel, du sens de soi-même, notamment dans le cadre d'une conception de la profession. Il est certain que, comme nous l'avons constaté, à l'origine de la pratique innovante il y a de la remise en cause, de la culpabilité, une sensibilité à l'injustice et une espérance de justification. La position fervente de l'attente et une attente du mieux fondent le ressort dynamique d'une recherche et d'une pratique novatrice. Car, quel que soit son ancrage spirituel, une foi authentique et une conviction d'avènement impulsent l'action, dont nous avons élucidé la visée personnaliste commune. On dirige son action en fonction d'une perspective, d'une idée de la personne à promouvoir. Quel que soit le référentiel, la personne est au centre de la raison pédagogique.

On considère que chaque enfant est unique, irréductible à un autre et que l'attitude pédagogique doit respecter cette unicité ; chacun étant porteur de talents différents à considérer. La visée collective est éducative, non seulement instructive ; on considère que la transmission culturelle est vectrice de sens pour l'enfant et, en tant qu'enseignant, on cherche à apporter une contribution en cette voie. Car on le perçoit comme ouvert à l'intelligence du monde et de lui-même, et on le considère comme capable de progression. Il y a un idéal de formation de la liberté, d'autocréation, selon un choix de sens personnel. L'enseignant, comme éducateur, se perçoit comme un passeur qui épanouit une liberté. C'est un être voué à l'expression dans la communauté, dont il faut considérer le besoin de liaison, d'expression dans le groupe. En ce sens, c'est un être unique, différencié, mais non séparé. Il y a l'idée d'une réalisation personnelle de l'être et de sa vocation au service de l'homme.

D'emblée, la responsabilité inclut l'idée de liberté car, *'tout être raisonnable est un législateur universel, et non le simple sujet d'une législation universelle, l'auteur de la loi et*

³⁹⁰ Nous empruntons cette formule à M. Soëtard dans *Mon Personnalisme Pédagogique*, p. 67-78.

*non le simple sujet de la loi.*³⁹¹ La formation de la liberté est un projet pédagogique dont on estime l'actualisation réaliste, car il est toujours possible d'en observer la mesure renouvelée. Les enseignants en témoignent à l'appui de faits concrets et apparemment banaux, que l'on décrit ; *'ça se vit, ça se voit', 'c'est une utopie réaliste'*. Il y a une réelle perception d'avènement de liberté lorsque, par exemple, on fait état de responsabilisation spontanée chez les élèves, d'un développement intellectuel, d'un comportement social, en dépit des régressions et contre-sens qui convient fréquemment au retrait.

Il s'agit, cependant, et toujours, d'une formation d'inconnaissable ; paradoxe qui s'avise d'une liberté insaisissable, qui échappe à l'emprise pédagogique, mais nécessite la médiation éducative. La formation de la personne intègre le paradoxe selon lequel la formation d'une volonté correspond à une formation d'intentionnalité de fins, pour une fin qui reste impalpable : la personne pour la personne, inobjectivable ; inappropriée dans un schéma positif, elle est l'idéal incarné dans une *praxis*. La tension entre faits et sens, souligne M. Soëtard³⁹², est la base de l'épistémé kantienne. Le ressort de l'acte, a fortiori de l'éducation, est dans l'idée de l'inconnaissable. Il y a une foi vivante. Le co-naissable est le naissant, le vivant. La personne est foi. C'est dans l'acte qu'elle se révèle. Le vivant est dans l'acte. La seule connaissance conforme à la raison est la connaissance de foi.

Le personnalisme pédagogique est dans l'idée d'une liberté d'avènement. L'action pédagogique, en dépit de la corruption originelle, rallie une perspective d'avènement de liberté. La condition persévérante est le lieu même de la pédagogie. Il y a, dans le personnalisme pédagogique, une utopie de liberté selon un naturalisme éclairé. Le pédagogue est découvreur de permanence de force individuelle, formateur de personnalité. On dira que la pédagogie procède, en quelque-sort, d'une formation à la décision de soi-même, du développement de soi qui n'existe pas, en réalité, en dehors du chemin tracé au coeur de la condition de chacun. Elle est découverte d'unité et de voie d'accomplissement. Le pédagogue, reflet de permanence d'être, est tremplin d'être, relais de continuation d'être. Il est médiateur d'expansion propre.

La notion d'oeuvre n'est pas le produit d'une fin positivement connaissable ou d'un moyen pré-ajusté ; elle est désaliénée et véritable. Elle est la traduction d'une fragile liberté. M. Soëtard met en garde, malgré tout, le pédagogue contre la perversion positive du personnalisme pédagogique qui enfermerait dans des catégories préétablies, aliénant l'élève et l'enseignant ; seul l'espoir de la liberté en serait le ressort ; *'il n'y a rien à dire positivement, métaphysiquement, du but qui est à atteindre, et toute matérialisation suprasensible de cette fin mettrait immédiatement en cause la liberté de l'éducandus : celle-ci reste pure forme visée en et par l'éducation (...) savoir que cette liberté ne peut être 'produite', comme aboutissement d'une action technique, qu'elle a son propre principe, inconditionné, de surgissement, et que la pédagogie reste un moyen au service d'une fin qui la dépasse infiniment.*³⁹³ Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de science

³⁹¹ M. Soëtard op., cit, p. 68.

³⁹² Ibid., p. 71.

³⁹³ Ibid., p. 75.

de la liberté. E. Stein affirmait ainsi une science de la personne.

Assurément, le personalisme procède d'une pédagogie incarnée. Le témoignage que l'acte transcende, authentifie la liberté. P. Ricoeur indissociait, en ce sens, l'acte du lieu de naissance de l'attitude. La philosophie personaliste est *'d'abord une attitude*³⁹⁴ ; souligne B. Comte. La pédagogie est une politique d'élection, d'intuition de sens, à travers laquelle l'acte est en permanence dans un mouvement d'antériorité, car la personne est au coeur du paradoxe d'une foi fondatrice, dont l'immatérialisation constitutive empêche toute définition a priori. Le personalisme pédagogique, certes armé dans les contraintes et les moyens, est celui de l'instant dans le surgissement créateur, libre d'emprise. L'affirmation de la liberté inconditionnelle de l'homme fait du personalisme une philosophie qui exclut tout dogmatisme. La personne ne peut se comprendre que dans cette articulation trinitaire de l'acte de la liberté. K. Wojtyla soulignait l'indissociabilité de l'acte et de la personne, de la personne et de l'acte. La personne est acte, la personne est liberté ; la liberté ne peut se concevoir indépendamment de l'acte.

³⁹⁴ B. Comte, *Emmanuel Mounier et l'engagement de la personne*, p. 26-35.

Pour quoi pratique-t-on les techniques Freinet, la Gestion Mentale ou le PEI ? : Les facteurs d'un choix.

CONCLUSION.

Nous avons trouvé que le fondement profond de l'adhésion durable dans une pratique pédagogique innovante relève fondamentalement d'une référence à la valeur de la personne ; que cette référence implicite traverse un itinéraire personnel qui rend compte d'une permanence, dans un trajet original. Cette reconnaissance engage le praticien à l'approfondissement d'une pratique dont il entrevoit une promesse d'intelligibilité. Il s'agit dès lors, de la rencontre d'une personne et d'une méthode qui partagent des valeurs communes, précisément parce que ces valeurs sont communes il y a une investigation visant une intelligence du procédé utilisé. Car comme nous l'avons compris, l'adhésion ne saurait se résoudre à l'appropriation d'un ensemble de techniques, d'outillages méthodologiques, bien que nécessaires, mais relève plus profondément du discernement d'une philosophie implicite de l'être, d'une certaine visée anthropologique de l'homme et de l'existence, au regard de telle ou telle référence. C'est l'idée ou l'intuition de la personne qui semble fondatrice d'une pratique innovante. Est-ce à dire que cette conclusion est généralisable à d'autres pratiques ? En tous cas, elle interroge le point de vue épistémologique en sciences pédagogiques, car elle pose de façon diachronique la question de la diversité et de l'unité des mouvements pédagogiques. Ce questionnement de fond renvoie ainsi à l'éthique éducative.

Si la référence théorique fût singulièrement celle du personnalisme, avec son représentant E. Mounier, nous avons envisagé la notion de personne dans un sens large, laissant des ouvertures, invitant d'autres recherches. Sans doute est-ce en vertu de son statut spécifique, nous disions : ni scientifique, ni objectivable, que cette notion propose un champ de découverte et d'invention. Elle n'est pas une notion abstraite mais elle est

incarnée et indissociable de l'acte, c'est pourquoi elle est source d'observation et d'invention, ce qui fonde, au demeurant, la démarche scientifique.

Si dans le cadre de cette recherche notre souci fût théorique et méthodologique, il n'en demeure pas moins que les limites de ce travail s'imposent au regard de la population investiguée, de sa qualité. Celle-ci est cependant méthodologiquement cohérente avec l'orientation spécifique de notre problématique qui intéresse l'engagement persévérant dans la pratique d'une pédagogie innovante. Nous avons travaillé avec des personnes convaincues. Le cas inverse aurait mérité une problématisation différente. Mais il faut reconnaître qu'il s'agit là d'une limite à toute généralisation abusive. En outre notre approche résolument clinique et qualitative - en raison de notre méthodologie sous la forme d'entretiens individuels- requérait un échantillon raisonnable, et par conséquent, un effectif réduit, excluant toute investigation statistique.

D'un autre côté, on s'interrogera : si notre perspective de recherche est d'ordre philosophique, celle-ci ne s'inscrirait-elle pas, d'une certaine façon, dans le champ sociologique ou micro-sociologique ? Dès lors qu'on s'intéresse à la psychologie des praticiens inscrits dans un groupe de référence, on interpelle le point de vue psychosociologique. Enfin, l'attitude, telle qu'elle désigne, selon P. Ricoeur, le concept fondateur de la personne, fût avant tout un concept de référence en psychologie-sociale. Autant de cadres disciplinaires, de théories psychologiques que nous n'avons pas exploitées par choix résolu, dans la mesure où notre intuition de recherche nous guidait vers la pédagogie et le personnalisme, dont on connaît l'ancrage philosophique.

Et pourtant, on sait à quel point E. Mounier (notamment dans son traité du caractère) a des accents de psychologue. On questionne ici, de nouveau, le rapport entre la science et la philosophie, sujet épineux, tant sont imposées les frontières. L'hérméneutique comme méthode d'interprétation, se préoccupant de l'entendement du sens, de la définition de la finalité n'est-elle pas scientifique ? Le comment de la science est-il si éloigné du pourquoi de la philosophie ? Les causes immédiates sont-elles si distantes des causes dernières. L'observation de l'acte doit-il être déconnecté du sens qui le finalise ? N'y a-t-il de science que positive ? Quel est le statut de la foi par rapport à la science ? E. Stein affirmait ainsi une science de la personne.

Ces questions sont pour nous à la fois obscures et sensibles.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

- ALTET, (M.). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : P.U.F. (Pédagogie d'aujourd'hui). 264 p.
- ARTUR, (T.). Rencontre et médiation. *Gestion Mentale. Revue d'Etudes et de Pratiques sur la vie mentale*, 1995, n° 7, pp. 13-43.
- AVANZINI, (G.). *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse : Privat, 1975, 282 p.
- AVANZINI, (G.). La notion de 'Recherche-Action'. *Education et Recherche*, 1980, n° 2, pp 29-38.
- AVANZINI, (G.). *Education et Pédagogie chez Don Bosco*. Paris : Fleurus. La Pédagogie de Saint Jean Bosco en son siècle. 1989. (Pédagogie Psychosociale). 346 p.
- AVANZINI, (G.). *L'Ecole d'hier à demain : Des illusions d'une politique à la politique des illusions*. Toulouse : Erès, 1991. 188p.
- AVANZINI, (G.). (ss la dir. de) *Sciences de l'éducation : regards multiples*. Paris : Peter Lang, 1992. 196 p. (Exploration. Cours et contributions pour les sciences de l'éducation.).
- AVANZINI, (G.). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse : Privat, 1992. 181 p.
- AVANZINI, (G.). *Médiation éducative et éducatibilité cognitive : Autour du PEI*. Lyon : Chronique Sociale, 1996. Chapitre 3 Educabilité des adultes et orientation professionnelle, pp. 41-49.
- AVANZINI, (G.). THIEL (M.J.). *Eduquer à la Beauté. Eduquer aux Valeurs*. Paris : éd Don Bosco, 1999. 125 p.
- BARDIN, (L.). *L'analyse de contenu*. 5è éd. Paris : P.U.F, 1989. 291 p.
- BARRE, (M.). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, 1896-1936. Les années fondatrices*. Tome I et II. Mouans-Sartoux : PEMF, 1995. I : 158p. II : 192p. (Ressources Pédagogiques.)
- BASTIDE, (G.). *De la condition humaine : Essai sur les conditions d'accès à la vie de l'esprit*. Paris : Félix Alcan, 1939. 422 p.
- BASTIDE, (G.). *Méditations pour une éthique de la personne*. Paris : P.U.F, 1953. 198 p.
- BASTIEN (G.), GARDOU (Ch.), (ssla dir. de). *Défis Educatifs 2000. Colloque de l'Enseignement Catholique de Marseille*. 1990. Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique.
- BAUDOIN, (Ch.). *Découverte de la Personne : Esquisse d'un personnalisme psychanalytique*. 2è éd. Neuchatel : Messeiller, 1957. 210 p.
- BENJAMIN, (R.). *Notion de Personne et Personnalisme Chrétien*. Paris : Mouton, 1971. 155 p.
- BERDIAEFF, (N.). *De l'esclavage et de la liberté de l'homme*. 1è éd. Paris : Aubier-Montaigne, 1939. 303 p.
- BORIE, (S.). MENDES-FRANCE, (M.). *Développer la modifiabilité par la construction*

- d'expériences d'apprentissage médiatisées*. Entretien avec R. Feuerstein. Centre de Formation continue. Paris V. Institut International pour la promotion du potentiel d'apprentissage - Jérusalem. Centre Audiovisuel, 1997.
- BOUFFLET, (J.). *Edith Stein, philosophe crucifiée*. Paris : Presses de la Renaissance, 1998. 279 p.
- BROGLIE, (G. de). *Les signes de crédibilité de la foi chrétienne*. Paris : Fayard, 1964, 160 p.
- BUBER, (M.). *Je et Tu*. 1^è éd. Paris : Aubier, 1923, 172 p.
- CHALIER, (C.). *Lévinas, l'utopie de l'humain*. Paris : Albin-Michel, 1993. 168 p.
- COMTE, (B.). Emmanuel Mounier et l'engagement de la personne. Retour à la personne. *Trajets. Cahiers universitaires catholiques de l'enseignement public*. 1998, n°4, pp. 26-35.
- CORMIER, (Ph.). *Généalogie de Personne*. Paris : Critérim, 1994.
- CROS, (F.). *A l'école de l'innovation. Itinéraire de recherche. Eléments méthodologiques et épistémologiques*. Université Paris X - Nanterre. 1991.
- CROS, (F.). *Dynamique du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. INRP : 1998, 345 p. (Horizons pour la formation.)
- DEBRAY, (R.). *Apprendre à penser. Le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire*. Paris : Eshel, 1989. 261p.
- DE LANDSHEERE, (G.). *Introduction à la recherche en éducation*. 3^è éd. Paris : Armand colin, 1972. 312p.
- DELAS, (J.C.). *Eduquer pour faire grandir*. Paris : le Sarmant Fayard, 1998. 263 p. (Des Chrétiens/ Nos frères).
- DEPIERRE, (Père, A.). Ce témoin persévérant de Dieu. *Esprit*, 1950, n° 12, pp. 905-922.
- DILTHEY, (W.). *Introduction à l'étude des sciences humaines*. Paris : P.U.F, 1942. 526 p.
- DILTHEY, (W.). *Le monde de l'esprit*. Paris : Aubier, 1947.
- DOMENACH, (J.M.). *Emmanuel Mounier*. Paris : Seuil, 1972.
- DUONG, (B.K.). *L'épanouissement de la personnalité humaine par la conformité au Christ*. st Paul, 1960, 96 p.
- DURKHEIM, (E.). *Education et Sociologie*. Paris : Félix Alcan, 1926.
- ESLIN, (J.C.). Puissance d'Emmanuel Mounier. *Etudes*. Paris : éd Assas, déc 2000. pp. 611 à 620.
- FAES, (M.). *L'école en bataille : Paroles d'un instituteur du Maine-et-Loire*. Angers : Cheminements, 1999. 253 p.
- FEUERSTEIN, (R.). Apprendre à être intelligent ? Entretien avec Reuven Feuerstein. *Le journal des psychologues*, 1987, n° 48, pp. 12-17.
- FEUERSTEIN, (R.). *Pédagogie de la Médiation. Autour du PEI*. Lyon : Chronique Sociale, 1990. Le PEI. pp. 119-166.
- FEUERSTEIN, (R.). Le PEI : Programme d'Enrichissement Instrumental. *Cahiers Binet*

- Simon, 1993, n° 635, pp. 5-15.
- FEUERSTEIN, (R.). KRASILOWSKY, (D.). RAND, (Y.). *L'enfant dans la famille. Parents et enfants dans un monde en changements*. Paris : P.U.F. *La modifiabilité pendant l'adolescence : aspects théoriques et données empiriques*. pp. 245-268. (Fil rouge).
- FEUERSTEIN, (R.). JENSEN (M.R.), L'Enrichissement instrumental : bases théoriques, objectifs et instruments. *Psychologie scolaire*, 1989, 67, pp. 7-37.
- FEUERSTEIN, (R.). RAND (Y), RYNDERS (J.E.), *Don't accept me as I am*, New York and London : Plenum Press, 1988.
- FREINET, (C.). *L'éducation au travail*. 5è éd. Paris : Delachaux Niestlé, 278 p. (Actualités Pédagogiques et Psychologiques.).
- FREINET, (C.). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Paris : Bourrelier, 1956. 124 p. (Coll Educateurs d'Hier et d'Aujourd'hui.).
- FREINET, (C.). *L'Ecole moderne Française*. Rossignol, Montmorillon, 1957.
- FREINET, (C.). *La formation de l'enfance et de la jeunesse*. Cannes : Editions de l'Ecole Moderne, 1960. 91 p. (B.E.M).
- FREINET, (C.). *Les techniques de l'école moderne*. Paris : Armand colin, 1964. 143 p.
- FREINET, (C.). *Les Dits de Mathieu*. 3è éd. Paris : Delachaux et Niestlé, 1967. 169 p.
- FREINET, (C.). *L'éducation Morale et Civique*. Cannes : l'Ecole Moderne Française, 1968. 86 p. (B.E.M).
- FREINET, (C.). *Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation*. 2è éd. Delachaux Niestlé, 1968, 172 p. (Coll Actualités Pédagogiques et Psychologiques.).
- FREINET, (C.). *Pour l'école du peuple. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. 1969. 183 p. (Maspéro).
- FREINET, (C.). *Oeuvres pédagogiques*. Paris : Seuil, 1994, tome 1, 588 p. et tome 2. 720 p.
- FREINET, (C.). *Touché, Souvenirs d'un blessé de guerre*, Atelier du gué, 1996. 104 p.
- FREINET (C.). SALENGROS (R.). *Moderniser l'école*. Cannes : L'Ecole Moderne Française, 1960. 79 p. (B.E.M).
- FREINET, (E.). *Dessins et Peintures d'enfants*. Cannes : L'Ecole Moderne Française, 1962. 85 p. (B.E.M)).
- FREINET, (E.). *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)*. Paris : Maspéro, 1968. 359 p.
- FREINET, (E.). *L'itinéraire de Célestin Freinet*. Paris : petite bibliothèque Payot, 1977.
- FREINET, (M.). *Elise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie*. Paris : Stock, 1997. 480 p.
- GARDOU (CH.), CIRODE-DELEPELAIRE (E.). De l'individu à la personne : Les fondements d'un projet d'éducation morale dans la pensée d'E. Mounier. *Cahiers Binet-Simon*. De l'Education Morale, n° 636-637, 1993. pp. 67-72.
- GIRARD, (R.). *La violence et le sacré*. Paris : Grasset, 1972. 455p.
- GOBRY, (G.). *La Personne*. 1è éd. Paris : P.U.F, 1961. 113 p.
- GRAWITZ, (M.). *Méthodes des sciences sociales*. 7è éd. Paris : Dalloz, 1986. 104 p.

- GREVILLOT, (J.M.). *Les Grands Courants de la Pensée Contemporaine : existentialisme, marxisme, personnalisme chrétien*. Paris : Vitrail, 1948. Les sources évangéliques du personnalisme. 307 p.
- HAMELINE (D.), (ss la dir. de). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. Paris : Peter Lang, 1995. 250 p. 235 p. (Exploration.).
- HEIDEGGER, (J.M). *Les concepts fondamentaux de la phénoménologie*. Paris : Gallimard, 1985. 163 p.
- HERBSTTRITH, (W.). *Le vrai visage d'Edith Stein*. Paris : O.E.I.L trad, 1990. 231 p.
- HOUSSAYE, (J.). Freinet pédagogue socialiste, in *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses Universitaires de Bordeaux. 1983, pp. 24 à 31.
- HOUSSAYE, (J.). Le chemin du pédagogue. *Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 1985, n° 603, pp. 16-30.
- HOUSSAYE, (J.). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire (1) : Le triangle pédagogique*. Paris : Peter Lang, 1988. 273 p. (Exploration. Pédagogie : Histoire et Pensée.).
- HOUSSAYE, (J.). et alii. *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993. 352 p.
- HOUSSAYE, (J.). Une illusion pédagogique. *Les cahiers pédagogiques*, 1995, n°334.
- IMBERT, (F.). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vauchrézien : éd Matrice, 1993, 116 p.
- JACQUES, (F.). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier-Montaigne, 1982. 423 p.
- JAEGER, (H.). La Foi. *Dictionnaire de Théologie Fondamentale*. pp. 560-630.
- JERPHAGNON (L.). *Qu'est-ce que la personne humaine ?* Paris : Privat, 1961. 124 p. (Mésopé).
- JERPHAGNON (L.). *Philosophie de la personne*. Encyclopaedia universalis, 1990. pp. 927-929.
- KALINOWSKI (G.). (ss la dir. de). *Autour de 'personne et Acte' de Karol Cardinal Wojtyla. Articles et conférences sur une rencontre du thomisme avec la phénoménologie*. Presses universitaires d'Aix-Marseille. 1987. 158 p.
- KANT, (E.). *Fondements de la métaphysique et des moeurs*, Oeuvres philosophiques. Paris : Gallimard, 1985. (La Pléiade);
- KASPER, (W.). *La foi au défi*. Paris : Nouvelle Cité, 1987. Chap V, La vérité de la foi. pp. 65-76.
- LABERTHONNIERE (L.). *Théorie de l'éducation*. 9ème éd. Paris : Librairie Philosophique, J. Vrin, 1935. 119 p.
- LAHBABI (M. A.). *De l'être à la personne. Essai de personnalisme réaliste*. Paris : P.U.F, 1954. 359 p.
- LACHIEZE - REY (A.). La notion de personne. *Trajets. Cahiers universitaires catholiques de l'enseignement public. Retour à la personne*, 1998, n° 4, pp. 6-19.
- LACROIX, (J.). Mounier éducateur. *Esprit*, 1950, pp. 839-851.

- LACROIX, (J.). *Le sens du dialogue*. Neuchatel : éd de la Baconnière, 1962. 151 p.
- LACROIX, (J.). *Le Personnalisme*. In : Weber et Huisman. *Tableau de la philosophie contemporaine de 1850 à nos jours*. éd Fischbacher, 1957. pp. 419-431.
- LACROIX, (J.). *Le personnalisme comme anti-idéologie*. Paris : P.U.F, 1972. 163 p.
- LACROIX, (J.). *Le Personnalisme. Sources, fondements, actualités*. Lyon : Chronique sociale, 1981. 149 p. (coll synthèse).
- LA GARANDERIE, (A. de). *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*. Louvain : Editions Nauwelaerts, 1969, 230 p. (Philosophes contemporaines).
- LA GARANDERIE, (A. de). *Une pédagogie de l'entraide*. Paris : éd ouvrières, 1974, 119 p.
- LA GARANDERIE, (A. de). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. 3è éd. Paris : le Centurion, 1984. 125 p. (Paidoguides).
- LA GARANDERIE, (A. de). *Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*. Paris : Le Centurion, 1987. 196 p. (Paidoguides).
- LA GARANDERIE, (A. de). *Pédagogie des moyens d'apprendre. Les enseignants face aux profils pédagogiques*. Paris: Le centurion, 1988. 131 p. (Paidoguides).
- LA GARANDERIE, (A. de). *Les profils pédagogiques : Discerner les aptitudes scolaires*. 1è éd. Paris : le Centurion, 1989, 257 p. (Paidoguides.)
- LA GARANDERIE, (A. de). *Défense et illustration de l'introspection. Au service de la Gestion Mentale*. Paris : Le Centurion, 1989. 179 p.
- LA GARANDERIE, (A. de). *Pour une pédagogie de l'intelligence. Phénoménologie et pédagogie*. Paris : Le Centurion, 1990, 181 p.
- LA GARANDERIE, (A. de). *Gestion Mentale. Colloque d'Angers. La Gestion Mentale, voie vers l'autonomie, n° 1*. Paris : Le centurion, 1991. 174 p.
- LA GARANDERIE, (A. de). *La Gestion Mentale, Le journal des instituteurs et des institutrices*. Paris : Nathan, 1992, n° 1, pp. 50-55.
- LA GARANDERIE, (A. de). *Sens et structure. Gestion mentale : Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, 1992, n° 3. pp. 16-35.
- LA GARANDERIE, (A. de). *Réussir ça s'apprend*. Paris : Bayard, 1994. 198 p.
- LA GARANDERIE, (A. de). *L'intuition, de la perception au concept*. Paris : Bayard, 1995. 103 p.
- LA GARANDERIE, (A. de). *La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers. Gestion Mentale : Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, 1995, n° 7, pp. 45-59.
- LA GARANDERIE, (A. de). *Gestion Mentale et recherche de sens. Colloque International de Gestion Mentale*. Baume-Les-Dames : éd Nathan, 1996. (Pédagogie).
- LA GARANDERIE, (A. de). *Critique de la raison pédagogique*. Paris : Nathan, 1997. 350 p.
- Gestion Mentale. Colloque d'Angers. La Gestion Mentale, voie vers l'autonomie, n° 1*. Paris : Le centurion, 1991. 174 p.

- LANDSBERG, (P.). Quelques réflexions sur l'idée chrétienne de la personne. *Esprit*, n° 27, 1934.
- LANDSBERG, (P.). *Problèmes du personnalisme*. Paris : Seuil, 1952.
- LA PIRA, (G.). *Valeur de la personne humaine*. Mame, 1962. 220 p.
- LAVERGNE, (L.). Célestin Freinet, une recherche hors des cadres imposés. *L'école et la famille*, 1972, n° 6. pp. 3 à 14.
- LE BOUEDEC, (G.). *le pédagogue et la modernité*. Bern : Peter Lang, 1998. Pédagogie moderne et Foi. pp. 151-167.
- LEIF, (J.) et RUSTIN, (G.). *Philosophie de l'éducation*. Paris : Delagrave, 1970. 123 p.
- LEONARD, (A.). *Cohérence de la foi. Essai de théologie fondamentale*. Paris : Desclée, 1989. pp. 57-92.
- LEVINAS, (E.). *Humanisme de l'autre homme*. Paris : Biblio-essais, 1972. 122p.
- LEVINAS, (E.). *Ethique et Infini*. Paris : biblio/ essais, 1982.
- LEVINAS, (E.). *Transcendance et intelligibilité*. Genève : Labor et Fides, 1984.
- LEVINAS, (E.). *Hors sujet*. Paris : biblio/essais, 1997.
- BALTASAR, (H. Von). *Présence et Pensée*. éd Beauchesne, 1941. 152 p.
- LONGHI, (Cl.). *L'inspiration éducative de Reuven Feuerstein, fondateur du PEI*, in, *Médiation éducative et éducabilité cognitive*, éd chronique sociale, 1996.
- LUROL, (G.). *Renaissance de la personne*. *Approches*. 1989, n° 64, pp. 66-86.
- LUROL, (G.). *Mounier I. Genèse de la personne*. Paris : éd universitaires, 1990, 319 p. (Philosophie Européenne.).
- LUROL, (G.). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris : P.U.F, 1996. Mounier Emmanuel, 1905-1950. Mounier et le personnalisme, pp.
- LUROL, (G.). Repères pour éduquer aujourd'hui. *Approches*. Education I, 1997, n° 86, pp. 4-40.
- LUROL, (G.). Attitudes éducatives. *Approches*. Education II, 1997, n° 88, pp. 4-19.
- LUROL, (G.). Les valeurs dans l'éducation. *Approches*. Education III, 1998, n° 91, pp. 96-106.
- LUROL, (G.). Emmanuel Mounier et le Personnalisme. *Bulletin des amis d'E. Mounier*, 1998, n° 87/88, pp. 18-30.
- MANDOUZE, (A.). *Le Personnalisme d'Emmanuel Mounier. Hier et Demain. Pour un cinquantenaire*. éd du Seuil, 1985, p. 98-101.
- MARITAIN, (J.). *Humanisme intégral*. Paris : Aubier, 1947. 336p.
- MARITAIN, (J.). *La personne et le bien commun*. Bruges, 1947. 89 p.
- MARITAIN, (J.). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris : éd Fayard, 1969. 198 p.
- MARTIN, (J.). PARAVY, (G.). *Pédagogies de la médiation : Autour du P.E.I.* Rencontres Internationales de l'Éducabilité permanente. Lyon : Chronique Sociale, 1990. 210 p. (Formation).
- MEIRIEU, (Ph.). Eduquer aujourd'hui, un pari pour demain. *Le nouvel éducateur*. Apprendre éduquer. Congrès de Lille, 1991, n° 230. pp. 17-24.

- MEIRIEU, (Ph.). Qui a peur des sciences de l'éducation ? *Se former. Pratiques et apprentissages de l'éducation*, S9, 1991.
- MEIRIEU, (Ph.). *La pédagogie entre le dire et le faire*. ESF, 1995. 281 p.
- MOIX, (C.). *Emmanuel Mounier, penseur Chrétien dans le monde moderne*. Paris : Seuil, 1960. 348 p.
- MOUNIER, (E.). *Lettre à sa soeur*, déc 1926, Oeuvres, tome IV.
- MOUNIER, (E.). Qu'est-ce que le Personnalisme ? *Esprit*, n° 27, 1934.
- MOUNIER, (E.). *Manifeste au service du Personnalisme*. Paris : Aubier-montaigne, 1936. 242 p.
- MOUNIER, (E.). *L'affrontement chrétien*. Paris : Seuil, 1945. 123 p.
- MOUNIER, (E.). *Traité du caractère*. 1^è éd Paris : Seuil, 1946. 380 p. ou 797 p.
- MOUNIER, (E.). *Le Personnalisme*. 1^è éd. Paris : P.U.F, 1949. 127 p. (Que sais-je ?).
- MOUNIER, (E.). *Carnets de route, Feu la Chrétienté*. Paris : Seuil, 1950.
- MOUNIER, (E.). *Introduction aux Existentialismes*. Oeuvres, t. III. Paris : Seuil, 1962.
- MOUNIER, (E.). *L'engagement de la Foi*. Paris : Seuil, 1968.
- MOUNIER, (E.). *Ecrits personnalistes*. Paris : Seuil, 2000. 393 p.
- MOUNIER, (P.). *Le Personnalisme hier et demain, - pour un cinquantenaire*. Paris : Seuil, 1985.
- NEDONCELLE, (M.). *Intersubjectivité et ontologie*. Louvain : Nauwelaerts, 1974.
- NEDONCELLE, (M.). *La réciprocité des consciences : Essai sur la nature de la personne*. Paris : Aubier, 1942. 332 p.
- NOT, (L.). *Regards sur la Personne*. Travaux de l'Université de Toulouse-Le-Mirail, serie B, tome 10, 1986. 269 p.
- PADIS, (M.O.). Actualité de la personne. *Trajets. Cahiers universitaires catholiques de l'enseignement public. Retour à la personne*, 1998, n°4, doc 38, pp. 36-39.
- PERETTI, (A. de). Présence de C. Rogers. Toulouse : Erès, 1997, 293 p.
- PETIT, (J.F.). *Penser avec E. Mounier. Une éthique pour la vie*. Lyon : Chronique Sociale, 2000, 175 p. (Savoir Penser).
- PETITCLERC, (J.M.). *Respecter l'enfant*. éd Salvator, 1989. 127p.
- PEYRONNET, (A.). Les virus du scolaire. *Cahiers Binet Simon*. Transformer l'éducation, 1995, n° 644.
- PEYRONNIE, (H.). Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui, (ss la dir de Jean Houssaye). Paris : Armand colin, 1994. 'Celestin Freinet'. pp. 212-226.
- PEYRONNIE, (H.). *Célestin Freinet : Pédagogie et émancipation*. Paris : Hachette éducation, 1999. (Coll Portraits d'éducateurs.).
- PIATON, (G.). La vraie fidélité. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. Célestin Freinet 1896-1966, 1967, n° 494, pp. 64-65.
- PIATON, (G.). Le journal scolaire. *L'école et la famille*, n° 1, 1970-1971, pp. 73-88.
- POCHE, (F.). *Reconstruire la dignité*. Lyon : Chronique Sociale, 2000. 139 p.

-
- RAILLON, (L.). Pour une pédagogie de la personne. *Education et développement*, 1979, n° 133, pp. 20 à 30.
- RENOUVIER, (Ch.). *Le personalisme*. Paris, 1903. 538 p.
- REY, (A.). *Evaluation de l'éducabilité cognitive et de l'efficacité de l'acte mental*, Archives de psychologie. Neuchfchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 4-5.
- REY, (A.). *Etudes des insuffisances psychologiques. La systématisation des observations*. Neuchfchâtel, Delachaux et Niestlé pp. 101-104.
- RICOEUR, (P.). Une philosophie personaliste. *Esprit*, 1950, n° 12, pp. 864-869.
- RICOEUR, (P.). *Emmanuel Mounier : une philosophie personaliste*. Histoire et Vérité. Paris : Seuil, 1955. p 135-164.
- RICOEUR, (P.). *Mounier philosophe. Le Personalisme d'E. Mounier Hier et Demain*. Actes du colloque organisé par l'association des amis d'E. Mounier. Paris : Seuil, 1985. pp. 219 à 229.
- RICOEUR, (P.). *J'attends la Renaissance*. Entretien avec P. Ricoeur. Autrement, 1988, n° 102, pp. 175-183.
- RICOEUR, (P.). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990. 424 p.
- RICOEUR, (P.). *De la volonté à l'acte. Un entretien de P. Ricoeur avec Carlos Oliveira*. In : Temps et récit de Paul Ricoeur en débat. Paris : Cerf, 1990, pp. 17 à 36.
- RICOEUR, (P.). *Approche de la Personne*. Lectures 2, La contrée des philosophes. Paris : Seuil, 1990. pp. 115-130
- ROGERS, (C.). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1967. 286 p.
- ROGERS, (C.). *Un manifeste personaliste, fondements d'une politique de la personne*. Paris : Dunod, 1979.
- ROUSSELOT, (P.). Les yeux de la foi. *Recherches de Sciences religieuses*, 1910, pp. 241-259.
- SOETARD, (M.). *Le problème de l'unité des sciences de l'éducation*, in Paedagogica Historica, XXI, 2, 1981.
- SOETARD, (M.). Mon Personalisme pédagogique. *Rassegna Di Pédagogia*, 1997, 1.2, pp. 67-78.
- SOETARD, (M.). (coord.). *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250 ème anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Acte du colloque d'Angers*. Paris : Peter Lang, 1998. 238 p. (Exploration. Pédagogie : Histoire et Pensée.).
- STEIN, (E.). *De la Personne*. Paris : Cerf, 1992, trad. La structure ontique de la personne et sa problématique épistémologique. pp. 21-81.
- STEIN, (E.). *De La Personne*. Paris : Cerf, 1992, trad. Contribution à la fondation de la psychologie et de la science de l'esprit. pp 85-97.
- TEXIER, (R.). *Introduction à une philosophie de l'homme*. Lyon : Chronique sociale, 1985. 153 p.
- TEXIER, (R.). *Education, Monde d'espérance*. Lyon : Chronique sociale, 1988. 170 p.
- TEXIER, (R.). *Médiation éducative et éducabilité cognitive. Autour du PEI*. Lyon :

- Chronique sociale, 1996. Pour une anthropologie fondatrice de l'acte éducatif.
- TZITZIS, (S.). *Qu'est-ce que la personne ?* Paris : A. Colin, 1999. 222 p.
- VIAL, (J.). *Vers une pédagogie de la personne.* Paris : P.U.F, 1975. 220 p.
- VIAL, (J.). 'Deux Freinet'. *Cahiers Binet-Simon.* Le centenaire de Célestin Freinet. éd érès, 1996, p. 70 à 83.
- WEIL, (S.). *Ecrits de Londres et dernières lettres. La personnalité humaine, le juste et l'injuste.* Paris : Gallimard, 1957. (Espoir).
- WEIL, (S.). *La pesanteur et la grâce.* Paris : Plon, 1988.
- WEIL, (S.). *Oeuvres.* éd Quarto Gallimard, 1999.
- WOJTYLA, (K.). *Personne et Acte.* Paris : Centurion, 1983. 546p.

Collectifs.

- Emmanuel Mounier, *Esprit*, 18ème année, n° 12, déc 1950, pp 721-1063.
- Célestin Freinet 1896-1966, *Société Alfred Binet et Théodore Simon. Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, n°494, 1967, 68 p.
- L'avenir du mouvement Freinet, *Société Alfred Binet et Théodore Simon. Art et techniques pédagogiques*, n° 557, 1977, 226 p.
- Techniques Freinet. Techniques de groupe. Techniques audio-visuelles, *Société Alfred Binet et Théodore Simon. Art et techniques pédagogiques*, n° 560, 1978, 53 p.
- Répondre d'autrui.* Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur, Stéphane Mosès, Catherine Chalier et al. Neuchatel : éd de la Baconnière 1989, 121 p. (Langages).
- Pédagogie des Gestes Mentaux de l'apprentissage. Expérimentation en collèges 1986-1988.* Centre National de Documentation Pédagogique. Mai 1990.
- Reuven Feuerstein, le PEI et l'intelligence. *Cahiers Binet Simon.* Toulouse : Erès, 1993, n° 635, n°2.
- Les Sciences de l'Education, Cahiers Binet Simon*, éd érès, n°645, 1995/4.
- Le centenaire de Célestin Freinet, *Cahiers Binet Simon.* Toulouse : Eres, 1996, 116 p.
- La médiation en pédagogie. Enjeux anthropologiques. Cahiers Universitaires et Professionnels Angevins*, Université Catholique de l'Ouest.
- Médiation éducative et éducabilité cognitive. Autour du PEI* Lyon : Chronique Sociale, 1996. 157 p.
- Education et philosophie. Approches contemporaines*, Paris : ESF, 1999 (direct Jean Houssaye), 302 p.(Pédagogies, recherche).
- Questions pédagogiques.* Paris : Hachette éducation, 1999 (Coord J. Houssaye). Encyclopédie Historique.

Conférences.

FEUERSTEIN Reuven : Conférence à Paris, dans le cadre de l' U.I.M.M (Union des Industries Métallurgiques et Minières), le 14 novembre 1986. Non publiée.

Dictionnaires.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, éd Nathan Université 1994.

Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, P.U.F, 1996.

Pour quoi pratique-t-on les techniques Freinet, la Gestion Mentale ou le PEI ? : Les facteurs d'un choix.

ANNEXES

PREMIERE PARTIE : ANALYSE de CONTENU. (Analyse qualitative des entretiens.)

ENTRETIENS FREINET. N°1 :

L'entretien n° 1 est littéralement analysé dans le tome 1

ENTRETIEN FREINET N° 2. Enseignante en maternelle (PS). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans.

LA FOI.

- **1. La Croyance, la Confiance, L'Ecoute, Le Respect.**
- 'Les méthodes plus traditionnelles, ça ne me convenait pas comme philosophie de l'éducation...on voulait bien les éduquer, mais on ne prenait pas en compte ce que l'enfant **avait en lui**...on ne **respectait** pas vraiment les enfants, ils n'avaient le droit

que d'obéir ou de se taire, s'ils avaient **une parole** qui pouvait être juste, le maître ne la prenait pas **en compte**..l'enfant avait beaucoup de devoirs envers le maître..et le maître n'en avait jamais en face de l'enfant, par exemple quand il disait de ranger et bien jamais le maître allait **les aider** et ça, ça me semblait étonnant...une façon de réagir par rapport à l'enfant qui me semblait inadmissible. Le **respect** des autres, l'entraide, c'est quelque chose que j'avais pas retrouvé du tout dans les classes où j'étais allée en stage et ça, ça m'avait vraiment étonnée, qu'il n'y avait pas du tout cet **esprit** là...je m'étais dit je n'irai jamais en primaire, la maternelle me convenait mieux parce que la maîtresse était plus à l'**écoute** de ses enfants...je trouve ça vraiment très important...ils ont besoin de savoir qu'ils sont **reconnus** aussi à l'école en tant que vivant autre chose ailleurs..qu'il a des **choses à dire**, **respecter** ce qu'il pense..accepter que un matin il n'est pas bien.....un enfant qui ait **confiance** en lui.. pas des enfants m'as-tu-vu.. On a l'impression d'assister à une compétition, le mieux c'est de se marcher les uns sur les autres..quand je vois ce qu'on leur demande..sur le plan de la compétition scolaire..c'est pas du tout mon **esprit** et ce serait qu'il **respecte**, qu'il **aide les autres**..ces principes..sont solides...pas encore caduc...toujours valables..

· 2. La Filiation Religieuse.

· 'C'est considéré comme une aliénation la religion et comme c'est pas du tout l'esprit de Freinet c'est plutôt vers la liberté, c'était obligatoirement pas catho....ils peuvent prendre des techniques..mais cette partie là de philosophie elle est complètement différente. Dans le groupe Freinet il n'y a pas du tout de gens catholiques..si on est vraiment dans la pédagogie Freinet y'a pas la dimension religieuse, c'est la laïcité complète...Que ce soit n'importe quelle religion, c'est ça qui est rejeté...Si, j'ai eu une éducation religieuse légère mais j'en ai eu une...Oui ça jamais été euh,... enfin je sais pas comment dire, c'était quelque chose de social plutôt, c'était pas une conviction....Non non j'allais au catéchisme le mercredi, Non...Non je n'ai pas de convictions religieuses...et puis bon si c'est une école religieuse, on inculque obligatoirement une idée religieuse pourquoi en inculquer une, donc c'est un principe de laïcité que j'ai, les gens peuvent faire la religion qu'ils veulent en dehors mais pas à l'école et ça Freinet y tenait beaucoup c'est là le problème avec des gens qui veulent essayer par exemple dans une école catholique y'aura toujours ce point là qui clochera.'

· 3. Le Péché, la Culpabilité.

· 'Ils ne nous respectaient pas... j'ai trouvé ça affreux.. j'ai dit je serai jamais enseignante là-dedans.. c'était pas mon esprit.'

· 4. Les Souffrances, Les Blessures.

· 'Je suis rentrée à quinze ans pensionnaire et j'ai été surprise de comment on considérait les personnes de quinze ans...ce pensionnat incroyablement sévère je n'ai plus travaillé, j'ai dit c'est fou pourquoi ils ne nous respectent pas, on était toujours soupçonné de n'importe quoi et ça j'ai trouvé ça affreux, chez mes parents j'avais suffisamment de liberté, ils me faisaient confiance..mes parents ne m'ont jamais élevé dans cet esprit de suspicion... et je crois que cette vie de pensionnat, elle a fait que ça a

été pire que tout...je pense que quand j'ai vu les classes en stage qui représentaient un peu le même état d'esprit, j'ai dit, mais je serai jamais enseignante là-dedans à moins que ce soit en maternelle qui me semblait plus ouverte.'

- 6. Le Libre Engagement Responsable.
- 'On avait beaucoup de problème avec l'administration qui n'acceptait absolument pas le genre de travail que l'on faisait, on était en but soit aux parents, soit..c'était pas facile..parce que ça n'a pas souvent été bien accepté la pédagogie Freinet, les gens disaient ils ne font rien dans ces classes- là....Je suis dans beaucoup d'associations. Je fais partie d'une association qui s'appelle 'Enjeu' et qui est pour développer le théâtre et le jeu dramatique à l'école, je suis responsable du groupe..je suis responsable d'une commission....je suis responsable pour organiser les spectacles, en fait un relais. Ensuite, je fais partie d'une association qui s'appelle 'K', c'est une association culturelle pour que les cultures arabes et françaises essaient de se comprendre, quelque chose qui est plus sur les respects de chaque peuple plutôt que de se tirer dessus ou de se dire des choses....On réfléchit..il y a des cours et je participe au cours d'arabe...j'ai appris l'espagnol..Ca doit être à peu près tout, plus le groupe Freinet....Un enfant qui est bien intégré dans un groupe, qui sait qu'il est capable de faire des choses... qu'il soit vraiment actif...ne pas être dans son petit coin à ne rien faire.

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L' Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'Partir de ses intérêts pour lui enseigner quelque chose pour l'éduquer..ils ont envie de faire ça, pourquoi je vais dire non,...Souvent on est un peu trop autoritaire..trop rigide..non fait pas ça, mais on ne leur donne pas d'explications..je vous dis pas qu'on réussit tout le temps, c'est très difficile'.
- 2. La Conscience.
- 'Un enfant qui se connaisse, capable de s'adapter à toutes sortes de situations, qu'il soit assez fort..c'est-à-dire qu'il peut rechercher qu'il est pas complètement démuni, se dire je suis capable de quelque chose qu'est-ce-que je peux faire ? Comment je vais m'en sortir pour essayer de répondre, tout faire, ne pas être perdu devant une nouvelle situation..pour moi c'est ça s'adapter..On voit des enfants complètement paralysés devant quelque chose de nouveau, qui ne savent pas où trouver des points d'appui pour faire face et bon en classe..je pense que c'est un outil important pour se libérer de...'
- 3. La Liberté.
- 'l'expression libre...une expression qui part de l'enfant de ce qu'il a envie de faire, c'est pas libre complètement..ça été beaucoup attaqué ça..expression libre ça veut pas dire liberté totale sans progrès..c'est accepter ce qu'il ont fait..puis une fois qu'on a vu ce qu'il y avait, les pousser dans une voie, les aider à progresser..essayer d'aller un peu plus loin...on les laisse pas libre et puis on les laisse tomber...la création on y tient..la

créativité, il a besoin de s'exprimer..il y a des libertés fondamentales.'

- 4. L'Unicité la Différence.
- 'Ce qui me plaisait c'était la variété, toute la richesse..Je fais partie d'une association.. culturelle pour que les cultures Arabes et Françaises essaient de se comprendre, quelque chose qui est plus sur les respects de chaque peuple.'

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Héritage, Transmission.
- 'Le respect des autres et l'entraide c'est quelque chose que je connaissais de mon père,..il était instituteur, il insistait toujours sur le respect des autres que l'on retrouve là... j'ai été aussi élevée un peu comme ça, j'ai envie de continuer... Mon père faisait beaucoup de bénévolat, il était dans des associations, il participait à une amicale laïque, quand y'avait des travaux il était toujours prêt, ça devait faire partie déjà de ça.'
- 2. Médiation et Communion, Partage.
- 'Vivre en groupe, pas individualisé c'est très important...il faut qu'ils s'aident entre eux dans l'esprit de coopérative qui est très très important...si y'en a un qui renverse les perles..on demande aux autres d'aider..on demande toujours une participation collective...le partage, y'en a un qui a oublié son goûter, on partage toujours son goûter..un enfant qui aide les autres...parce qu'on a l'impression d'assister à une compétition, le mieux c'est de se marcher les uns sur les autres... Quand on avait un problème..le groupe nous aidait, on en discutait...on va t'aider...on va dans ta classe..toujours de l'entraide..un esprit du partage...de la solidarité..à plusieurs on y arrive mieux...en faites ce que vous vivez avec les adultes, vous le refaites vivre avec les enfants...Et même jusqu'au bout puisque nous vivons en communauté, on a acheté une maison à plusieurs..Toute ma vie est comme ça.... et je ne me sens jamais en rupture.
- 3. Médiation et Interpellation, Dialogue
- 'Freinet ce qu'il dégageait beaucoup c'était la communication,..ça on y tient, le passage entre l'école et l'extérieur..la communication écrite à l'école...on a un cahier mémoire...c'est un outil vraiment de communication..comme l'enfant ne sait pas écrire, j'écris ce qu'il a envie de me dire, ce cahier repart chez les parents, les parents écrivent et il revient, donc on cherche toujours une communication très grande...On voit bien quelquefois les enfants qui sont réticents avec l'école, il suffit que la mère ou le père viennent parler à l'instit et après il n'y a plus de problème, ils ont vu leurs parents en communication avec l'instituteur et ça aide beaucoup.'
- 4. Médiation et Rencontre.
- 'C'était des personnes du groupe que j'admirais par leur investissement par leur travail et puis leur réflexion sur leur travail, et puis leur soutien..un groupe qui nous

aidait...j'étais plus jeune et puis j'étais contente de les rencontrer.'.

ENTRETIEN FREINET N° 3. Enseignant en primaire (CE1-CE2).Pratique la pédagogie Freinet depuis 9 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, La Confiance, L'Ecoute et le Respect.
- 'j'avais l'image d'une école rigide ennuyante où était négligé l'enfant..j'ai découvert une autre image de l'enfant...une vision d'un enfant qui a plein de potentiel en fait et qui est souvent négligé..que l'enfant était capable d'un retournement de situation..capable aussi d'apprendre aux autres et de nous apprendre à nous.. L'écoute, je crois, une grande écoute, une meilleur écoute des enfants je crois. On part beaucoup de ce qu'est l'individu et le mettre complètement en confiance en réussite pour qu'après effectivement les apprentissages en découlent quoi...Si on essaie pas de former une personne, on aura du mal a avoir un enfant qui scolairement va réussir quoi. A partir du moment où on travaille avec des gens, des enfants différents, je pense qu'il y a une idée de tolérance, de respect...on ne peut pas s'entraider si on ne se respecte pas, c'est les premières lois qui viennent dans la classe, les lois de respect, de tolérance...
- 2. La Filiation Religieuse.
- 'J'ai eu une éducation religieuse et puis j'ai toujours été dans le privé..puis j'ai eu une certaine révolte au moment où j'étais révolté contre le système scolaire..j'étais révolté contre le privé quoi..c'était en plus dans le privé, j'étais d'autant plus révolté par l'école privée.'.
- 3. Le Péché, la Culpabilité.
- 'Se remettre en cause, là c'était se remettre en cause perpétuellement, essayer des choses, on échange, on confronte, on se remet en cause, on essaie autre chose...puis on essaie d'améliorer, on tâtonne, c'est un cheminement.'
- 4. Les Blessures, les Souffrances.
- 'En CM1, j'étais dans un lycée privée, là non tolérance terrible, c'était un milieu bourgeois, intolérance complète de la personne..les profs qui marchaient au châtiment corporel..je me souviens encore les coups de règles où l'instit amenait l'enfant et lui tapait dessus..des situations de ridicule aussi, d'être amené devant les autres et d'être ridiculisé..des histoires de compétition entre enfants, tu es a quelle place ?.. En sortant du bac quoi, c'était vraiment un rejet de l'école, une révolte contre l'école, cet esprit de non tolérance et puis en fait je dirais de non savoir..j'ai très peu de souvenir de connaissance de l'école...j'avais une image très négative...je pense que c'était à cause de ça que j'avais envie de promouvoir quelque chose de différent.'
- 5. La Révélation.

- 'C'était en troisième année de formation, un prof..il nous avait parlé du mouvement Freinet que je ne connaissais pas..et moi ça a été..euh..ça a été le coup de foudre un peu. Autant..la dernière année je me suis complètement investi, en allant voir dans les classes, je me suis complètement investi. A partir du moment où j'ai découvert ça, j'ai trouvé vraiment que c'était mon truc quoi, alors qu'avant j'étais pas inspiré...ce qui m'a euh..on a vu beaucoup de relation d'aide, alors que je crois que j'avais très peu vu ça dans les autres classes.. et puis par exemple on était accueilli par les enfants qui nous ont présenté l'école...La coopération je crois que c'est l'idée qui m'a plu dès le départ d'ailleurs...ça a appuyé des choses que je pensais déjà.'
- **6. Le Libre Engagement Responsable.**
- 'Etre sans arrêt entrain de se justifier de ce qu'on fait, de ne pas être compris parce qu'en fait quand on travaille comme ça, on a toujours à **se justifier**, à argumenter et puis en fait, au bout du compte pas forcément être compris...On a plutôt **sans arrêt des critiques**. On a une pression trop importante, pression des parents ou de l'inspecteur, ça génère à certains moments des espèces de qui-vive..à se demander si on est dans le vrai ou pas...parce qu'à partir du moment où on a des renvois négatifs on se pose des questions si on est bien dans le vrai au niveau de l'école..mais jamais jusqu'à aller contre les finalités.'
- Y'a eu d'abord la période rejet, révolte à propos de l'école et puis après vers dix-huit ans, j'ai commencé à faire des choses dans **l'animation sportive et socioculturelle**, j'ai commencé à dire il est possible de faire des choses différentes..je pratiquais des choses très différentes de ce qui se pratiquait habituellement, j'avais le même rejet par rapport au sport qui était quelque chose de très rigide et moi j'ai travaillé dans un sens complètement différent et puis après dans le milieu socioculturel et les centres de loisirs...J'ai eu beaucoup d'engagement, je n'en ai plus beaucoup en fait. J'ai commencé à m'occuper d'enfants au moment du lycée, c'était un mouvement de jeunesse quoi, un **mouvement catholique de jeunesse, l'ACE, JOC**, ça a duré quelques années et puis après j'ai quand même coupé beaucoup avec la religion catholique, donc j'ai arrêté avec ça mais en fait j'ai continué un peu dans le même milieu parce que j'ai fait mes formations d'animateur, donc j'ai encadré des enfants en camp de vacances, en centre de loisirs, des camps à l'étrangers d'adolescents..je me suis beaucoup occupé du milieu associatif et dans mon quartier je m'occupais du centre social de la municipalité, je m'occupais aussi du service jeunesse, je me suis occupé d'une ludothèque...je participais à des activités d'animation le soir avec l'office de jeunesse de la municipalité...parallèlement je m'occupais d'équipes au niveau du sport de foot, j'ai passé mon diplôme d'entraîneur, sur la fin j'entraînais des adultes.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'Y'a l'histoire de réinstaurer le désir quoi...le non désir dans la passivité. La Pédagogie Freinet, elle n'est pas savoirs scolaires sans rapports, comment dire, non motivés, complètement abstrait quoi, tellement abstrait qu'on passe à côté....la motivation...le

tâtonnement expérimental ça fait partie d'un axe important.. l'histoire de tâtonner, de ne pas avoir tout de suite..je pense que j'aurais fait un autre travail, j'aurais été dans le même sens...'

- 3. La Liberté.
- 'L'expression libre, c'est quelque chose qui me semble être un point fondamental...Le texte libre, ils écrivent quand ils veulent des textes certains vont être corrigés parce qu'ils ont un but pour le journal ou les correspondants, certains resteront pour eux quoi..y'a l'expression manuelle, poétique, c'est tout ça...à partir du moment où ce milieu qu'est la classe est géré par les enfants et l'institut qui est là,...y'a la responsabilisation et l'apprentissage de l'autonomie..un enfant qui prend en charge son travail...Les moments de prise de décisions sur des projets d'activités ça m'avait pas mal séduit... c'était plus l'aspect figé, rigide y'a tout un tas de responsabilités qui sont à partager..'
- 4. L'Unicité, la Différence.
- 'L'expression est débloquée..plein de choses s'expriment, se disent..on pense que c'est par là que l'enfant va prendre sa place, s'épanouir, va pouvoir un petit peu trouver son cheminement, ses modalités de fonctionnement, alors certains vont s'exprimer par écrit, d'autres plus par oral, d'autres plus par les arts...développer sa personnalité..aller un petit peu au bout de son potentiel..peut-être aller plus au bout dans les domaines qui nous plaisent... et puis c'est lié à la coopération, par le biais des autres on va pouvoir découvrir son cheminement, c'est pas seulement le cheminement individuel qu'on pourrait faire avec un tuteur par exemple..c'est qu'on peut faire des choses différentes grâce aux autres, découvrir un certain potentiel...Le droit à la différence, y'a cette idée de droit à la différence et de rythme de chacun, rythme personnel de travail..on les appelle les apprentissages individualisés et personnalisés.'

LA MEDIATION.

- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'Ce sont surtout des personnes, l'enseignant qui nous avait accueilli dans la première classe Freinet..lui c'est un fait marquant, pour moi ça reste très présent..une espèce de pouvoir qu'il avait qui était important..une certaine impression quoi..c'est vrai que je l'ai certainement idéalisée à un moment cette personne..parce que je suis rentrée dans un mouvement puis à la fac avec ce déclic-là...et puis une autre personne qui s'occupait des enfants du voyage, quelqu'un de très modeste justement..une énorme faculté d'écoute, je crois que ça m'a beaucoup aidé à continuer après.'
- 3. Médiation et Communion, Partage.
- Beaucoup de relation d'aide..relation d'aide entre enfants..y'avait une aide qui était instituée par des réseaux dans la classe et puis y'avait une aide naturelle quoi, dès qu'un enfant était en panne, y'avait tout de suite une possibilité...un enfant était en panne, complètement bloqué sur sa fiche de lecture, y'a un autre enfant qui s'est installé à côté de lui et ils ont travaillé pendant cinq minutes ensemble. L'entraide c'est

une des premières lois qui arrivent dans la classe, c'est la loi d'entraide... coopération, entraide, aide mutuelle, faire avec les autres, agir avec, vivre avec les autres. Le moment du conseil est un axe important de la coopération où on va pouvoir échanger, mettre au point quelque chose ensemble, arriver à partir d'une critique à quelque chose de positif...communication pour éviter de rester dans son vase clos, le travail d'éveil sur l'extérieur, la communication avec d'autres classes, d'autres enfants, d'autres personnes au niveau de la France, au niveau International. J'ai travaillé avec un groupe de travail du mouvement qui s'appelait vie coopérative..ce qui m'a apporté en fait, c'est d'échanger avec les autres..de confronter des idées et de repartir avec des projets

- 4. Médiation et Interpellation Dialogue.
- Son rôle me plaisait bien quoi, un rôle plutôt de régulateur, d'animateur, d'aide aussi..y'a un espèce de contrat entre moi et chaque enfant.. il organise son travail, on parle beaucoup, y'a un échange qui s'instaure sur son travail.

ENTRETIEN FREINET N° 4. Enseignant en primaire (CM1-CM2.)Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, La Confiance, L'Ecoute, Le Respect.
- 'Y'avait une générosité vis-à-vis des enfants qui m'a paru extrêmement importante..Une autre approche de l'enfant..Ils étaient considérés en tant qu'enfant étant des personnes propres..une personne respectée et une écoute attentive de l'enfant..et quand on est à l'écoute, on ne peut que servir l'enfant dans le sens dont il a besoin... le côté écoute, je l'ai beaucoup appris par l'Action Catholique de l'enfance, je pressentais quelque chose comme ça dans la pédagogie Freinet,..mais on dira coopérative..on parlera de la part du maître..j'ai mis longtemps avant de le comprendre..Je m'étais donné une ligne directrice..dû à ma formation religieuse..une espèce de générosité vis-à-vis du plus pauvre ça correspond à la démarche du Christ..je me suis dit j'enseignerai dans des écoles dont je suis issu, le milieu populaire.... ...Y'a une promotion des valeurs humaines très forte surtout pas dans le sens de la leçon de morale..les copains ils fuient, mais en même temps y'a tout une pratique qui amène à ce type de valeur...il peut y avoir un rejet....ils ont une image de la Chrétienté qui correspond à une structure hiérarchique fautive, comprendre que l'église c'est non pas une hiérarchie mais d'abord un peuple, c'est vachement dur.'
- 2. La Filiation Religieuse.
- 'Quand je disais que j'étais catholique, les copains me regardaient avec bon..d'où tu atterris ? Bon j'ai été catéchisé....L'apprentissage de la vie en commun je l'ai fait pas mal quand j'étais 'Louveteau'...L'Evangile amène à se tourner vers le plus pauvre, le plus démuné, celui qui a le moins de possibilités..J'ai eu à défendre le fait que j'étais chrétien..dans une école laïque on ne dit pas beaucoup qu'on est chrétien quand on

l'est et on dirait plutôt qu'on ne l'est pas quand on ne l'est pas...je ne me gêna pas pour le dire, je n'ai jamais eu honte de mes idées...A l'école y'avait deux groupes clandestins les Communistes et les Chrétiens..un est devenu missionnaire..un, prêtre au portugal...c'était très laïc au sens libre penseur... mon inspecteur c'est lui qui nous a amené à une conférence de La Garanderie alors que lui est libre penseur et il a mis longtemps avant de mettre de l'eau dans son vin...j'ai dit attention les enfants..c'est à chacun de faire son choix, moi.. je crois en Dieu..avec cette interdiction du prosélytisme, puisque j'ai toujours été militant de l'école publique c'est dire que Dieu à l'école pour moi c'est l'acceptation de toutes les opinions.'

- 3. Le Péché, La Culpabilité.
- 'J'avais assez de mal à accepter les copains qui pouvaient voler, qui pouvaient mentir..J'étais..révolté par rapport à tout ce que je voyais comme injustice à cause du système..J'ai toujours mal ressenti les enseignants qui avaient une manière arrogante d'enseigner vis-à-vis des enfants du milieu populaire..je n'ai jamais accepté qu'on dénigre des enfants..j'ai toujours extrêmement mal vécu ça..alors la pédagogie Freinet m' allait très bien..Des patrons qui imposaient une manière de vivre qui ne correspondait pas au désir des gens, je trouve ça totalement intolérable, inadmissible tout en sachant qu'ils suivaient la messe du curé, je ne pouvais pas tolérer ça, le Christ a lutté contre les prises de pouvoir. Là c'était vraiment le côté que j'avais profondément ressenti dans la foi..ça ne pouvait que me révolter..'
- 4. Les Blessures, Les Souffrances.
- 'Le système scolaire si je peste contre c'est quand même pour des raisons que j'ai vécues..Au niveau des profs j'ai mal reçu, c'est certains profs de ce collège-là où ils trimbalent une certaine suffisance et peut-être malgré eux un certain mépris des couches populaires, c'est clair que je l'ai extrêmement mal vécu, de même que de la part de certains paroissiens, la révolte elle est là.'
- 5. La Révélation.
- 'Je l'ai découvert très vite, c'est un peu ce que je cherche..j'ai découvert très vite que..c'est dans ce sens-là qu'il faut que j'aill.. c'est un hasard que je sois tombé dessus aussitôt..je suis tombé de pleins pieds dans ce que je pouvais chercher avec un aspect qui manquait d'après moi, c'est Dieu.'
- 6. Le Libre Engagement Responsable.
- 'Une pédagogie..plutôt décriée...j'ai sentie une hostilité..une indisposition..alors j'étais surpris.. et je me suis dit mais alors qu'est-ce qu'ils cherchent en voulant faire ce métier ?, ça m'a beaucoup gêné, beaucoup décontenancé..Je me suis aperçu qu'il y avait des copains c'est pas ce qui convenait mieux à l'enfant qui les intéressait, c'est ce qui leur convenait le mieux à eux, et là je comprenais plus, pour moi, faire ce métier c'est d'abord agir vis-à-vis de l'enfant..Ce que je voulais c'était plus de justice dans le monde. Donc des gens capables de dénoncer l'injustice..quelque-part je pourrais dire le Christ était le premier révolutionnaire..Je fais partie de l'Action Catholique de l'Enfance, c'est

choeurs Vaillants, âmes vaillantes. Ca fait partie intégrante de ma vie, j'ai un club à ma charge, je suis également responsable fédéral, je suis délégué régional, je fais partie du conseil national restreint..je suis adhérent à un syndicat, je suis aussi en Action Catholique Ouvrière.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'Moi ce qui m'a branché sur la pédagogie Freinet c'est la motivation..moi j'avais envie de savoir pleins de choses..je me suis dit, une des premières choses les plus importantes dans le métier, c'est que les enfants aient envie..je me suis retrouvé avec un instit qui avait envie que ses enfants aient envie, je me suis branché tout de suite. ..Ce qui m'a séduit, c'est des gens qui cherchent, qui ont envie de faire des choses, qui on envie que ça avance..moi ce que je cherchais c'était une espèce de perfection.'
- 2. La Conscience.
- 'C'est à moi enseignant d'amener les chemins généraux...Mon rôle est prioritairement la structuration...mieux comprendre l'ordre du monde..les aider à définir un ordre qui conviennent à un système général de structuration....des schèmes généraux..les lois scientifiques..par exemple en biologie y'a une classification animale,végétale il faut amener les enfants à imaginer ce type de classification..il faut les amener le plus possible à le construire.'
- 3. La Liberté.
- 'Dans le mouvement Freinet y'a l'aspect créatif..autonomie et responsabilisation de l'enfant, ce sont les trois gands axes...on fait la promotion de la créativité..libre expression c'est clair et net..L'Autonomie, c'est le côté grandissement de la personne..autonomie et responsabilité pour moi c'est très lié on se prend en charge, on sait qu'on a des besoins, que les copains ont des besoins, donc on doit aussi accepter une charge qui incombe au groupe..chacun est amené à choisir une responsabilité qui lui permet de sentir qu'il a en charge une partie du groupe.
- 4. L'Unicité, La Différence.
- 'Le Respect chez Freinet c'est justement amener les enfants à parler entre eux suffisamment pour accepter que l'autre soit différent de soi..une démarche différente..une opinion différente...les copains ils découvrent que l'autre, il ne pense pas pareil que peut-être bien qu'il faut faire des concessions par rapport à ça...c'est le respect, c'est la démocratie, tout le côté laïc de gauche.'

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Héritage, Transmission.
- 'Moi je continue par rapport à mon père, ça n'a fait que renforcer..mon adhésion au

mouvement Freinet..ça m'a beaucoup renforcé dans les idées qui germaient en moi...sa militance était très personnelle..Mon père..il n'était qu' OS..il est pas passé P1 parce qu'il n'a pas voulu adhérer à un syndicat patronnal..t'adhère au syndicat opposé type CGT ou CFDT tu risques carrément ta peau. J'étais l'aîné..de six enfants, mon père, ma mère je les ai presque jamais vu à l'église, si, aux communions..ma mère a toujours souhaité qu'on aille à la messe suivre le caté, mon père a accepté..Mon père était en révolte contre l'Eglise hiérarchique, j'allais à la messe avec mes frères et soeurs...'

- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'J'ai eu la chance d'avoir disons comme directeur de conscience un prêtre...je l'ai eu au catéchisme,..après j'ai suivi les trucs de confirmation....un charisme époustouflant qui appliquait l'Évangile au plus près, c'était tellement rare, il avait une personne et physique et morale très conséquente..j'ai suivi volontiers tout ce qu'il disait..C'est l'aide de quelques prêtres et de quelques laïcs..dans la compréhension de..jusqu'ou pouvait aller le respect de l'autre, l'attitude d'écoute qui a été très important pour que j'avance vis-à-vis des enfants, taire mon orgueil...Le directeur..il m'a appris à m'organiser dans ma tête..il donnait des outils pour fonctionner. Ces deux personnes étaient à l'écoute..c'était surtout ça.
- 3. Médiation et Communion, Partage.
- 'L'isolement dans la classe..c'était aussi une manière de parler avec d'autres, de retrouver d'autres personnes qui cherchent dans leur travaille, alors c'est vrai que la pédagogie Freinet permet ça puisqu'il y a un groupe constitué..'
- 4. Médiation et Interpellation, Dialogue.
- 'Lui donner la parole, on commence par l'entretien du matin..Je crois beaucoup dans l'échange...l'expression de l'enfant est importante.'

ENTRETIEN N° 5. Enseignant en école primaire. Actuellement conseiller pédagogique. Pratique la pédagogie Freinet depuis 16 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, La Confiance, L'Ecoute et le Respect.
- ' Pour moi la pédagogie Freinet ça me permettait d'intégrer les intérêts des enfants, leurs apports..la première chose que j'ai mis en place, c'est l'expression libre, le texte libre, à travers l'expression écrite, les arts plastiques, la peinture....Les valeurs auxquelles je me rattacherais, ce serait les valeurs de fraternité, fraternité c'est l'idée de rapport complètement utopiques, de rapports humains basés sur une idée de la personne humaine qui inclut son respect. Respect profond de la personne humaine dans les rapports humains...C'est-à-dire qu'en pratique on va pas essayer d'avoir l'autre..par en dessous ou de l'exploiter à son insu..on va se confronter verbalement

avec lui en disant qu'on est pas d'accord, quelque chose de très utopique, mais c'était ça l'idée...je suis assez confiant dans l'avenir au niveau des avancées démocratiques..une culture proche des gens...devrait nous permettre la mise en place d'une société plus fraternelle...je suis devenu conseiller pédagogique parce que ça faisait neuf ans qu'on était dans la même école avec ma femme..l'opportunité s'est présentée..j'ai cherché à mettre en place des techniques de formation auprès des adultes qui seraient proche de mes actions en pédagogie Freinet, mais j'avais peu de modèle, donc j'ai essayé de le travailler d'abord au niveau des relations, au niveau du respect de l'autre, au niveau de la fraternité, du respect de l'humain dans les relations..'

· 2. La Filiation Religieuse.

· 'Moi je suis athée...ça ne me gêne pas de le dire, un militant athée..mon père bouffait du curé tant qu'il fallait, mon père a été enfant de chœur, mais c'est pareil sans y croire...communion, confirmation jusqu'à seize ans parce que je suis très docile..ça se faisait, je suis d'origine Bretonne et le paraître institutionnel à une importance énorme, même si on n'y croyait pas du tout..On a intégré cette année..une instit d'une école Catho, on ne l'avait pas identifiée comme telle au niveau de son comportement, on le sait maintenant, ça ne nous gêne pas, normalement d'après nos statuts, on ne devrait pas accepter des gens de l'école privée, parce que c'est l'idéologie laïc, mais je pense qu'elle a beaucoup évolué, y'a dix ans on l'aurait foutu dehors. Les militants catholique de gauche dans le public, ça ne nous gêne pas que ce soit des cathos, mais elle, c'est une enseignante dans l'enseignement privé catholique...je ne dis pas que ça ne me gênera pas toujours parce que la guerre scolaire elle peut être rallumée.'

· 3. Le Péché, la Culpabilité.

· 'Dès que je me fâchais en classe j'avais du mal à me maîtriser et j'aurais eu tendance, je l'ai fait bien que je n'ai pas forcément à le dire, à 'foutre' des baffes à un gamin, devenir très violent et avoir du mal à me maîtriser..donc là du fait des relations, il fallait que je change ma pédagogie, je ne pouvais pas rester en pédagogie comme ça, sans ça j'en aurais démolé un depuis longtemps, surtout qu'en on travaille avec des ados qui font de la provoc..fallait que je trouve une pédagogie qui me permette d'avoir des relations avec des gamins qui se situent sur un autre mode, éviter de générer des conflits frontaux et la pédagogie Freinet me le permet, dans le cadre de la mise en place d'un système de relations...un système où on va pouvoir avoir des lieux de discussions...y'a le respect de l'homme, y'a peut-être cette recherche de la discussion du consensus dans notre rapport avec les autres.'

· 4. Les Blessures, Les Souffrances.

· 'Ma nourrice était directrice d'école traditionnelle, c'est elle qui m'a élevée parce que mes parents travaillaient tous les deux, je passais tout mon temps chez elle j'allais juste dormir chez mes parents..c'est d'ailleurs pour ça que je suis devenu instit ..puisqu'elle avait choisi..elle avait une forte influence sur moi..j'avais pas envie de devenir instit...cette dame qui m'a élevée était d'extrême gauche, proche du parti communiste lié à la résistance, elle lisait 'combat', les deux journaux de gauche qui étaient issus de

la résistance.’

- 6. Le libre Engagement Responsable.
- 'Je voyais qu'en mettant ça en oeuvre..en pratiquant ce type de pédagogie...je formerai un citoyen pour avoir plus de chance d'être un citoyen critique autonome, beaucoup moins manipulé par la société...l'éducation de la prise de parole..travailler la prise de décision par rapport à une tâche...je suis venu assez rapidement dans le conseil départemental et puis responsable National...tous les contacts que j'ai eu, les stages que j'ai fait que j'encadrais..je vivais pratiquement toutes mes vacances en pédagogie Freinet...J'étais dans une mouvance idéologique de gauche proche du PC..à l'époque les dirigeants étaient adhérents au PC, les autres gravitaient autour..les gens qui étaient là se situaient dans le socialisme utopique style 19 ème plus que dans le communisme de type Staliniens...Par contre j'ai jamais adhéré à un parti politique parce que chaque fois y'avait le côté endoctrinement qui ne me plaisait pas.. Je suis parti à la CFDT, mais je ne suis pas un militant par contre je continue à être militant du groupe Freinet...Je ne suis pas du tout anarchiste, s'il fallait me situer dans l'échiquier politique, on pourrait me mettre génération écologie, avec le côté écolo qui était toujours en filigrane de la pédagogie Freinet, médecine naturelle, végétarisme, centre gauche écolo.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à L'Intelligence.
- 'La fameuse motivation que je pressentais elle était là, ...je voyais se dérouler devant moi, des gamins qui étaient partie prenante, qui participaient, qui prenaient des initiatives au niveau de la tâche....suivre ses désirs..on cherchait à faire identifier ses désirs profonds par rapport aux désirs spontanés..de ne pas confondre ses désirs spontanés et ses désirs profonds en particulier dans une société de consommation où on joue à mort sur les désirs spontanés...c'est une manière de ne pas se faire avoir..au fur et à mesure que le gamin se scolarise, on s'apercevait d'un écart profond entre le spontané et ses désirs profonds en particulier dans la pédagogie traditionnelle.'
- 3. La Liberté.
- 'Permettre aux enfants dès l'école d'expérimenter des attitudes d'un citoyen responsable...s'il fallait faire un choix, la fraternité passerait avant la Liberté..pour travailler au développement de la fraternité et du respect de l'homme, il va faire le choix de mettre la liberté au deuxième plan...plutôt que de devenir marginal et hippie qui serait la liberté absolue...qu'il s'oriente vers le militantisme pour bouger la société au service de l'homme..au service de tous, au service de l'homme avec un grand H, c'est-à-dire pas au service d'un parti, d'un système parce qu'à l'époque en Yougoslavie y'avait de l'autogestion dans un système totalitaire...c'était au service de quelque chose à construire...pour avoir une société meilleur comme on dit...c'était ça, donc un objectif très militant de formation de l'individu, pas seulement pour le citoyen...on travail pour une société de non exploitation de l'homme par l'homme..ça, ça me plaisait bien, c'est ça que j'ai identifié en premier dans le mouvement Freinet quelque chose de très

idéologique...deuxième axe c'était celui qui correspondait à la formation de la personne autonome, capable de trouver les personnes ressources et de se construire un parcours de formation en fonction de ce dont il a besoin.

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Autorité créatrice.
- 'J'avais été en contact avec un instit Freinet pratiquant belge, c'était un des fondateurs du mouvement Freinet Belge, il connaissait Freinet à l'époque..j'étais pas encore 'instit', j'étais en formation, il est devenu ami avec mes parents et il était souvent à la maison..j'étais très attiré par ce qu'il me racontait..ça me paraissait très chouette ce qu'il me racontait.'
- 2. Médiation et communion, Partage.
- 'Des gens qui étaient très ouverts aux questions, qui étaient très motivés par ce qu'ils faisaient et qui avaient envie de le transmettre, c'est très communicatif quoi..l'ambiance du groupe, l'ambiance de communication dans le groupe, d'accueil et de communication...c'est toujours des groupes très affectifs, moi je fonctionne assez sur l'affectivité... Les valeurs de fraternité...le groupe constitué, on travaille ensemble...'

ENTRETIEN FREINET N° 6 Enseignante en maternelle (GS). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, La Confiance, L'Ecoute, Le Respect.
- 'Ce qui m'intéressait, c'était qu'on était à l'écoute des enfants. Essayer d'écouter les enfants, savoir ce qu'ils étaient, et partir du vécu des enfants..qui leur étaient proches, des choses très simples, qui pouvaient leur faire plaisir...on fait des choses, mais après avoir écouté les enfants...quand on laisse la parole aux enfants et bien le monde est riche quand on leur laisse la parole...des gens qui avaient un regard différent de ce que je pouvais voir ailleurs, je crois que c'est une des choses capitales...moi je vous dis ce qui est peut-être le plus important quand j'ai rencontré ces gens-là, c'était le respect qu'ils avaient de la vie des enfants, qui respectaient leur prise de position, c'était pas le fait de vouloir absolument inculquer un savoir, faire un programme et tout, c'était et bien on passe six, sept mois ensemble...on respecte chacun d'eux, ils ont le droit d'exister, ils ont le droit d'être comme ils sont...même s'il a un comportement difficile, même si c'est un rebelle, il faut quand même savoir l'accepter, essayer de sauvegarder leur personnalité, avec leurs problèmes..avec leurs joies, leurs peines..leurs difficultés.., on en a tous...je mettrai tout de suite le respect, l'écoute..et que l'enfant ait suffisamment de personnalité,...capable de défendre leur personnalité, leur position...moi c'est là-dessus que je me bats et que je me batterai le plus...Vous allez peut-être avoir

l'impression de tourner en rond, mais pour moi ce sont les valeurs fondamentales..Pour moi ce sont des choses capitales.. et moi je m'y accroche et je m'y accrocherai jusqu'à la fin de ma carrière.. moi je dis toujours que les enseignants ne sont pas là pour leur confort, mais pour le confort des enfants avant tout...après la rentrée dire celui-ci il va redoubler, c'est leur donner peu de chance ! Laisser le temps..je crois que c'est une maladie de l'enseignement d'aller trop vite..laisser le temps du jugement. ..

· 2. La Filiation Religieuse.

· 'Mes parents sont religieux, enfin sont croyants, mes grands-parents aussi, et plus ou moins pratiquants, mon père non, mais ma mère oui, par contre moi très tôt je me suis rendu compte, de pleins de choses au niveau de l'église au niveau des curés..ma mère a quand même une certaine morale chrétienne, mais elle nous a jamais influencé par la suite..par exemple le dimanche matin, elle ne va jamais rater la messe et quand y'a l'intervention du Pape elle regarde.'

· 3. Le Péché la Culpabilité.

· 'Des instits qui ne se remette pas en cause, qui sortent directement le cahier de l'année dernière..au début c'est quand même à nous de nous adapter, de saisir les personnalités des enfants...ils n'en ont rien à faire des gamins..j'ai vu un instit sur la cour, il ne voulait parler à aucun gamin : ne viens pas me déranger, débrouille-toi..' Quelquefois en contradiction...manque de patience....

· 4. Les Blessures, Les Souffrances.

· 'J'avais douze ans, j'allais au cinéma avec ma mère ; je m'en souviens et je revois les scènes, le mercredi, le curé, au catéchisme, me faisait des réflexions désagréables devant tout le monde, à m'humilier, il me mettait en porte à faux..et il avait des maîtresses dans le village ! et tout le monde était au courant !...j'ai dit non! , après tout ce qu'on nous a inculqué au catéchisme ; à la confession, on nous poussait à avouer des trucs qu'on avait même pas fait..vous êtes sûr d'avoir tout dit ? On culpabilisait..qu'il ne fasse pas la morale aux autres, sous prétexte d'un espèce de pouvoir que lui donnait sa fonction.../J'ai vu des pratiques qui m'ont ah!!...une instit c'était une horreur...elle lui a mis des orties dans son slip...et puis, envoyer l'élève avec sa page arrachée, dans le dos, dans l'école des garçons..c'était une copine, elle avait des difficultés..je la revois, elle essayait de la soulever par les oreilles, la soulever !.Alors des blessures comme ça quand vous êtes petite ça vous impressionne..'

· 6. Le Libre Engagement Responsable.

· 'J'ai été syndiqué au SGEN..ça m'a un peu déçue...mais je n'ai jamais été une accrocheuse de la politique...je n'ai pas l'âme de syndicaliste..je serais plus proche du PSU...je fais partie du mouvement Freinet.. pour la formation des jeunes qui sont intéressés.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 2. La Conscience.
- 'Dans ces ateliers ces moments-là, permettent d'expérimenter, de tâtonner..dans ces ateliers là c'est pas grave si on se trompe parce qu'on est justement là pour essayer d'apprendre...à la fin de la journée, je leur demande de se souvenir de ce qu'ils ont aimé, de ce qu'ils n'ont pas aimé, d'essayer un peu de faire un petit bilan.'
- 3. La Liberté.
- 'Que l'enfant ait suffisamment de personnalité pour pouvoir prendre des décisions, prendre la décision de choisir un atelier...ne pas s'imposer de rester pendant trois-quarts d'heures au même atelier si on n'y trouve plus d'intérêt...être autonome, c'est être capable, quand on voit un petit enfant en difficulté dans la classe d'aller lui donner un coup de main, d'aller l'aider...l'idée c'est d'aguerrir l'enfant vis-à-vis du monde, qu'il soit capable d'avoir un jugement..il faut prendre le pouvoir de décision...qu'ils soient capable de défendre leur positions...solliciter son esprit critique..qu'il se prenne en charge...c'est pas grave si on perd du temps à partir du moment où on est autonome, où on arrive à être mieux dans son corps et capable de certaines décisions, qu'on est plus réceptif après au savoir ce qui me permet de penser que cette attitude-là...permet aussi de renforcer leur personnalité, de l'affirmer je crois que c'est ça qui est important, moi c'est là-dessus que je me bats et me battrais le plus...'
- 4. L'Unicité, la Différence.
- 'Ce qui m'avait intéressé, c'était de s'intéresser à l'enfant individuellement, le travail individualisé, la pédagogie individualisée et surtout écouter les enfants...ils sont là et ils existent individuellement, on respecte chacun d'eux..moi ce qui me choque beaucoup dans certaines écoles, c'est qu'il faut absolument que tout le monde soit presque pareil, alors que la pédagogie Freinet telle qu'elle est, c'est, chacun a sa place dans la classe...y'a quand même des choses auxquelles on doit quand même se soumettre, y'a des choses qu'il faut faire même si on ne les aime pas, mais sans pour cela briser la personnalité de l'enfant'.

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Héritage, Transmission.
- 'J'habitais dans un petit village, mes parents étaient boulangers, y'avait tout une convivialité, y'avait pas mal d'échanges qui se faisaient aussi à la maison..maman nous avait habitué à respecter tout le monde, à être correct avec tout le monde...Il y avait un autre boulanger concurrent qui était très catholique, alors y'avait les gens plus ou moins laïcs qui venaient acheter du pain chez mes parents, les cathos qui allaient chez le concurrent. Ils allaient à la messe tous les jours presque, c'était vraiment des purs..à la limite ça pouvait friser l'intégrisme. Mon grand-père maternelle était famille d'accueil des pritanéens,..il recevaient beaucoup de monde, ma grand-mère leur faisait des tartes, elle a eu des remerciements, pendant très longtemps elle en a revu.. '

- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'Un instit que j'ai beaucoup admiré et qui m'a beaucoup aidé, beaucoup, beaucoup aidé...je pouvais énormément compter sur lui..c'est quelqu'un qui m'a marqué...il ne faisait pas la pédagogie Freinet mais c'était quelqu'un pour qui, la principale chose c'était les enfants, y'avait une vie dans la classe où l'enfant je dirais pas, était roi, mais avait droit de parole et droit d'être, et je crois que ça, ça m'a beaucoup impressionnée.../La façon dont j'ai été accueillie..c'était des gens qui étaient prêts à m'aider...à m'entourer de leur chaleur humaine..quand je les entendais parler des enfants et bien ça me réchauffait le coeur par rapport à ce que j'avais pu vivre ailleurs..c'était des gens très très humains..des qualités très humaines, moi je crois que c'est le principal, un respect des autres...qui sont aussi à l'écoute des autres...qui étaient assez honnête avec eux-mêmes...si on veut que dans la classe ça se passe de cette façon, je crois que la première des choses est de ressentir personnellement ces choses.'
- 3. Médiation et Communion, Partage.
- ' Y'a eu des amitiés qui se sont renforcées..ce qui ma plu.. c'était un côté convivial, on se retrouvait..on faisait une bonne 'bouffe', on buvait une bonne bouteille..le partage de tout justement, le partage de son expérience et puis après le partage des recettes de cuisine, chacun emmenait son plat.../ on vit dans la classe une certaine unité avec les enfants...il faut harmoniser la vie de la classe..apprendre à vivre ensemble, c'est le respect des autres, c'est une vie un peu coopérative..quand il font des peintures, les mettre toutes ensemble..j'essaie de le faire le plus possible, de partage de complicité..une pédagogie de l'entraide, il faut faire avec les copains..'
- 4. Médiation et Rencontre.
- 'ça vient peut-être aussi.. par les gens qu'on rencontre....c'est sans doute pas un hasard, mais j'ai eu la chance de rencontrer des gens chaleureux..j'ai rencontré des gens qui avaient un peu une réflexion sur la vie, je crois que tout est lié.'

ENTRETIEN 3N° 7. Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 15 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, la Confiance, L'écoute, Le Respect.
- 'Je ne sais pas si on peut parler de méthode Freinet, les gens sincères disent, je travaille avec une sensibilité, avec d'autres gens dans une certaine direction, en m'inspirant de Freinet..je crois que c'est plus une façon d'être et de vivre à la limite et une façon de regarder le monde et de vouloir donner un petit peu de ce qu'on croit....Le respect de l'individu...c'est quand même des sacrées valeurs.. respecter l'individu, l'enfant..s'intéresser à ce qu'il fait,....être 'vachement' à l'écoute, être près, très près de

lui..le maître n'est pas le centre de la classe on travaille avec le vécu du gamin, c'est à partir de cette motivation là qu'il va apprendre, et je crois que ça c'est hyper fondamental..laisser le même avoir envie puis l'épauler quoi..on ne force pas la curiosité, on l'éveille, c'est 'vachement' important ça... '

· 2. La Filiation Religieuse.

· 'J'ai fait ma communion..ma mère, par mes grands-parents allait à la messe, j'ai fait ma communion puis après non, je suis complètement devenu agnostique..l'éducation que j'ai reçue n'était pas si religieuse que ça dans le sens où mes enfants ne sont pas baptisés..non, non, je crois que c'est plus une croyance dans l'être humain c'est vrai, je crois que c'est plus une croyance humaniste..je sais pas, j'aime bien les bouddhistes..mais je sais pas, j'avais dix-huit ans et je suis allé passer deux jours à la communauté de Taizé et j'ai rencontré le Frère Roger, j'ai trouvé que c'était un personnage extraordinaire, il avait un regard, je ne sais pas, on aurait voulu rentrer dans les yeux...il a été quelqu'un pendant la guerre qui a hébergé des réfugiés et qui risquait, je veux dire moi j'ai des mauvais rapport avec mon inspecteur, mais je veux dire.. il risquait d'être fusillé tout simplement pour avoir donné des choses à des gens.... Ca rien à voir avec..euh..bon, je crois pas du tout, vraiment les questions 'catho' ça me fait 'chier' et là je trouve que là y'a des croyances, on peut croire en l'individu sans être, sans croire en dieu.'

· 3. Le Péchés, La Culpabilité.

· 'On se remet en cause, on recommence, on remet notre métier..on s'investi énormément, on recommence, ça cogite encore...Je me dis : toi t'a pas le droit de pas être syndiqué de pas essayer de faire quelque chose..de faire évoluer les choses..tu peux bien essayer de faire un petit effort pour oeuvrer...il en a chié et toi t'a ton magnétoscope, ta bagnole et des machins, des trucs...je crois à une certaine école..alors je suis militant syndical.'

· 4. Les Blessures, Les Souffrances.

· 'La directrice est rentrée et nous a dit : 'J'aimerais bien lorsque je rentre qu'on se lève', alors ça, non, je ne voulais pas être instit comme les instits que j'avais vécu quand j'étais même..surtout pas envie de retrouver ce que j'avais vécu au lycée...Je me souviens comment étaient les maîtres et ce qu'ils nous faisaient subir..j'avais un maître de CP qui prenait les enfants par les cheveux et qui soulevait les enfants comme ça, et je me souviens extrêmement bien de cet instituteur, et je me suis toujours promis en étant instit que.. je ne lui laisserai pas franchir la porte de ma classe.'

· 6. Le Libre Engagement Responsable.

· 'Je ne me laisse pas manger par mon inspecteur, ça ne m'attire pas d'ailleurs que des félicitations...Je suis militant syndical, politiquement je n'ai aucune carte, c'est pour que l'école soit mieux, c'est rencontrer des gens essayer d'aller plus avant dans ce qu'on croit...je fais ce métier par choix, j'ai choisi d'être instit alors que j'étais promis à un brillant avenir comme pharmacien, le lendemain des résultats où j'ai été reçu, j'ai dit

j'arrête...Quand je vois quelqu'un qui à mon avis détruit le même, ça me renforce dans ma passion d'enseigner.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens à L'Intelligence.
 - 'On aspire à un monde meilleur, on a quand même des idées de rendre un petit peu l'homme meilleur..on tend vers un monde meilleur...Laisser le même avoir envie puis l'épauler..la motivation..parce que je crois qu'on apprend bien que lorsqu'on est motivé..avoir des envies aussi je crois, mais s'ils sont critiques, ils auront des envies, ils n'auront pas peur de faire quelque chose, même si tout le monde pense que personne ne le fait, mais alors des envies...pas d'avoir la cuisine aménagée, pas paraître comme le voisin, ce n'est pas de ces envies là dont je parle..mais se dire est-ce-que j'ai pas d'autres envies, avoir un regard un peu plus distant ; est-ce qu'il n'y a pas des choses qui ont plus de valeur pour moi, plus de valeur philosophique ?'
- 2. La Conscience.
 - 'Le droit de rater, on a le droit de rater et moi j'aime rater..la division ça foire comment vous faites ?...alors ça c'est le tâtonnement expérimental des gamins, c'est leur recherche...bon évidemment c'est théorisé de temps en temps, on essaie de prendre un peu de hauteur, on en a besoin..j'aime bien travailler sur le concret, discuter, retrousser les manches....être un peu moins passif dans la vie...Faire des gens qui est un peu plus de critique, qui est un peu plus de réflexion qui réfléchissent un petit peu..Essayer de se poser des questions.. qui essaient d'avoir un regard un peu critique sur ce qu'ils font, pourquoi ils le font, comment ils le font...'
- 3. La Liberté.
 - 'Faire des gens un peu moins mouton blanc..qui ne se laisse pas trop 'bouffer' par la masse...qui ne se laisse pas manger..un peu moins tributaires, lié aux médias...on est entrain de former des individus consommateurs, pas des individus qui savent se prendre en charge...qu'ils se sentent un peu plus libre de choisir ce qu'ils ont envie, ce qu'ils veulent vraiment...qu'on choisissent pas à leur place, qu'ils choisissent eux-mêmes...on va pas former des individus responsables adultes..autonome...si on commence à leur dire à deux ans qu'il faut peindre le soleil jaune là-haut...'
- 4. L'Unicité, la Différence.
 - ' Je pense qu'à connaître des gens Noirs ou de Russie ou des Américains, je pense qu'on comprend un peu mieux certaines choses...Le respect de l'individu..penser que c'est tellement 'c' de faire la guerre, qu'on pourrait vivre ensemble facilement si on est prêt à rencontrer...'

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Héritage, Transmission.

- 'Je me dis..ton père il a fait des grandes grèves, ton grand-père était ouvrier, il est né au début du siècle, il en a 'chié' et toi t'a ton magnétoscope et ta 'bagnole'..t'a pas le droit de ne pas être syndiqué et de pas essayer de faire quelque-chose.'
- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'Un prof que j'admira beaucoup et que j'admire encore beaucoup,..qui est vraiment devenu un ami très cher..il a représenté quelqu'un qui savait écouter les élèves, qu'était vraiment à l'écoute des gens et qui se donnait énormément, quelqu'un qu'on pouvait trouver n'importe quand et ça se sent bien quand on est élève..ça nous a donné 'vachement' envie quoi..il a redonné cette envie de lire..et tout le monde voulait faire prof de français à la fin de l'année..c'est quelqu'un qui m'a marqué énormément, mais troisième, c'est l'époque où on est ado et c'est une époque où on a 'vachement' besoin d'un confident, il était le confident de beaucoup et de moi en particulier et il a été très longtemps confident, quand j'ai arrêté la pharmacie, je suis allé lui demander conseil, enfin on a causé, j'avais pris ma décision mais..c'est la preuve que sans doute que j'avais vraiment confiance, que c'était quelqu'un à qui je pouvais dire des choses que je ne pouvais pas dire à mes parents ou à d'autres copains et ça c'est important aussi.'
- 3. Médiation et Communion, Partage.
- 'On va voir les copains qui font la classe, puis les copains se réunissent, travaillent en groupe..on va étudier la manufacture d'allumettes pendant le premier semestre..on s'est partagé la manufacture, les uns travaillant sur..avec d'autres copains instits on partage nos désillusions, nos joies, et nos peines, et nos tâtonnements, ça c'est quelque chose d'important...certains voient peut-être ça comme une secte, c'est pas du tout une secte...c'est l'idée de la coopération.., la tolérance, l'entraide...y'a un partage, y'a une honnêteté des gens c'est quand même des sacrées valeurs..Une école ouverte.. les échanges, écrire, recevoir, la correspondance, des correspondants en Bretagne nous raconte la pêche, on les reçoit c'est l'échange, et on apprend comme ça..on ne détient pas le savoir dans sa classe, on a besoin de communiquer, de rencontrer d'autres gens..toutes ces liaisons, je reçois, j'aide..c'est fondamental..'
- 4. Médiation et Rencontre.
- 'Rencontrer des gens pour essayer de faire qu'il y ait des amitiés qui se créent..c'est tellement 'c' de se faire la guerre, qu'on pourrait vivre ensemble facilement si on est prêt à rencontrer...qu'il faut promouvoir ces relations, ces communications, surtout pas faire des ghettos...la société actuelle va de plus en plus vers l'exclusion.'

ENTRETIEN FREINET N° 8. Enseignante en primaire (CP-CE1). Pratique la Pédagogie Freinet depuis 20 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, La Confiance, L'Ecoute et le Respect.

- 'En fait ce ne sont pas des élèves ce sont des enfants..j'essaie de faire rentrer le plus possible leur vie personnelle affective dans la classe...C'est une pédagogie qui essaie de tenir compte de ce que l'enfant apporte, de leur vécu, et de leur affectif...il s'est brûlée la main aujourd'hui, c'était sa préoccupation, fallait que je fasse avec...quand ils me disent mon chat est mort, pourquoi ça ferait pas un texte qu'on écrit aux correspondants, je ne dis pas je ne veux rien savoir de toi...J'ai envie que ce soit quelqu'un qui soit capable d'écouter. L'école est un lieu de vie..j'essaie de mettre en place des règles de vie..obéir aux règles de vie..le respect d'autrui..quand quelqu'un parle, j'écoute, j'attends..je n'embête pas quelqu'un qui est entrain de faire quelque chose d'important...J'essaie de développer des valeurs auxquelles je tiens, c'est-à-dire la non compétition, toute l'organisation de la classe implique une non compétitivité, une non hiérarchisation des résultats...je crois à ce que je fais..on peut bien faire passer les choses que quand on y croit.'
- 2. La Filiation Religieuse.
- 'Education religieuse ? Non pas du tout non.'
- 6. Le Libre Engagement Responsable.
- 'Y'a des instits qui se sont fait saquer, on leur disait que c'était nul, on leur a baissé leur note...faut être fort en quelque sorte, faut y croire et si on est seule on peut se faire 'bouffer' par la grosse inertie de la majorité..des gens qui avaient choisi une idée, qui s'y tenaient malgré les écueils, certains avaient vraiment eu des ennuis...d'être assez fidèle. Moi je ne suis pas prête à renier ça...On nous tape sur les doigts mais on continue..je suis pas quelqu'un qui subit... la liberté pédagogique on pourra pas me l'enlever.... A partir du moment où on choisit ça, on comprend que la classe elle est pas finie à quatre heures et demie, ça aurait pu être rebutant si j'avais été paresseuse.. y'a des gens qui disent c'est fou c'est trop de boulot.. mais dans la mesure où c'est quelque chose qui me plaît qui plaît à mes enfants que je trouve très vivant dans la classe pour moi c'est pas un sacrifice le boulot à ce moment-là. C'est une pédagogie du travail, de l'élève mais aussi de l'instit, parce que c'est beaucoup plus compliqué que quand le livre il est ouvert et que le même il suit bêtement sur son livre...Y'a des choses qui sont faites dans le programme que je trouve bête, alors je ne les fais pas, ça ne me gêne pas parce que je trouve ça bête.. '.

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à L'Intelligence.
- 'L'idée qui me tient quand même presque le plus à coeur, c'est essayer de donner le plus possible du sens au travail, leur faire comprendre pourquoi on apprend à lire pourquoi on écrit...Il ne comprend pas pourquoi on lui demande ça, c'est bête c'est abusif, c'est trop, c'est pas ça un enfant de sept ans...donner du sens le plus possible, donner une motivation..Tenir compte de leur envie, de leur désir, ça va donner du sens au travail et il va avoir envie de travailler.. je trouve qu'il y a des écoles où c'est très triste, vaincre la tristesse ; le quotidien des mômes est très triste....J'essaie qu'il ait

envie de venir à l'école ça paraît banal, mais c'est fondamental..Je fais en sorte qu'ils aient de l'intérêt à ce qu'ils font quelque-soit la sanction..Trouver des outils un peu plus alléchants...Freinet il a dit : on ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif...L'institut doit faire d'abord qu'ils aient soif..donner cette envie..Quand déjà on lit un texte qu'on a reçu de correspondants ou d'amis...y'a un côté affectif là qui va soutenir ou nourrir l'envie d'apprendre....Nous on a la passion du boulot.'

- 2. La Conscience.
- 'On ne peut pas faire abstraction de ce qu'ils vivent..utiliser la vie de l'enfant, les expériences... Partir de leurs expériences, c'est très important. Le CP m'intéresse en ce sens-là, il peut y avoir le plus de passerelles pour l'utiliser..Il faut que je parte de ses envies..Ils arrivent avec des envies à cause de ce qu'ils ont vécu de ce qu'ils aiment...'
- 3. La Liberté.
- 'Quelqu'un qui sache soutenir un point de vue, être capable de dire non sans avoir peur de le dire.. l'idée que ce n'est pas un entonnoir qu'on gave, il a des droits..L'idée de ne pas subir, d'être actif, ça me plaisait.'

LA MEDIATION.

- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'J'aimerais que ce soit quelqu'un qui **sache défendre son point de vue** non violemment, parce que je pense qu'on peut **être fort** sans avoir l'esprit de compétition.. être **capable de dire non** et **ne pas avoir peur de le dire**, soutenir un point de vue,...je les habitue à ça.'
- **3. Médiation et Communion, Partage.**
- 'J'ai commencé à aller aux réunions, c'était très **convivial**, c'était une **bande de copains**, c'était très **affectif**, peut-être trop lié à l'affectif, mais j'ai trouvé que ces gens-là me disait : tu as un problème, tu viens, **allez viens** 'bouffer', **on va discuter** et moi c'est plus que lire des livres et des choses comme ça, c'est un petit peu comme ça que j'ai compris les choses.. c'était des aides de **coopération pédagogique**...Y'avait aussi qu'à un moment y'a une maison **en commun** qui s'est achetée avec beaucoup de gens qui appartenaient au groupe Freinet...Des gens qui passaient même des vacances **ensemble**..Y'avait aucun esprit de compétitivité entre nous, on savait qu'on était à **égalité**, qu'on était là pour **s'entraider**. L'**entraide**, la **coopération**, c'est pas parce que tu as dix ans de moins que tu es moins bonne... on se réunissait pour se remonter le moral quand on a un inspecteur qui vous dit c'est nul, on aurait tendance à le croire..on se dit c'est moi qui débloque.. et ça c'est important de retrouver des **relais**.. **chaleur**, **partage**, en plus on rigole bien...un enfant qui n'y arrive pas je dis y'a qu'à **l'aider**.. J'attache beaucoup d'importance à l'**organisation sociale** du groupe, j'essaie de mettre en place des règles de vie d'instruction **civique** à la limite...Quelqu'un de **sociable**, capable de travailler avec quelqu'un, d'écouter.. pas écraser le voisin pour

être plus sûr de réussir, parce que si on veut être le premier faut écraser l'autre.'.

· **4. Médiation et Interpellation Dialogue.**

· 'Libre expression des enfants, expression optimisée..que les parents pouvaient venir nous voir, qu'on était fait pour **dialoguer**, on allait vers eux, on frappait aux portes, quand on les voyait pas assez on faisait des réunions, un souci de dire, je ne suis pas le maître, je suis **prêt à vous écouter**.'

· **5. Médiation et Rencontre.**

· 'C'est un **souvenir affectif**, carrément affectif.. c'est un ami qui était instit Freinet, c'est **mon mari** maintenant..c'est **pas le hasard**....je crois qu'on est **accroché** par quelque chose quand c'est quelqu'un qui a du **sens affectif**, qui vous en parle..quand quelqu'un va vous parler de quelque chose si personnellement vous n'avez pas d'**attaches** avec cette **personne**, vous n'allez pas écouter la chose..je crois en fait que ça se fait beaucoup comme ça.'

ENTRETIEN N° 9. Enseignant en primaire (CE1-CM2/4 niveaux.) Pratique la pédagogie Freinet depuis 12 ans.

LA FOI.

- 1. La croyance, La Confiance, L'Ecoute, Le Respect.
- 's'il rapporte un cinq en orthographe..ça ne dit pas ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire..en fin de compte c'est pas positif quoi, alors que dans le système de brevet y'a toujours un côté positif, c'est que l'enfant sait toujours au moins faire quelque chose....Disons que ce qui me plaisait, c'était qu'il y avait une relation duelle, disons qu'avec la personnalisation du travail, ça me permet d'être plus près de certains enfants qui sont en difficulté et que je vais prendre à ce moment-là en soutien... Il y a des valeurs dans lesquelles je crois dans la pédagogie Freinet.'
- 2. Le Pêché, La Culpabilité.
- 'Je ne voulais pas tomber dans le côté répressif de l'école, enfin, tout ce qu'on entend un peu dans la pédagogie traditionnelle, ça me gênait, même si on a tendance à y tomber un peu malgré nous, il ne faut pas se faire d'illusion, mais y'avait ce côté répressif..ce côté notation dans l'évaluation qui m'intéressait pas du tout...ce qui me gênait c'était l'absence de participation de l'enfant à la vie de l'école, faisait qu'il y avait automatiquement un côté répressif qui intervenait. En fin de compte, l'école c'était les adultes qui décident de tout ce qui peut s'y passer...le côté sanction avec automatiquement la punition donnée par l'adulte...on a toujours besoin des autres et moi ce qui me gênait à l'école c'est qu'il fallait travailler à sa table et surtout pas regarder ce qui se passait à droite à gauche, devant, derrière....Dès fois c'est la course à l'emploi du temps et y'a des moments où je suis obligé de prendre la décision de

supprimer telle activité..après coup je me dis il faudrait peut-être en discuter avec eux...et je me rends compte que quelquefois je supprime plus certaines activités que d'autres et qu'il n'y a pas de raisons valables... C'est vrai que dans l'absolu j'aurais peut-être pas procédé comme ça..je ne vais pas en faire une maladie sous prétexte qu'à un moment j'ai pris une décision, alors que j'aurais peut-être pu..Ce qui m'a fait basculer comme ça si on veut, c'est peut-être le côté prise de conscience de la violence, de l'injustice à l'école quand j'étais gamin.'

- 3. Les Blessures, Les Souffrances.
- 'Je ne me suis jamais trop plu à l'école, je me suis rendu compte..j'ai un petit peu souffert de toute cette pédagogie traditionnelle..arrivé en sixième j'ai redoublé ma sixième..ça m'intéressait pas trop d'aller à l'école..j'ai pleins de souvenirs d'émissions de télévision que je n'aimais pas parce que ça me rappelait qu'il fallait que j'aille me coucher et que le lendemain il y avait de l'école.'
- 4. Le Libre Engagement Responsable.
- 'C'était pas vraiment en discutant avec les collègues de l'école que ça m'aurait donné envie de continuer, ils m'auraient plutôt donné envie de laisser tomber, plutôt que de continuer. Je fais partie d'Amnesty International...c'est pour apporter ma pierre un petit peu à certaines convictions que j'ai en ce qui concerne les droits de l'homme, la peine de mort, donc essayer d'apporter un petit peu ma contribution.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 2. La Conscience.
- 'L'autonomie c'est savoir tirer profit de ce qu'on a appris en fin de compte pour le réinvestir dans un autre domaine, à un autre moment...sur le plan scolaire ça peut être des notions qu'on apprend..ça peut-être aussi sur le comportement, les situations d'entraide ; et bien savoir les réinvestir à d'autres moments et dans la vie courante, mais c'est à un niveau plus lointain.'
- 3. L'Unicité, La Différence.
- 'Ce qui m'avait accroché le plus, c'était que l'enseignant s'attachait à travailler avec un travail personnalisé..le côté personnalisation du travail.. ça permet d'avoir un contact...avec un ou deux enfants en particulier..'

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'Cette personne à été un peu un détonateur et j'ai toujours continué à la voir, et je continue à la voir régulièrement...c'est vrai que je continue toujours un peu à l'avoir comme référence sans que ce soit un culte de la personnalité...c'est vrai qu'il m'apporte toujours quelque chose, c'est souvent un référent qui à l'air de trimbaler une certaine

sagesse ; comme ça autour de sa pédagogie...Au premier abord ça avait l'air d'être quelqu'un de très tolérant, de très pondéré..'

- 2. Médiation et Communion, Partage.
- 'Y'a le conseil qui a lieu, on discute de tous les problèmes..c'est leur donner une possibilité d'intervenir..au moins essayer de discuter, qu'il y ait des décisions qui soient prises...quand il y a des conflits entre enfants, j'essaie de faire en sorte d'abord qu'ils en discutent entre eux et ensuite qu'ils viennent l'écrire sur la feuille de conseil et ensuite s'est discuté ensemble au conseil...ça permet de pouvoir s'épauler../ça m'avait remonté le moral..parce que je m'étais rendu compte que les problèmes que j'avais en classe, j'étais pas tout seul à les avoir...tout le fonctionnement de la pédagogie Freinet repose un peu là-dessus, solidarité et autonomie, pour moi c'est les deux piliers...ça veut dire que dans la classe y'a 90% du temps de travail les enfants doivent s'aider entre eux. C'est ça que j'entends un peu par solidarité, c'est l'entraide quoi, qui entraîne automatiquement un sentiment de solidarité enfin ci- possible..c'est vrai que dans la vie professionnelle on travail jamais tous seul dans son coin..les enseignants du secondaire, où à la fac s'étonnent que les étudiants ne sachent pas travailler avec les autres ou les employeurs en ce qui concerne les employés et c'est vrai que ça, ça ne s'apprend pas du jour au lendemain si on ne l'a pas vécu à l'école...j'ai l'impression qu'on retombe toujours soit sur l'autonomie soit sur l'entraide, soit sur la solidarité.'

ENTRETIEN N° 10. Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 15 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, La Confiance, L'Ecoute, Le Respect.
- 'J'ai confiance dans l'enfant..confiance dans l'enfant et dans son avenir..l'école n'est pas le seul moyen de salut et ça c'est quelque chose de très important...Il y a une foi dans l'homme..ça ne correspond pas du tout à une religion, j'emploie le mot foi, parce que j'ai quand même une petite formation religieuse, mais c'est une confiance en l'homme...une vision qu'on a qui est importante...le respect de l'enfant, de l'enfant comme personne..c'est très rare qu'on emploie le mot élève..toujours parler de l'enfant...on essaie de voir..de voir leur personnalité..l'enfant il arrive avec son vécu familial..ses problèmes..à prendre en compte...il doit pouvoir présenter un objet...dire pourquoi qu'il l'aime bien...parler à son correspondant de sa famille..on voit les choses de façon positive..on va positiver en notant le pourcentage de réussite..les qualités plus que les défauts...mieux vaut prendre son temps...on est jamais assez patient..il faudrait pouvoir attendre..le respect de l'enfant c'est lui donner des outils pour qu'il apprenne...le respect de l'enfant c'est la place de l'enseignant..c'est pas celui qui sait tout...ma conviction c'est ça, c'est lui donner un certain nombre de libertés...Le respect c'est le droit à la parole..qu'au moins sa parole soit entendue.. c'est permettre aux enfants de s'écouter entre eux..se respecter..se donner la parole.'

- 2. La Filiation Religieuse.
- 'J'ai une petite formation religieuse..j'ai eu une influence catholique je suis allé au caté..je suis allé aux louveteaux, il n'y a plus rien de métaphysique chez moi..j'ai rejeté les valeurs de sainteté, les notions de péché..y'a certainement des notions que je ne partage plus, mais la notion de quelque chose de divin, les notions de foi en l'homme bien ça, c'est sûr qu'on les partage...il y a quand même un certain nombre de valeurs qui sont des valeurs de type spirituel...ça c'est sûr...des valeurs humaines profondément humaines, des bases simples, la simple vision des choses, terre à terre..même si on a pas le missel Freinet..Je crois que la formation Judéo-Chrétienne m'a formé à l'homme et je ne regrette pas du tout une croyance en l'homme profonde..je crois que ça vient en partie de cette formation là...il y a des collègues qui rejette violemment la formation judéo-chrétienne, moi je pense qu'il ne faut pas la rejeter..ma mère était catholique, mon père je crois qu'il la suivait pour lui faire plaisir, j'avais un oncle agnostique et un oncle et une tante athée..j'ai été formé plutôt à un idéal de tolérance.. on en parle pas beaucoup entre nous, mais j'ai des copains qui ont même été adhérents de l'Action Catholique Etudiante.'
- 3. Le Péché, la Culpabilité.
- 'Est-ce qu'on a bien fait ? Est-ce qu'il aurait pas fallu laisser plus de temps ?..Des fois on fait des forçages on dit allez entraîne-toi là-dessus faut quand même que tu l'es acquis. Y'a des choses qu'on apprend par coeur, je me dis est-ce que ça sert ? Est-ce qu'il faut respecter le programme leur parler du subjonctif et du conditionnel en sachant qu'ils ne le maîtriseront pas ? C'est des questions que je me pose des questions qu'on se pose chaque fois..Un truc qui m'a beaucoup frappé..de voir le copain pousser un coup de gueule, se fâcher contre un enfant, même lui flanquer un coup de pied aux fesses qui commençait à le faire monter jusque-là, je me suis dit bien voilà, un instit Freinet c'est pas quelqu'un qui est comme ça...'
- 4. Le Libre Engagement Responsable.
- 'On s'est bagarré contre notre inspecteur..qui a duré des années contre la hiérarchie...il m'avait descendu ma note...'
- 'Je suis conseiller municipal..j'ai été dans plusieurs associations de quartiers..ma façon de m'impliquer, elle est quand même assez liée à la pédagogie Freinet...je suis entrain de mettre en place un conseil municipal d'enfant sur la commune, l'implication syndicale, les prises de responsabilités...J'ai été au service de L'ICEM pour faire les revues BTJ, ça veut dire que mes convictions étaient suffisamment établies pour pouvoir quand même passer beaucoup de temps sur la pédagogie Freinet...J'étais dans les groupes nationaux..je me suis beaucoup impliqué dans l'école, la Gestion du travail individualisé prend du temps..de la disponibilité..j'étais au centre social...../qu'il soit un futur démocrate qu'il respecte les autres sans forcément les aimer encore que le mot amour même Freinet le prononçait, qu'il travaille pour l'éducation à la paix..Y'avait des vieux militants Freinet qui regrettaient qu'après tel gamin qu'ils avaient formé, il soit allé travailler plus avec la paroisse qu'avec les syndicats. '

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'Pour l'enfant c'est avoir du désir pour apprendre et ça c'est important...le côté recherche...L'enfant devrait avoir l'appétit d'apprendre..il y a des appétits qui se ferment c'est-à-dire que l'école coupe des désirs..c'est important d'avoir cette volonté..des camarades sont allés en coopération ils ont vu des enfants, ils disent les enfants sont assoifés d'apprendre..or nous, ils sont sursaturés d'informations qui leur arrive...nôtre rôle c'est de leur apprendre à analyser, à comprendre les choses..comprendre pourquoi..comprendre le monde...donc on a un rôle à la fois de garder cet appétit et de..réapprendre un appétit..redonner le désir d'apprendre.'
- 2. La Conscience, la connaissance.
- 'Notre pédagogie va développer une intelligence qui n'est pas forcément une intelligence qui serait strictement raisonnée, mais qui peut être aussi de l'intuition qui peut-être une intelligence qui se base sur l'imitation, Freinet il en parlait beaucoup, de la création, on crée à partir de ce qu'on a imité, reprendre modèle sut tel copain..la création ça peut-être simplement créer un texte, créer quelque chose d'original pas seulement répéter...une intelligence qui permettrait la critique, le recul par rapport à soi-même, par rapport aux autres...On parle ensemble d'un certain nombre de lois qu'on a défini ensemble...C'est aussi le respect de l'enfant de lui faire connaître les lois...donc on va essayer d'explicitier les lois.'
- 3. La Liberté.
- 'Les bases communes..la liberté et l'apprentissage de la responsabilité..des services..c'est une pédagogie de l'expression libre et pas de la non directivité.. cette même optique de l'autonomie de l'enfant..c'est avoir son espace de liberté..par exemple permettre à des handicapés dans le tiers- monde de créer leur propres prothèses..donner l'autonomie aux enfants pour ensuite pouvoir devenir des adultes responsables..où ils sauront prendre leur espace de liberté....à travers ces petites responsabilités c'est soi-même qu'on construit.'

LA MEDIATION.

- 2. Médiation et Autorité créatrice.
- 'j'ai été formé au dialogue..parce que j'ai eu la chance de rencontrer je crois aussi un homme qui m'a beaucoup marqué, c'était le curé de la paroisse qui était un homme très ouvert qui accueillait les jeunes non pas pour faire des réunions avec la catéchèse parce que déjà on avait quinze dix-huit ans et personnellement je ne croyais plus en Dieu, je ne fréquentais plus du tout l'église, mais on discutait avec lui, c'était quelqu'un d'ouvert, on parlait des problèmes d'économie mondiale, il nous faisait voir des revues bien sûr d'inspiration Chrétienne je me rappelle à ce moment-là de croissance et jeunes nations, les revues tiers-mondistes. Lui, il se situait dans la lignée de Vatican II, et c'était un homme qui nous a permis de beaucoup dialoguer, de beaucoup

discuter..c'était des moments qui nous permettaient nous-mêmes de pouvoir parler...par rapport aux jeunes, j'ai fait moniteur de colonies de vacances.. c'est vrai que c'est une formation qui m'a marquée et je pense que c'est ce qui a fait que j'ai été attaché à un certain nombre de valeurs, de liberté, de choix, d'ouverture, de parole..l'importance de la parole de la libération de la parole...de tolérance..le monsieur qui l'aidait à la paroisse c'était un vieux du PC, un militant avec clairon et tout, mais ils s'entendaient tous les deux très bien...ils faisaient venir des jeunes qui n'étaient même pas baptisés mais qu'ils aidaient sans du tout faire de prosélytisme, mais c'est vrai que, certainement voilà, y'a un attachement aux personnes, ça c'est sûr.

- On se rattache à un nom et le rôle du maître est très important en pédagogie Freinet, il faut le reconnaître et ce personnage à sans doute joué..il pouvait nous mettre en lien...Ce qui m'avait frappé c'était la **personnalité de l'instit** et puis sa douceur quand il parlait, quand il s'exprimait, sa profonde conviction..Il était très calme..une originalité dans son être lui-même, il avait l'air vraiment d'y croire et d'être persuadé de ce qu'il faisait, c'était un peu un **mythe sa conviction**..l'ensemble des collègues avaient trouvé ça **extraordinaire**, en se disant comment je pourrais faire ?...ça m'avait frappé l'utilisation de tous les recoins..une multiplicité d'activités ..où les enfants travaillaient en activité assez libres...une fourmilière et sans pagaille..ça m'avait frappé...c'était très organisé...Ce personnage, il semblait tellement mythique, tellement plein de douceur, tellement empreint de sa conviction et tout semblait aller tellement de soi dans sa classe et être d'un niveau déjà d'obligation **tellement merveilleux**, tout le monde est ressortit admiratif en disant ce sera impossible à faire. Comment il peut faire cela avec une classe chargée des locaux pas terribles, il laisse les enfants sans surveillance?
- **J'ai ressenti ce qui me marquera beaucoup plus tard, le mythe de l'enseignant Freinet, un homme extraordinaire, l'impression aussi qu'il consacrait sa vie totalement à sa classe**, à son école, qu'il baignait dedans qu'il y était..le jeudi il emmenait les enfants en sortie en plus, c'était tout le côté de la conviction laïque..il était totalement pris dans la pédagogie..nous on avait vingt ans, c'était pas forcément un boulot pour lequel on avait tous des vocations.....**ça m'avait vraiment semblé intéressant** je ne pensais pas que c'était quelque chose d'aussi passionnant que ça, donc j'avais ressenti sa passion avec à la fois une répulsion..il était tellement convaincu..j'ai appris plus tard qu'il était acétique, il faisait même un jour de jeune par semaine, je ne sais pas s'il avait été avec Freinet en milieu national, mais c'était un de ceux qui croyait au végétarisme au naturisme..personnellement le côté pastoral de la pédagogie Freinet, j'ai un peu laissé..avec peut-être une profonde conviction humanitaire, humaniste..l'impression qui ressortait c'était qu'**on entrait en pédagogie Freinet comme on entrait en religion**....
- C'est au coup de foudre des **personnalités qui m'ont beaucoup frappé** (un inspecteur, une copine..deux gars.)...C'est la parole vraie de ces gars-là qui m'a frappé, ils parlaient sans se cacher, ils disaient leurs craintes, ils disaient pas nous ont va être les meilleurs, ils avaient un langage de vérité, c'est vrai qu'il y avait des atomes crochus, parce que y'en a un c'est encore mon meilleur ami...pendant longtemps je pouvais dire j'avais un **ami**. J'emploie difficilement le mot ami. Comment définir le mot

ami ? Pourquoi on s'attache à quelqu'un c'est très complexe ! Je dirais on est un peu l'animateur de la classe ; des fois on utiliserait bien médiateur, mais je ne saurais pas la définition du médiateur, je trouve que c'est un mot qu'on utilise plus dans les relations peut-être plus individuelles.

- **3. Médiation et Communion, Partage.**
- On a une conception de la pédagogie Freinet très **coopérative**, très basée sur les équipes, sur le **partage**, sur les réseaux, sur le groupe, et je pense que c'est très important..j'ai eu la chance de rencontrer des personnalités qui ont permis la liberté..il y a un travail d'équipe important qui continue à se faire...C'est l'idée que quand on sait bien on aide celui qui ne sait pas. Pas pour tout, y'a des moments je leur demande des contrôles individuels... mais on va privilégier le travail de **groupe..aider le copain**, qu'on puisse s'aider..se faire aider, il y a pleins de choses comme ça...Quand ils travaillent sur un projet, ils vont travailler à plusieurs, c'est là qu'il y a des **situations d'entraide** qui sont importantes...la correspondance avec le Burkina-Fasso, prendre contact avec le Tiers- monde...je crois beaucoup à l'imitation, moi je pense qu'on peut apprendre en **imitant**. la coopération...La **fraternité** c'est l'espoir utopique, très utopiste d'une société plus égalitaire qui serait une société de coopération d'entraide..les pays du Tiers-monde pourraient se développer où le pouvoir de l'argent ne serait pas dominateur, il y a tout un tas de convictions derrière....On est en réseaux, on est pas isolé, on peut discuter ça c'est important...
- 4. Médiation et Interpellation Dialogue.
- 'J'ai développé plus le côté parole dans les pédagogie Freinet, les moments d'échange, il y a ça qui est très en place..je laisse beaucoup la parole aux enfants..l'expression écrite autour de la correspondance, autour des textes libres....On apprend à donner la parole..il y a des petites choses très simples qui apprennent aux enfants à se sentir plus à l'aise, à s'exprimer....C'est vrai que je pense que la pédagogie Freinet ça m'a intéressé parce que c'est vrai qu'il donne la parole et que je pense que c'est important d'avoir la parole qu'on l'exprime après par écrit, par oral, par les créations..l'expression corporelle ou le côté sportif.'

ENTRETIENS EN GESTION MENTALE.

ENTRETIEN N° 1. Enseignante en collège (Français /4ème-3ème). Pratique la Gestion Mentale depuis 8 ans.

- 1. La Croyance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- 'Je n'ai plus l'idée du prof qui sait tout. Une autre façon d'écouter les élèves, j'ai

vraiment compris que l'autre en face, l'enfant en particulier avait des choses à me dire, le regard sur l'autre, le pouvoir est chez l'autre, oui elle est là l'humilité. Les évocations visuelles, auditives, je n'y travaille plus du tout, je ne crois pas que ce soit là l'essentiel, j'ai eu conscience de tout ça, de cette idée d'écoute, l'attitude envers l'élève, une écoute, un accueil différent, un respect de son rythme, de sa différence, le droit à l'erreur, la reconnaissance le problème La Garanderie, pour moi c'est ça.'

- 2. La Filiation Religieuse.
- 'J'ai eu une formation religieuse et je suis engagée dans la paroisse, je me pose la question de savoir si ce que je fais avec les jeunes est lié à cette croyance, je ne le crois pas. C'est pas parce que j'ai cette croyance religieuse, cette conviction que je travaille comme je travaille avec les enfants. Je fais partie de l'aumônerie. J'ai fait du scoutisme, j'ai été cheftaine, mon mari venait me récupérer sur les plateaux de Sarlat et c'était à trois jours de notre mariage.'
- 3. Le Péché, la Culpabilité.
- 'Je ne pouvais plus enseigner comme ça, je sentais que c'était pas ça, il fallait que je fasse quelque chose. Qu'est-ce que je satisfais pour moi mais pas pour lui, ça sert à rien. J'avais des lubies. Maintenant je dis qu'est-ce que j'ai dit moi, qui peut faire qu'il n'a pas compris. Qu'est-ce que je fais pour eux ?'.

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'Je crois que le concept de projet est essentiel pour que l'enfant puisse donner un sens à ce qu'il fait, ça j'en suis intimement convaincue. Si l'enfant on l'aide pas à trouver un sens, il ne peut pas réussir à l'école, c'est le noeud ou le reste viendra se greffer. Pouvoir trouver dans ses apprentissages un sens, un bénéfice, quelque chose de fort.'
- 2. La Conscience, la Connaissance.
- 'La **conscience** de ce que je suis moi, ce que je suis, ce que je peux faire, la **connaissance de soi**. Quand j'ai cette **conscience**, mon ouverture est encore plus grande.'
- 4. La Différence.
- 'Dans ma vie, je n'ai plus les mêmes rigueurs ou raideurs. Je crois qu'on peut dire qu'il y a plus d'acceptation de la **différence**.'

LA MEDIATION.

- 2. Médiation et Rencontre, Autorité Créatrice.
- 'Dans ce discours très simple, il a été très simple, il a subjugué l'assemblée, ce qui m'a sidéré, c'est de voir à quel point il était entendu par les parents, et quand il est parti on a

mis en oeuvre tout un processus de travail, on a continué à travailler dans cet esprit, je me suis dit ça va être génial et puis les profs sont retournés chacun dans leur petit coin.'

- 'C'est très orgueilleux ce que je vais dire, quand je prends la parole, je le ressens moi comme un pouvoir. Mon regard est décisif ça va avoir du poids.'
- 4. Médiation et Dialogue, Interpellation.
- 'Un élève qui me dit je ne comprends rien, combien de fois je lui ai dit travaillez et puis vous comprendrez ! Maintenant je dis ah bon alors vous ne comprenez pas ? Vous voulez préciser ce que vous ne comprenez pas ? C'est plus vous êtes un imbécile parce que vous ne pouvez pas comprendre. Je leur mets au bas de la feuille allez courage, vous allez y arriver.' ; 'Avec les quatrièmes, on a mis un temps de communication, de rencontre, d'écoute, de prise de parole, on a parlé du sentiment amoureux, de l'homosexualité. On s'intéresse à lui, y' a l'écoute, la présence. Si on ne passe pas dans notre enseignement par des relations humaines vraies et authentiques, il n'y a pas d'enseignement possible, ça j'en suis persuadée. Je me dis que c'est un tout, que si on ne s'adresse pas à la personne, on ne peut pas faire avancer, on ne peut rien faire, moi je revendique le prof éducateur.'

ENTRETIEN N° 2. Enseignant en collège (Sciences-Naturelles / 6ème-5ème). Pratique la Gestion Mentale depuis 9 ans.

- 1. La Croyance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- 'Une écoute et ça je crois que c'est très très important en Gestion Mentale. Le prendre en compte davantage dans tout ce qu'il est, le rendre à lui-même, une reconnaissance de l'autre. Le respect de l'autre, de la diversité de son fonctionnement mental, la tolérance. Y'a une philosophie humaniste très certainement, d'une mise en valeur de l'introspection, moi j'y crois beaucoup parce que ça a fait écho en moi. L'ouverture au monde mental de l'autre, c'est participer à la vie mentale de l'autre, ça peut aller très loin dans l'intimité mental si on peut dire.'
- 2. La Filiation Religieuse.
- 'Je suis catholique pratiquant convaincu. J'ai reçu une éducation très très catholique où l'Evangile était vécue profondément. C'est l'amour, l'amour porté aux autres, la tolérance. Ce sont les mêmes choses qui sont enseignées par le Christ et le Saint Esprit, mais l'un enseigne dehors et l'autre dedans et j'ai trouvé le Saint Esprit dans la Gestion Mentale. Quand on est chrétien catholique, la prière c'est quelque chose d'important, et bien il y a une structure mentale derrière la prière. Je pense que tout ce que j'ai dit là, le respect, la tolérance, ce sont des valeurs profondément chrétiennes elles sont en même temps humanistes.
- 3. Le Pêché, la Culpabilité.

- 'J'ai une classe de cinquième en difficulté qu'on me confie chaque année.'
- 4. Les Epreuves, les Souffrances.
- 'J'ai été en échec scolaire terrible en 6ème, la Gestion Mentale m'a permis d'expliquer des choses, pas seulement pour moi, mais aussi pour les élèves en situation de difficulté. En Gestion Mentale au début où je creusais un peu les choses, si je n'avais pas trouvé de solutions à quelques problèmes, je crois que je l'aurais abandonné rapidement. Je suis divorcé, remarié.'
- 5. La Révélation.
- 'ça a été un déclic, j'ai trouvé ça passionnant.'
- 6. Le libre Engagement Responsable.
- 'J'ai une classe de cinquième en difficulté qu'on me confie chaque année. Donc apporter de l'aide aux autres. J'ai été secrétaire de l'A.. pendant six ans, j'ai beaucoup donné. Je fais des entretiens individuels pour les enfants et de la formation d'enseignants.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens, à l'Intelligence.
- 'Si je devais dire en deux mots ce que je retiens d'important dans la Gestion Mentale, je dirais évocation et projet. J'ai pris conscience que le projet était fondamental. Remettre en piste, en projet de réussite, le considérer comme un individu à faire progresser.'
- 2. La Conscience.
- 'Y'a un frère des écoles chrétiennes qui m'a pris en charge, y'a eu un déclic mental, quelque chose qui est arrivé à la conscience sur les procédures mentales. J'ai eu un écho en entendant la Gestion Mentale, la conscience de mes évocations. L'introspection, avoir conscience de mes évocations, j'y crois beaucoup. Qu'il prenne conscience de son monde mental. Donner des outils, les ressources mentales, pour qu'il soit conscient de ses choix, pour des choix conscients et raisonnés, pour mieux les gérer, mieux les construire.
- 3. La Liberté.
- 'Pouvoir mieux utiliser toutes ses ressources, c'est une condition supplémentaire pour accéder à la liberté. L'individu est libre si on lui a donné les moyens de faire des choix conscients et raisonnés si on lui a donné les moyens pour mieux gérer ses choix, pour mieux les construire, la liberté de ses choix, l'amener à être responsable de ses choix. La liberté c'est un concept fort, je trouve que c'est une valeur.'
- 4. La Différence
- 'J'ai trouvé dans la Gestion Mentale cette approche de la différence, la tolérance de la

différence, l'acceptation et le respect de la différence, l'approche de la diversité. Montrer que la richesse est dans la différence.

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Héritage, Transmission.
- 'Mon père s'est beaucoup occupé de syndicalisme du milieu ouvrier alors qu'il était ingénieur.'
- 2. Médiation et Rencontre, Autorité Créatrice.
- 'Je crois que c'est ce qu'il a fait ce Frère des Ecoles Chrétiennes avec moi, il y a toujours eu cette reconnaissance de mes progrès, de mes performances, une reconnaissance de l'autre ; y'a eu un déclic mental qui s'est passé à ce moment-là, quelque chose qui est arrivé à la conscience sur les procédures mentales. Il prenait en compte l'individu, en même temps il le reconnaissait comme différent, comme un individu à faire progresser.'
- 'Je trouve que c'est une valeur l'autorité, c'est très en lien avec la liberté. Une force de proposition, un pouvoir, un service de charité, c'est éventuellement pouvoir servir de modèle, on transmet des valeurs par son attitude plus que par un discours. Il y a une influence de la personne, il y a une relation entre personne et...'
- 'l'homme déjà m'a accroché, l'humanisme qui ressort à la fois de lui, de l'homme et en même temps de ses théories, de toute sa pensée. Le personnage à fait.'
- 3. Médiation et communion, partage.
- 'Y'a pas que le partage de la Gestion Mentale, y'a l'amitié ça compte énormément.'

ENTRETIEN N° 3. Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la Gestion Mentale depuis 4 ans.

LA FOI.

- 1. La Croissance, la Confiance. L'Ecoute, le Respect.
- 'Les techniques vont changer, mais est-ce que le regard sur l'enfant ? Les paramètres sans être de la petite cuisine c'est de la technique quoi, mais je ne crache pas dans la soupe. Je mets plus d'importance sur l'approche des enfants qui nous sont confiés, après la technique mon Dieu elle suivra. C'est pas parce que le geste de compréhension est défini de telle manière que l'enfant doit être ça, c'est parce que l'enfant est comme ça à mon sens, qu'il faut expliquer. Il faut d'abord comprendre avec qui on travaille avant de savoir comment on travaille. La technique peut évoluer mais le regard sur l'enfant non. Moi ça m'a conforté dans le regard que j'avais sur l'enfant, je vous donne un exemple... on manque de respect à ces élèves- là. Moi je revendique le

droit à l'erreur, je permets à l'enfant d'aller à son rythme maintenant. J'ai une classe beaucoup plus détendue, les élèves sont plus détendus qu'avant. C'est comme je dirais un regard différent sur l'apprenant et en même temps une relation qui change entre l'apprenant et le maître.'

- 2. La Filiation Religieuse.
- 'Je suis d'origine catholique et je pratique encore. A priori je ne vois pas de lien avec la Gestion Mentale, je crois quand même qu'il y a des valeurs, des valeurs humaines, des valeurs évangéliques qui se retrouvent complètement. Quand je parlais du respect des autres, c'est d'autant plus vrai quand on est croyant et pratiquant, le goût de l'effort également, la liberté et Dieu sait si c'est quelque chose d'important aussi.'
- 3. Le Pêché la Culpabilité.
- 'Avec certains élèves ça ne marchait pas et ça ça m'interrogeait depuis un certain temps et à partir du moment où on est rentré dans la gestion mentale, on peut dire, j'ai peut-être une solution.'
- 4. les Blessures, la Souffrance.
- 'Je l'ai mal vécu quand même ce redoublement de première, je le dis encore c'est complètement idiot, ça me gêne quoi..'
- 5. Le Libre Engagement Responsable.
- 'Actuellement, je suis encore, mais ce sera mon dernier mandat adjoint à la commune de.. à la limite j'aurais pu être maire, mais j'ai refusé. Je suis président de l'OMS qui est l'office municipal des sports et puis je suis président d'une association sur cinq communes qui s'occupe d'animation culturelle, musique.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens, et à l'Intelligence.
- 'Mettre l'élève en projet, le pourquoi je l'apprends ? A quoi ça va me servir ? Quand je demande à l'enfant d'apprendre une leçon, je leur pose toujours la question quand est-ce que j'en aurai besoin ?'
- 2. La Conscience, La Connaissance.
- La Gestion Mentale aide les gens à se connaître, et on est libre que quand on se connaît (..) la Gestion Mentale, si elle aide pas les gens à se connaître c'est plus de la Gestion Mentale. Ca renvoie à une façon de penser où l'école à inévitablement fait quelque chose, une méthode de pensée.'
- 3. La Liberté.
- 'Je pense que ça peut les rendre plus libre par cette connaissance d'eux-mêmes, pour pouvoir en fait prendre des décisions qu'on a à prendre, d'une manière tout à fait

sereine et réfléchi. Pour qu'ils deviennent quelque-part responsable d'abord d'eux-mêmes puis peut-être dans la société de quelque chose. Je veux en faire quoi de cet enfant : liberté responsabilité, et la Gestion Mentale me paraît à l'heure actuelle et je pense que ce sera longtemps un moyen qui me paraît le mieux répondre à ça. Quand on est responsable on est libre et avoir une certaine liberté, c'est ne pas être dépendant pour pouvoir prendre sa décision en fait.'

- 4. La Différence.
- 'Je crois que ma première découverte ça a été la différence, j'en ai jamais pris autant conscience qu'à partir de la gestion mentale. Les enfants fonctionnent d'une manière différente donc je dois prendre le problème d'une manière différenciée, parce que l'individu que tu as devant toi, il est différent de toi et ça c'est une découverte importante quand même'.

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'Il s'appelait 'Boutin', je devais être atteint de 'Boutinisme aigu'. Il était sensationnel, cette relation-là entre les élèves et le maître j'y crois beaucoup. On va inévitablement vers un enfant qui va se réaliser, se construire avec des êtres. Si je montre à l'enfant comment je suis moi, ça peut l'aider à être lui.'
- 'Mr La Garanderie, sacré bonhomme, je l'écoutais un peu comme le bon Dieu, c'est notre maître à tous quoi, ça fait un peu secte quoi, il détient tellement la vérité que c'est, on en bave quoi, la deuxième fois on y va en disant je vais essayé d'être critique.'
- 3. Médiation et Interpellation, Dialogue.
- Tu n'as pas lu, tu vas recommencer, est-ce-que c'est l'aider véritablement ? On va lui dire qu'est-ce-que tu as fait ? On va lui apprendre à faire de la lecture de consigne, ça change la relation. Mais le maître d'oeuvre c'est lui, on ne fera pas boire un cheval qui n'a pas soif.

ENTRETIEN N° 4. Enseignante en collège (Français-Histoire / 6ème-5ème). Pratique la Gestion Mentale depuis 8 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, la Confiance., l'écoute, le respect.
- 'Essayer de voir en chaque être qu'on a devant soi, de me dire que chacun d'entre nous est un peu le reflet du Christ. Croire qu'on a tous en nous quelque chose qui nous permette de réussir, il faut le trouver ça correspond peut-être à une façon de vivre avec les autres parce que je me suis rendue compte que les plus réfractaires, c'était des gens qui avaient un peu perdu, je dirais un certain espoir. Plus d'écoute que de parole

je dirais. Je dirais, la Gestion Mentale, ce n'est pas avant tout une pédagogie, c'est quand même une philosophie de l'homme.'.

- 2. La Filiation Religieuse.
 - 'Ma religion c'est catholique, mais Dieu est universel, c'est la perfection dans l'amour au sens le plus vaste du terme, et je pense que nos relations les uns avec les autres viennent de là, sont insufflées par là. Je pense qu'il y a un lien avec mes convictions de foi. Je suis engagée dans le domaine de la foi et ça ne se réduit pas du tout à des dogmes. Si on se dit que l'homme a été créé à l'image de Dieu et que chaque homme a sa mission sur terre qu'il faut essayer de découvrir, c'est sûr qu'il y a une dimension spirituelle de l'autre. J'ai fait partie d'une chorale paroissiale, j'étais âme vaillante.
- 3. Le Péché, la Culpabilité.
 - 'Il m'était très difficile de croire qu'il pouvait exister une telle injustice. Avoir devant moi des enfants de bonne volonté qui n'y arrive pas ça me paraissait toujours une certaine injustice. C'est un moyen de leur donner la parole et de leur prouver qu'ils ont des choses intéressantes à dire.'.
 - 'Je dirais que la Gestion Mentale a été d'abord pour moi une déstabilisation et presque une culpabilisation, c'est savoir se remettre soi-même en cause dans tout lien de communication, ne pas se dire il ne comprend pas, mais de dire, je ne me suis pas fait comprendre, c'est pas pareil ça change complètement la fonction d'enseigner.'.
- 4. Les Blessures, la Souffrance.
 - 'Je pense que pour bien comprendre l'appel d'autrui, il faut quelque part soi-même avoir appelé, j'ai été élevée par ma grand-mère au départ, et puis, je suis retournée chez mes parents, ça a été une rupture pour moi, je comprends ça très bien maintenant, mais ça a été très dur pour moi à m'expliquer.'.
- 5. Le Libre Engagement Responsable.
 - 'On a tenté une expérience en cycle d'orientation, une année intermédiaire de méthodologie, avec des volontaires, résultats les parents disaient qu'est-ce qui se passe il aime venir à l'école, vous les amusez ou quoi ? Y'avait des enseignants réfractaires. Y'a eu plus d'élèves qui sont allés vers un second cycle long issue de cette classe-là.'.
 - On me dit l'inspection ! Je dis, pour l'amour du ciel, soyez adultes, si vraiment vous trouvez que c'est stupide de leur faire apprendre ça et bien enlevez-le ! Ca a bouleversé les conseils de classe, c'est la première chose qui a changé parce qu'eux n'ont plus permis un certain tranchant, ils ont commencé à dire mais est-ce qu'on peut manquer d'intelligence ?'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
 - ' J'arrive pas à croire ce qu'on raconte de nos jours, les jeunes il faut les laisser libres,

non je crois qu'il faut leur donner un sens et les faire espérer en quelque chose, leur donner envie de devenir adulte, ils sont souvent en projet d'échec, l'air désabusé, un peu blasé, qui n'espère rien, et pour moi c'est pas une image de la jeunesse ça. La notion de projet m'apparaît très très forte, je me dis que c'est une force de vie, le projet est une force de vie, j'en suis convaincue.'

- 2. La Conscience, la connaissance.
- 'Lui apprendre à se connaître, l'épanouissement c'est pas forcément accéder au diplôme forcément universitaire, c'est connaître son potentiel et trouver sa voie.'
- 3. La Différence.
- 'Ca vous fait accepter les différences et comprendre que l'on s'enrichit de ses différences, je pense que la Gestion Mentale m'a aidée à m'ouvrir là-dessus, mais ça je le dis après. Je me suis rendue compte qu'a force de faire de la Gestion Mentale et d'essayer d'approcher l'autre de mettre moins de jugements sur autrui, qu'a force d'essayer de comprendre, j'avais changé toute ma façon de (..) ça m'a permis d'être plus tolérante, je me permets moins de juger.'

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Transmission.
- 'J'ai eu l'impression qu'il y avait un autre message à leur donner, leur donner envie de devenir adulte, ce qui suppose qu'il y ait des adultes vrais, pas des modèles de réussites.'
- 2. Médiation et Autorité créatrice.
- 'Ca a été une révélation, il mettait des mots sur des intuitions, je me reconnaissais. C'est l'ensemble qui a été une révélation, et vous savez, cette après-midi-là je crois qu'elle est restée incrustée dans ma mémoire. Sa conviction, son charisme m'avait frappée, il vivait ce qu'il disait. Il a l'air tellement plein de projets, je me dis il est utile, il ne vit pas que pour lui, il fait du bien autour de lui, il aide les autres personnes à, il peut être un modèle pour beaucoup de personnes je pense.'
- '**Le père P** m'avait **beaucoup marqué**. J'avais été très frappée par le **père D**, il chantait avec une telle conviction, qui **rayonnait** dans sa **personne** et pas seulement dans ses paroles ça m'avait marqué. Des professeurs de lycées que je sentais **bien dans leur peau**, d'un professeur dont tout le monde disait oh là là qu'est-ce-qu'elle est laide, y'avait un **tel sourire** dans **son regard** y'avait un **tel enthousiasme**, y'avait une telle **façon d'être** que pour moi je la trouvais très très belle et elle m'avait **beaucoup marquée**, quand vous êtes adolescent, ça m'avait probablement **aidé**.'
- **3. Médiation et Communion, Partage.**
- 'Etant plus jeune, j'étais déléguée de classe, je formais un petit **groupe de théâtre**.... Il m'avait semblé qu'il fallait dynamiser et **rassembler** tout le monde, mon mari m'a dit

t'es 'marteau', on a créé un spectacle, **étincelle d'humanité**, vous avez les petits maternels qui sont là, **les uns** qui aident **les autres** à s'habiller, à se costumer, on se donne des **conseils mutuels**, je trouve, c'est toujours très très bénéfique, c'est une **façon de vivre** différente.'.

- 4. Médiation et Interpellation, Dialogue.
- 'J'avais l'impression que c'était un moyen d'arriver à communiquer pédagogiquement. Maintenant c'est un questionnement : comment tu t'y prends ? Qu'est-ce que tu aimes bien faire ? En quoi tu te sens bien doué ; au lieu de dire faut faire comme ça, lui dire comment tu fais ?

ENTRETIEN N° 5. Enseignante en primaire (CE1-CE2) Pratique la Gestion Mentale depuis 10 ans.

LA FOI

- 1. La Croyance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- 'J'étais déjà très à l'écoute des enfants puisque j'avais fait les pédagogies institutionnelles, ce sont les techniques Freinet mis dans la classe ; mais c'était encore des groupes, je voyais la classe groupe entier qui fonctionnait, là je m'aperçois que je prends les êtres humains individuellement et je les regarde comme si je les voyais un peu de l'intérieur, comme si je me glissais un peu à l'intérieur d'eux. C'est l'introspection dans l'être humain tout en étant très respectueux, c'est-à-dire en ne portant jamais aucun jugement sur ce qu'il fait en ne lui disant pas tu ne devrais pas faire comme ça, jamais, tu fais comme ça on va essayer de voir, continues à faire comme ça on va essayer de voir si je ne peux pas t'aider pour que tu puisses faire autrement. Un enfant ça doit se respecter, c'est quelqu'un de faible et en même temps très riche, très fort, il faut simplement lui tendre la main. C'est cette écoute de l'être humain qui m'importe actuellement, Je ne crois pas qu'avant j'avais mis les êtres humains en priorité. Ecoute et confiance. Y'a des cas très lourds qui ont été résolus, y'a plus qu'à croire, ce sont des miracles. Si vous arrivez à avoir ce contact humain, écoute et confiance, bon ça y est c'est bon. Une écoute, un certain regard vis-à-vis des réactions de l'enfant, comment ils réagissent, comment ils vont prendre ce que je leur donne. Ça a complètement changé ma pratique, je n'ai plus vu l'enseignement comme l'enseignement de matière, d'application de programme, je regarde avant tout l'être humain pour essayer que cet être humain prenne le mieux possible la connaissance qui est au programme, la connaissance venait après du coup avant toute chose c'était l'être humain qui primait alors que je ne crois pas qu'avant j'avais mis les êtres humains en priorité.
- Pour moi ce qui importait, pare-feu les inspecteurs qui venaient me voir, ils regardaient mes préparations, ils regardaient notre emploi du temps, ils regardaient si j'appliquais le programme, ils regardaient comment je faisais une leçon de mathématique, comment je

faisais une leçon de français, donc j'avais l'impression que c'était ça qui était important et puis j'appliquais sur des êtres humains qui prenaient. Ah non ça été complètement changé de ce fait, ce n'est plus le programme qui m'importe, il y est certes, faut bien que je fasse faire des mathématiques de la lecture et du français, mais avant toute chose c'est les **êtres humains** que j'ai devant moi qui m'importe. Ca a été très net et pourtant je vous dis que j'avais fait énormément de stages, même marginaux et très à la pointe à l'intérieur de l'éducation nationale.'

· 2. La Filiation Religieuse.

· 'Alors je ne suis pas croyante au sens ou... je suis d'**origine catholique**, je suis **baptisée**, j'ai fait ma **communion**, mais je ne pratique pas. En quatrième, je me voyais institutrice en Afrique avec les petits noirs, **bonne soeur** un peu. On peut être **bonne soeur** sans être croyante, enfin ce rôle **humaniste**, d'aller prendre la main à ceux qui ont du **mal**.'

· 3. Le Péché, la culpabilité.

· '**Je me pose des questions** toujours sur le **pourquoi** des enfants qui ne réussissent pas. Je lui donne le plus que je peux, je ne me sentirai pas **coupable**.'

· 4. Les Blessures, les Souffrances.

· 'Au moment de la guerre, mes parents m'avaient laissé chez ma grand-mère et c'est ma grand-mère en fait qui m'a tout donnée je l'ai énormément aimé, si bien que ma mère quand elle est venue me chercher à cinq ans c'était un drame et je me demande si c'est pas le fait d'avoir reconnu en ma grand-mère qu'elle a fait quelque chose d'extraordinaire que de prendre ces deux petites que maman lui avait laissée.'

· 5. La Révélation.

· 'Ca a complètement changé de ce fait, ce n'est plus le programme qui m'importe, c'est cette écoute de l'être humain. Ca a été très net et pourtant je vous dis que j'avais fait énormément de stages, même marginaux et très à la pointe à l'intérieur de l'Education Nationale. Ca a été une révélation, j'ai franchi la porte, je suis passée de l'autre côté.'

· 6. Le Libre Engagement Responsable.

· 'La valeur que je m'octroie en tant qu'enseignante, elle est indéfinissable tellement elle est forte. Je ne suis pas une enseignante à dire que c'est un métier pourri pas du tout, pas du tout. Je suis responsable de trente élèves de deux niveau différents avec des enfants en difficultés pour certains graves. Je me dévoue. On a crée un club d'aide deux fois par semaine, en dehors de mon temps scolaire. Je fais des stages. Je me dis si tu pouvais donner ce que tu as. C'est quelque chose qui vous prend, vous ne pensez pas à autre chose, moi je ne peux pas être ailleurs. C'est pas possible que je me taise que je ne réagisse pas, c'est pas possible ça. J'ai autre chose qui épanoui l'enfant. Peut-être quand je serai à la retraite, je me remettrai à me regarder, mais je n'ai pas le temps. C'est difficile d'aller vers quelqu'un et de lui dire, j'ai quelque chose. Je n'ai pas été aidée, j'ai fait de la Gestion Mentale au milieu d'un groupe hostile. Je n'ai pas été

aidée parce que dans le système où je suis qui est l'enseignement public, j'ai eu coup sur coup deux inspecteurs qui n'étaient pas branchés sur l'enfant, ils s'en fichaient royalement, c'est vrai ce sont les mots. Quand j'ai déménagé, j'ai fait de la Gestion Mentale au milieu d'un groupe hostile, un petit peu par le fait que je sois allé dans le privée chercher quelque chose...Donc j'étais dans un milieu si vous voulez pas favorisé du tout.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'J'étais déjà quelqu'un qui cherchait dans la pédagogie autre chose que ce que nous fournissaient les manuels, j'ai essayé de chercher quelque chose, je me situe toujours dans le pourquoi des choses, je disais aux parents ça va très bien, mais au fond de moi, je n'étais pas sûre.'
- 'Je les mets en projet, quand je leur lis une histoire je les mets en projet de voir ce qui peut se passer dans leur tête. je dois les amener non pas à faire le programme c'est pas ça le plus important, mais je dois leur ouvrir suffisamment le champ d'action mentalement, le champ de fonctionnement. Je procède graduellement pour que l'enfant puisse prendre et abstraire, dans l'ordre chronologique des paramètres, je fais gérer énormément l'espace et le temps. Je leur fais mimer avec le corps pour voir tout ce qui est différence et similitude.'
- 2. La Conscience, la connaissance.
- 'La première grande chose c'est l'évocation, ça c'est vraiment la révélation pour moi et qui dit évocation évidemment dit ça y est je rentre dans le domaine du mental. Chacun individuellement n'apprend que par ce qu'il met à l'intérieur de lui et c'est ça la révélation....Qu'il soit lui-même, qu'il sache qu'il a les moyens mentalement pour y arriver, parce qu'on lui a dit que si tu fais comme ça toi, tu peux y arriver.'
- 3. La Liberté.
- 'Il aura la liberté vis-à-vis de beaucoup de choses, vis-à-vis de ce qu'il apprend, vis-à-vis des gens qui vont le manipuler, vis-à-vis de sa vie future, il aura beaucoup plus, beaucoup plus de chance d'être vraiment libre, le mot Libre avec un grand 'L', libre dans son esprit, libre de pouvoir juger. L'enfant est libre de voir comment il gère mentalement. Je me sens moi-même beaucoup plus libre parce que j'ai cette connaissance de la Gestion Mentale.'
- 4. La Différence.
- 'Je trouve que ça fait un mois que je l'ai, elle devient attentive aux phénomènes de la copie conforme, je ne désespère pas qu'à Noël elle sache lire. Petit à petit elle va s'apprendre à lire mais dans son monde à elle.'

LA MEDIATION.

-
- 1. Médiation et Héritage, Transmission.
 - 'C'est vrai qu' on est sur terre comme un maillon de chaîne et qu'il faut le faire passer, on est pas propriétaire je me dis si tu pouvais donner ce que tu as. Je sers de médiateur j'aime pas le mot instituteur maintenant.'
 - Je suis là pour t'aider, entre cette connaissance qui est là et toi, mais qui n'est peut-être pas une connaissance livresque qui est une connaissance des relations entre deux élèves, une connaissance des relations humaines. Je me sens plus institutrice, je me sens si vous voulez médiateur entre toi comment tu es et puis ce que moi je voudrais quand même que tu saches à la fin et avec un regard pas tellement sur la connaissance, un regard vis- à-vis des réactions de l'enfant par rapport à ce que je leur donne, comment ils réagissent, comment ils vont le prendre, c'est cette écoute de l'être humain qui m'importe actuellement.' 'Je me dis si tu pouvais donner ce que tu as, c'est vrai qu' on est sur terre comme un maillon de chaîne et qu'il faut le faire passer, on est pas propriétaire de ça et il faut le faire passer ce qui est très difficile.'
 - 2. Médiation et Autorité Créatrice.
 - ' Ca a été une vraie rencontre, je le cherchais. Il m'a ouvert la porte, il me portait, il m'a appris à être vrai, à voir vrai. C'était merveilleux, j'ai vécu quelque chose d'extraordinaire. Je devais les avoir toutes ces valeurs avant, seulement j'arrivais pas à les faire mûrir davantage.' 'J'ai rencontré celui qu'il me fallait pour pouvoir résoudre mes problèmes au moment où ils étaient très importants. J'ai l'impression que je le cherchais. Il m'a ouvert la porte, je pouvais pas l'ouvrir toute seule, je pouvais pas toute seule. Il était pour moi porteur d'une idée extraordinaire et je cherchais en lui cette idée extraordinaire...je savais que j'allais puiser en lui. C'était quelque chose de très fort qui me poussait à aller chercher là, je savais que là, il y avait quelque chose de très important. J'allais au-delà de ce que j'étais à travers ce qu'il disait, il me portait. La même longueur d'onde au point de vue humaniste, y'avait quelque chose qui se passait, un état d'esprit similaire. Qu'un être humain, qu'un enfant ça devait se respecter. Il a la même hargne à faire bouger les choses pour que les enfants soient heureux à l'école et ne se sentent pas complètement perdus. '
 - 3. Médiation et Communion, Partage.
 - 'La vie est un partage, aider l'autre, simplement de l'humanisme, c'est-à-dire, je pense moi qu'on est sur terre pour aider l'autre, c'est un partage la vie, la vie c'est pas vivre pour soi, pour moi c'est un partage et si je ne vis pas en partageant avec les autres, il est vrai que les enfants m'interpellent plus que les adultes, mais si je ne donne pas quelque chose en ce sens, je ne me trouve pas très utile sur la terre.
 - 4. Médiation et Interpellation, Dialogue.
 - 'Etablir vraiment un dialogue, connaître l'enfant par le dialogue. Pas simplement le dialogue scolaire. Quelqu'un qui est là dans la classe sur qui on peut compter, c'est le médiateur.'

- 'La connaissance de l'enfant par le dialogue pédagogique, en parlant avec lui en l'observant. Pour faire de la Gestion Mentale, il faut que l'enfant vous fasse énormément confiance en tant que médiateur, si vous êtes là à matraquer, il ne fera pas ce qu'il faut, il aura une crainte, une peur, il ne fera pas. Si vous établissez vraiment un dialogue mais qui soit pas simplement le dialogue du scolaire, si vous arrivez à avoir ce contact humain écoute et confiance avec l'être humain, bon ça y'est c'est bon, mais il faut l'avoir, c'est pas simplement lui dire tu fais ceci, tu fais cela, c'est établir vraiment un dialogue, quelqu'un qui est là dans la classe sur qui on peut compter, c'est le médiateur.'

ENTRETIEN N° 6. Enseignant en collège (Histoire-Géo/ 4ème-3ème). Pratique la Gestion Mentale depuis 7 ans.

- 1. La Croyance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- Dès lors le regard est une manière d'être auquel les jeunes sont très sensibles, il ne suffit pas de regarder la personne en disant mais oui, t'es gentil, je t'aime bien, puis de penser derrière, mon pauvre je vais pas te sortir de là ; les enfants le sentent ça.. La reconnaissance, je crois que j'en avais pas forcément conscience au départ, mais une certaine reconnaissance des élèves, et alors là maintenant, je l'analyse relativement bien, le fait qu'ils existent dans l'institution par le travail qu'ils ont effectué. Nous sommes dans une culture qui insiste beaucoup sur ce qui n'a pas marché..mais il y a une certaine pudeur à encourager, à reconnaître des réussites.
- 2. La Filiation Religieuse.
- 'la reconnaissance de l'autre dans sa différence..ça amène à une certaine humilité, là on en vient sur un champ qui est plus spirituel, mais pour moi il existe aussi. Si je me suis engagé dans l'Enseignement Catholique c'est aussi pour cette raison ; et si j'ai toujours fait de la catéchèse, c'est aussi pour les mêmes raisons. Les liens (avec la G. Mentale) je constate qu'ils existent, je suis content qu'ils existent. Je dirais que l'humaniste qui refuse la religion, pour moi, il lui manque une dimension. J'ai lu un peu la Bible, beaucoup les Évangiles, les Actes des Apôtres..ce qui se fait dans la littérature au plan des Chrétiens, des Catholiques, des religions..trouver des témoignages c'est aussi important, en ce moment je suis très proche de Saint-Paul. J'ai recherché dans les textes, des éléments de comparaison avec une démarche personnelle et professionnelle. Nous sommes proche de la paroisse, au niveau de la mise en oeuvre de la pastorale, de la catéchèse.
- 3. Le Pêché, la Culpabilité.
- Je vous ai parlé de comprendre, de décrypter des comportements.. à l'époque j'essayais de comprendre les difficultés des élèves.
- 4. La Révélation.

- 'Je me rappelle très bien cette journée, tellement je l'ai vu, je la vois encore, c'est un souvenir fort, parce que le matin je me suis rendu à G.. et je suis revenu le soir, complètement transformé, je me suis dit : 'y'a quelque chose de fait !'. Une révolution. Quand j'ai été ouvert aux travaux d'A. de La Garanderie, j'ai fonctionné différemment, une perte de 'pouvoir' en donnant aux élèves les moyens de nos exigences. C'est ça qui m'a frappée..j'étais sur la réserve..j'avais un a priori sur le discours, et puis entendre tout au long de la journée des choses qui m'ont révélé.

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- L'amener a découvrir un projet...Un projet beaucoup plus large qui touche qu'on le veuille ou non des domaines personnels. L'école doit promouvoir ça.
- 2. La Conscience, la Connaissance.
- le maître mot, c'est la prise de conscience. On révèle à l'intéressé ses habitudes mentales et on lui donne là-dessus des repères pour évoluer, pour les renforcer. Il faut ménager des temps de silence ou pour l'enseignant il ne se passe rien.
- 3. La Liberté.
- C'est un souci de service et de service de liberté. Car le but visé est bien celui de la révélation d'une liberté, c'est une forme de liberté devant la connaissance, c'est connaître les moyens d'accès à la connaissance. On ne peut être autonome que si on est arrivé à prendre conscience de certains faits mentaux, de certaines réalités mentales.. Etre responsable, il a une place dans la société, un rôle à jouer de développement dans la société. Le service de liberté..ça suppose que cette responsabilité, on l'assume, on l'exerce et qu'on apporte sa part.'
- 4. La Différence.
- J'ai devant moi des élèves tous différents les uns des autres, tous originaux et riches, les courants de recherche de la biologie m'ont conforté là-dedans..c'est un peu comme des pièces de puzzles qui se rassemblent et je ne suis pas sûr qu'il soit fini demain le puzzle. La préoccupation de la gestion mentale, c'est de faire découvrir les habitudes personnelles qui sont très différentes d'un sujet à l'autre.. '.

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Héritage, transmission.
- 'l'homme n'est pas quelqu'un qui doit s'adapter mécaniquement pour une place de robot dans la société, il peut exister parce qu'il a des références au passé et que lui-même peut apporter par sa créativité des richesses culturelles.'
- 2. Médiation et Autorité Créatrice.

- 'Avec sa conviction, sa force de conviction, parce qu'il croit en ce qu'il fait et il sait à mon avis très bien le communiquer...qui avait trouvé les éléments pour comprendre, et qui en faisait part à d'autres, et ça c'était formidable aussi...et il y avait cet encouragement de sa part...Il est très convivial, très chaleureux, il a partagé le déjeuner avec nous...vivre une journée avec ce personnage-là c'est certain que ça a aussi des incidences.'
- 3. Médiation et Communion, Partage.
- Il faut ménager des temps où ils sont au service les uns des autres... ces temps forts en classe, ce sont des temps d'échange, d'apprentissage de la connaissance de l'autre dans sa différence.
- 4. Médiation et Interpellation, Dialogue.
- 'J'avais des dialogues avec les élèves, des dialogues individuels, bien avant ça, fin des années 70...On est un être de dialogue, on est pas seulement l'enseignant, et ça c'est porteur de sens parce que l'enfant découvre l'enseignant sous un autre jour et ça oblige l'enseignant à vivre autrement sa classe, si bien que ça a des répercussions au plan individuel et au plan collectif.'

ENTRETIEN N° 7. Enseignante en collège (Histoire- Géo /4ème-3ème). Pratique la Gestion Mentale depuis 7 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, La Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- 'L'Espérance toujours l'espérance, ça c'est un mot qui me fait vibrer l'espérance, il y a toujours un espoir, j'essaie de leur redonner confiance, c'est très difficile. J'ai changé mon regard sur les enfants, je me sens plus proche de la vie des élèves, je crois que je suis plus gentille, plus ouverte, je n'ai plus envie de les classer, la reconnaissance de l'autre, j'ai une relation beaucoup d'amour avec les élèves, une atmosphère d'amour vraiment c'est porteur. Ca me renforce dans ma foi. On me dit c'est vraiment des nuls, moi je les aimais de toute façon. Au collège dans les classes où on pratiquait la gestion mentale les élèves avaient un autre regard les uns envers les autres. Y a un profond respect de l'homme derrière.
- 2. La Filiation Religieuse.
- ' J'ai fait ma communion, j'ai fait du catéchisme, j'avais la foi vraiment, pas très profonde, et puis je suis allée à la messe jusqu'à l'âge de 7 ans puis ensuite, ça été la jachère et je suis retournée à la messe avec ma fille pour sa communion. A de La Garanderie est quelqu'un de chrétien et il a vraiment foi en l'homme, c'est un peu l'application de l'Evangile et c'est peut-être pour ça que j'ai été attirée par ce qu'il a fait, ce qu'il a écrit. C'est l'Evangile, tout simplement, je l'ai redécouvert, ça a été un choc

mais je l'avais déjà eu quand j'étais petite. Je suis devenue plus croyante, de nouveau j'ai retrouvée ma foi, alors que je l'avais perdue pendant un moment, ça m'a emmené vers la spiritualité. Je me suis mise à être passionnée par tout ce qui était spiritualité, par la cartomancie, par l'astrologie, j'ai fait plein de choses comme ça'.

- 3. Le Péché, la Culpabilité.
- 'Je ne pouvais plus continuer comme ça, il m'arrivait de ne pas avoir préparé mes cours et puis d'improviser des questions. C'était une remise en question personnelle. Maintenant je ne leur tends plus de pièges.'
- 'Je ne supporte pas l'injustice, c'est un désir de justice, d'honnêteté. C'est idéaliste, c'est un reproche qu'on me fait, un désir d'absolu.'
- 4. La Révélation.
- 'Un moment de ma vie très important, un tournant, un bouleversement intérieur, une remise en question totale, un déclencheur. Ca m'a permis de me connaître. C'est comme si j'avais déjà eu toutes ces idées en moi, il m'a permis de mettre en mots.'
- 4. Les Blessures, Les Souffrances.
- 'Ca m'a permis de comprendre les difficultés scolaires que j'avais eues. Le fait d'avoir été méprisée m'a donné envie de ne jamais mépriser les autres. J'ai encore des cauchemars d'un prof qui m'a fait suée en troisième. Je voulais qu'on arrête de casser les élèves.'
- 5. Le Libre Engagement Responsable.
- 'Je me suis sentie d'avantage impliquée dans la vie des élèves. J'ai commencé à organiser des après-midi de gestion mentale au lycée. J'ai animé des équipes de parents une fois par semaine, c'était pas payé. On m'a mis des bâtons dans les roues, on refusait de me prêter des salles, on disait que l'électricité, y'avait une prof qui était prête à me taper dessus, ça m'a pas empêché de continuer.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au sens et à l'Intelligence.
- 'Ils ont besoin d'un petit cours optimiste, on leur dit le monde est foutu, mon rôle est de les faire espérer. J'ai un désir d'absolu, ça me renforce dans ma foi, dans mon espérance dans un monde meilleur. Des professeurs qui font copier 50 fois des mots sans mettre les élèves en projet. Je les mets constamment en projet, je leur parle de l'évocation. Des élèves me disent ça existe l'Europe ? Alors je me disais, bon je suis en train d'ouvrir un tout petit peu leur intelligence.'
- 2. La Conscience, La Connaissance.
- 'Je passe mon temps à aider les élèves à se connaître davantage, c'est une connaissance d'eux-mêmes, une découverte d'eux-mêmes. S'accepter, se connaître, à

partir de là on peut faire beaucoup de choses. Avant je faisais mon cours je m'en allais. Ca m'a permis de mieux me connaître, de me dire que ma vérité c'était la mienne. Ce qui a changé c'est peut-être quelque chose qui n'est pas forcément positif, c'est que j'ai moins envie de faire de l'histoire-géo et j'ai plus envie de travailler sur l'évolution de la personne.'.

- 4. La Différence.
- 'La découverte de la différence ça c'était le plus important pour moi, la différence, l'acceptation des autres. On a tous à faire quelque chose sur cette terre et on est tous respectable. Souvent on ne les écoute pas assez en leur donnant telle ou telle orientation, je fais passer d'abord l'élève avant l'effectif. '.

LA MEDIATION.

- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'J'avais l'impression de découvrir quelqu'un d'extraordinaire peut-être trop fascinée bouche bée, on était des aficionados, son charisme, je prenais plaisir à l'écouter à l'entendre. J'ai été passionnée aussitôt, je me disais c'est magnifique. '.
- 4. Médiation et Interpellation, Dialogue.
- 'C'est vrai que j'ai plus envie de discuter avec eux qu'avant. On me dit, depuis qu'il est avec vous, mon fils pose des questions. On a créé un conseil, chaque élève peut parler de lui et chaque professeur peut parler de lui.'.

ENTRETIEN N° 8. Ancienne institutrice. Formatrice indépendante. Pratique la gestion Mentale depuis 9 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- 'Une chose qui m'a énormément frappée, c'était l'impatience devant un enfant qui ne comprend pas, elle me sort le cahier : 'mais tu te rends compte, elle m'a fait ça', ça déclenchait des colères contre l'enfant par ressentiment, vraiment une animosité à laquelle j'étais étrangère, j'ai vu des situations, une façon de parler d'un enfant, c'était vraiment impressionnant, y'avait pas de compréhension. Au lieu de se heurter, je te reconnais, je prends ta force, c'est énormément une mise en confiance. C'est l'angoisse du programme ça paraît démultiplié tel que c'est présenté, c'est une illusion, y'a pas tant de choses que ça si on relie les choses les unes aux autres ; prendre le temps de faire les choses tranquillement, s'en s'affoler en disant tant pis pour le reste, si je redonne cette sécurité-là à l'enfant, le reste se redonne j'ai pas à m'en occuper, ça trouve sa place et ça c'est vraiment étonnant et j'ai vu des enfants faire des progrès, des 'bonds', là où il y avait des lacunes, des choses vraiment difficiles, ça oblige à se

dégager des logiques d'angoisses, de rapidité, de consommation.

- J'essaie vraiment d'être à l'**écoute** de l'enfant, mais je ne fais pas que suivre sa pente, ça m'est arrivé de les secouer et qu'ils partent heureux. Cette idée de **perspective d'avenir d'évolution** me **touchait émotionnellement**, derrière une souffrance, il y a une **possibilité de croissance**. Mais c'est pas de dire l'élève est un être merveilleux, ça aboutit à de la naïveté parce que quand une difficulté vraiment se présente et que je ne m'attends pas à quelque chose, bien voilà, les bras m'en tombent, je ne sais plus quoi faire, je me décourage. Je préfère vraiment une philosophie de la lucidité, le but c'est d'**aider la personne à évoluer**, c'est le plus important, c'est pas naïf. '.

· 2. La Filiation Religieuse.

- 'Je suis de bonne **famille catholique, famille très croyante et pratiquante**, chercher du sens à ce qu'on vit, j'étais dans un milieu qui portait à ça. La religion judéo-Chrétienne, je crois qu'elle a ses valeurs vraiment, mais moi je ne m'y retrouve pas, dans le sens où je ne trouve pas d'enseignement, ça a dû tellement dégénérer, le christianisme à son origine j'y crois, mais j'ai pas confiance en un prêtre pour m'aider à vivre à y voir clair. La spiritualité pour moi est une expérience, c'est pas un dogme, je suis gênée par le dogme. Des expériences spirituelles fortes, l'impression par moments très forts d'avoir un calme, une tranquillité intérieure qui est bien au-delà, alors que j'étais dans une souffrance et une agitation extérieure intense.'

- 'J'ai cherché un petit peu du côté catholique, chrétien, puis j'ai pas trouvé ce que je voulais, c'est une question de chercher ce qui me nourrit et de faire confiance à des rencontres, ça peut m'aider, ça peut alimenter. Y'a des rencontres, il y a des livres, des gens, il y a tout un cheminement. Il y a des livres, c'est chrétien : 'une naissance intérieure', une révélation intérieure, ce livre est une grosse référence pour moi. 'Enfant j'étais attirée par des enfants de milieux différents qui n'étaient pas du tout bons élèves, ils me paraissaient plus forts, plus individualisants, en montrant qu'ils étaient eux, c'est ça qui m'attirait.'

· 3. Le Péché, la Culpabilité.

- 'J'avais toujours eu en tête d'**aider les enfants en difficultés scolaires**, me disant, **on peut faire quelque chose**, j'avais le projet de monter une étude ou une association qui ferait travailler les enfants le soir. Ce qui **m'horripie** dans l'école, je mesure l'état horrible de passivité, ils subissent et c'est ça qui **me fait le plus mal**. Toujours je continuerai à me questionner sur les enfants que je recevrai.'

· 4. La Révélation.

- Je tombe sur un article, c'était mystérieux ; et la première journée de stage c'était **vraiment très très clair**. Ça a pris une forme rigolote, je me disais, je serai là à cet endroit et je ferai des formations et se sera mon métier, **c'était vraiment très très clair**, c'était vraiment ce que je cherchais. Ça répondait exactement à une difficulté que j'avais ressentie quand j'étais institutrice, que je ne pouvais pas me formuler aussi précisément. **Je crois que ce sont les choses les plus intelligentes que j'ai**

entendues sur la pédagogie.'

· **5. Les Blessures, les Souffrances.**

- 'Des expériences de **souffrances**, d'incertitudes, de choses **lancinantes** et **difficiles**, de me rendre compte après coup que heureusement que je suis passée par là, ça m'a fait voir des choses, ça fait **grandir**, ça fait **évoluer**, ça m'a permis d'aller **profondément à ce que je suis**, beaucoup plus que si j'avais eu la petite satisfaction que je voulais à l'époque et j'ai l'impression que **mine de rien**, il y a un **fil qui dessine ma vie et qui l'unifie**.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'La recherche intérieure, la recherche du sens de la vie. Je suis dans une recherche, une démarche d'évolution spirituelle, je fais de l'esprit de recherche une éthique, un désir d'évolution pour moi et pour les autres par rapport à l'idée d'ascension et de progrès et la Gestion Mentale m'a fait énormément progresser dans ma vie personnelle. Inscrire ma vie, mon quotidien, dans quelque chose qui a du sens pour moi. La question du sens c'est le noeud, l'essentiel, l'aspect le plus important, il n'est pas derrière, il peut être devant, il va me révéler à moi-même, c'est ce que je retrouve dans la Gestion Mentale. Le sens dénoue, unifie, calme au lieu de disperser. J'ai une conviction très forte que plus les choses sont rassemblées autour d'un axe, plus on est disponible. Je trouve l'école coupée du bon sens, il faut inscrire l'enfant dans une perspective, alors qu'ils sont dans une contrainte dont ils ne voient pas l'issue. Donner du sens à pourquoi on étudie la biologie en quoi ça me concerne. Je vois une gamine qui me ramène son chapitre sur l'industrie Américaine, elle commence à l'apprendre par coeur, je dis c'est quoi l'industrie Américaine, ils ne savent pas.
- Par exemple : la notion de projet, ne pas se dire je dois tout comprendre du cours de Maths, mais je décide une chose qui me convient qui correspond à mon fonctionnement, à la fin du cours, il faut que je parte avec ça, même si c'est peu de chose, c'est ça que j'aime beaucoup, c'est un paradoxe, c'est que si je fais précisément et bien quelque chose, paradoxalement tout le reste va se resituer par rapport à cette chose que j'ai fait pour le mieux, qui me sert de point de repère.'
- 'Je n'aurais jamais pu tirer tout ce que j'aurais tiré de la Gestion Mentale si j'avais pas eu cette démarche de m'intéresser à la personne, d'accepter le doute. La gestion Mentale est un outil qui sert de révélateur à toute la structure de vie qu'on a, à toute la recherche par ailleurs.'
- 2. La Conscience, la Connaissance.
- Bien se connaître c'est ma référence. Chercher ce qui est vrai dans les faits de l'expérience, trouver du sens, celui-ci va me révéler à moi-même. La connaissance par soi-même, je ne me fie qu'à l'expérience, j'écoute de plus en plus, j'arrive vraiment beaucoup plus à écouter cette intuition. Les philosophies orientales ont beaucoup

travaillé là-dessus, le Soufisme, faire soi-même l'expérience des choses, rechercher ce qui est vrai, authentique dans les faits de l'expérience. Cette recherche spirituelle pour moi, elle se dirige vers le fait de faire l'expérience. C'est une approche au service de quelque chose de plus grand, de plus vaste, d'aider la personne à se trouver, parce que je crois que quelqu'un est utile là où il est bien.'

- Ca surpasse ce qu'il y a dans la tête, c'est : qu'est-ce qui te vient à l'esprit quand tu lis ça ? Laisser venir. Est-ce que c'est un sentiment : tu as envie de dire oui ? De dire non ? T'es d'accord ? Pas d'accord ? Tu vois tout de suite ce que tu vas dire ? Tu sais pas quoi dire ? On fait émerger tout ça. Parce que je vois vraiment une dérive possible dans la gestion Mentale, quand on dit voilà comment tu dois t'y prendre pour disserter ; quand on fait ça, je trouve que la Gestion Mentale se mécanise. Il y a une technique que je ne nie pas, il n'y a pas que l'intuition, il faut beaucoup de rigueur, c'est du boulot. C'est être exigeante, ne pas aller dans la passivité.
- Si j'essaie dans une voie ça ne donne rien, il faut se dégager, prendre du recul, solliciter l'imaginaire, une espèce de flexibilité, la gestion mentale me ramène à la volonté, à la souplesse, à l'intelligence. Etre créatif quoi, pour produire quelque chose de personnel et intensément créatif.
- 4. La Différence.
- 'C'est une croyance, une conviction que la vie est un moyen de se révéler à soi-même, de découvrir qui on est et de le développer, pour moi, la pédagogie c'était ça. Réveiller les élèves à eux-mêmes, révéler l'enfant à lui-même. Il y a quelque chose de très propre à la personne qu'il faut qu'elle rejoigne et que c'est toujours difficile de se détacher de ce qui est collectif, parce que ça demande beaucoup de courage de rejoindre son propre chemin et de se désidentifier à des valeurs collectives, ça demande beaucoup de courage. Il y a une unité de la personne, une logique interne, on va essayer de découvrir ce qu'elle est pour l'aider à aller vers cette logique, vers quelque chose qui lui correspond à elle, l'idée d'individuation, c'est de rejoindre au prix de quelque chose de difficile ce en quoi on est muni. J'essaie de m'y prendre adroitement pour amener l'élève à découvrir son projet. C'est une dimension spirituelle, une valeur spirituelle à laquelle j'adhère, qui est forte, ça donne réponse pour moi au sens de la vie, trouver profondément ce pour quoi je suis fait, ce à quoi je suis appelé, ça s'attache pas spécifiquement à une religion. Il y a une phrase que j'aime beaucoup d'A. de La Garanderie, je trouve que ça résume, pour moi, ça a été une découverte, 'Les élèves mémorisent ce que le prof a compris, mais eux n'ont rien compris.', comprendre par soi-même.'

LA MEDIATION.

- 2. Médiation et Autorité créatrice.
- ' Dans cet article, on présentait A. de La Garanderie comme sympathique, prof de philo, sorti des sentiers battus, concret, avec de l'humour, qui ne jouait pas au gourou, Y'avait quelque chose d'humain derrière, c'est ça que j'avais senti, ça a déclenché une

curiosité, l'envie d'aller voir. '. Ca rejoignait de très près ce que je ressentais, c'est qu'il respectait vraiment la façon de penser d'un élève, il reconnaissait à ses élèves la capacité d'avoir une sensibilité intellectuelle, ça c'est extraordinaire, ça a fait écho. Essayer de comprendre ce que la personne voulait dire, il essayait de passer dans la dynamique de la personne, je voyais les gens se détendre, s'épanouir. Je l'admire beaucoup, j'ai beaucoup de respect, je trouve qu'il a une intelligence, je le trouve extraordinaire.' 'L'enfant sait profondément, mais encore faut-il que quelqu'un l'aide à se révéler.'.

- 3. Médiation et Interpellation, Dialogue.
- C'est à l'enseignant de mettre l'élève en situation pour qu'il arrive à se poser la question, si on plaque des réponses sur une question qui ne se pose pas, il ne se passera rien, l'élève est le maître. On les amène à s'interroger.

ENTRETIEN N° 9. Enseignant dans le supérieur. Pratique la Gestion Mentale depuis 5 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, la confiance, l'écoute et le respect.
- 'Auparavant je me centrais sur la discipline, j'ai un stress énorme d'un contenu à faire passer qui m'est imposé par le milieu institutionnel, j'ai l'impression qu'il y a un rééquilibrage qui s'est fait, disons que ça m'a permis de plus poser le même regard. Il y a une dimension très humaniste du respect de la Personne qui me paraît aller dans le sens de la vérité au sens métaphysique du terme. C'est une tradition qui fait confiance à l'élève. Il y a une écoute silencieuse, ce qui me frappe dans la démarche La Garanderie, c'est que ça développe une empathie, une aptitude à se mettre dans la peau des autres.
- 2. La Filiation religieuse.
- 'J'ai ressenti d'une manière un peu intuitive qu'il y avait une vision de l'homme de la personne qui était en conformité avec ce que je ressens. Je sais que c'est un chrétien convaincu, et je suis un chrétien convaincu. Il y a l'idée que l'homme est une créature de Dieu. A mon avis, ça on ne peut pas le dire explicitement, c'est plutôt des intuitions.'.
- 4. La Révélation.
- 'Ca a été absolument une révélation, j'avais l'intuition de quelque chose de profond. C'est une révolution intérieure, c'est comme chez le coiffeur, y'a un avant et un après ; c'est pas une mode, c'est un changement de vie. J'ai complètement remodelé mon enseignement, ça a été un nouveau départ dans ma vie professionnelle.'.
- 5. les Blessures, les Souffrances.

- 'J'étais un petit gaucher un peu dyslexique, ça m'a posé des tas de problèmes quand j'étais en petite scolarité, j'étais très lent, j'ai eu du mal à apprendre à lire, je n'ai jamais désespéré, je me suis dit que plus rien était irrémédiable en cette matière.'
- 6. Le Libre Engagement Responsable.
- 'J'ai crée non pas ma propre école, mais j'ai une petite maison où j'ai ouvert une salle de classe en Gestion Mentale. Quand un grand adolescent à un problème on l'envoie de suite chez moi, après coup je me suis dit c'était un signe d'une vocation.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens, à l'Intelligence.
- 'Y'a un concept qui est très important c'est le projet. La mise en projet puisque ça structure le geste de mémorisation et le geste d'attention et ça c'est quelque chose que l'on fait passer très vite dans le vécu le projet.'
- 2. La Conscience, La connaissance.
- 'Eduquer l'élève à l'intériorité, au sens de l'exploration de soi-même, de la connaissance de soi-même, de silence, y'a quand même la valeur d'intériorité que je chercherais à promouvoir. Ce qui m'apparaît très important dans cette approche, c'est la différence entre perception et évocation.'
- 4. La Différence.
- 'C'est une approche différentialiste fine, individualisante, singularisante, épanouissante. La complexité des démarches de chacun est source d'enrichissement. On est différents et on est d'égal dignité. Ça crée un autre climat dans la classe d'ouverture et de tolérance. C'est une vision optimiste de l'homme et non réductrice ça me paraît énorme comme philosophie, comme apport.'

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Transmission Héritage.
- 'Il y a une phrase de St Jean, ou qui est du Christ, il faut que je disparaisse pou qu'eux grandissent, c'est un peu ça ma philosophie. Envie d'enseigner de transmettre, c'est un métier à vocation.'
- 2. Médiation et Autorité créatrice.
- 'J'ai eu des professeurs que j'ai énormément admirés qui ont été pour moi des maîtres au sens maîtres à penser du terme, qui essayaient de nous faire grandir spirituellement, des modèles que j'ai intériorisés.'
- ' Le jour où j'ai rencontré pour la première fois A. de La Garanderie, ça a été une date décisive dans ma vie. Ça à été une rencontre personnelle, je pense que ça tiens à une

conception métaphysique et spirituelle. J'ai apprécié son amitié chaleureuse, humaniste, généreuse, ouverte et modeste.'

- 3. Médiation et Communion, Partage.
- 'J'aime mettre les étudiants en relation les uns avec les autres. Il y a eu une jonction entre nous, le père Blanc qui nous a fait connaître, c'est un homme de carrefour de grandes qualités humaines.'

ENTRETIEN N° 10. Enseignante au collège Formatrice Indépendante depuis 5 ans Pratique la Gestion Mentale depuis 12 ans.

LA FOI

- 1. La Croyance, La Confiance, L'Ecoute, le Respect.
- Cette croyance dans les possibilités de la personne de toujours s'améliorer ça m'a beaucoup plus, c'est un discours qui me plaît beaucoup cette croyance, j'étais vraiment intéressée par ces références, ça correspondait un peu à Freinet. Cette croyance, moi je la partage entièrement. Une maman qui m'a dit : 'je vous amène mon fils, il n'a rien dans la tête !' ça m'oblige quand on dit ça, je suis encore plus performante avec l'enfant. Ça veut dire que cette croyance, moi je la partage entièrement.
- Ce qui me reste le plus de C. Rogers c'est sa position de respect de l'autre personne, l'écoute, la confiance ; une qualité d'écoute que je n'avais jamais rencontré avant, on chausse les mocassins de l'autre, c'est vraiment ça. Il vous écoutait comme si vous aviez été le président des Etats-Unis, il mettait la même attitude à écouter n'importe quelle personne. On chausse les mocassins de l'autre, c'est vraiment ça.
- 2. La Filiation Religieuse.
- C'est pas religieux, peut-être que ça l'a été au début, encore que *Freinet* c'est pas un homme de religion, pas du tout, mais ça pu l'être au début, une certaine éducation de ma famille, un peu altruiste, le style de ma famille c'est un peu ça aider les autres, dans une famille chrétienne pratiquante. Je me demande si ce n'est pas une philosophie alibi, je me suis beaucoup posé la question, je ne me fais pas d'illusion, en m'occupant des autres je me fais du bien à moi, c'est un objectif très égoïste, j'y trouve un bénéfice, quand j'ai vu que le gamin réussit que les parents partent heureux, je suis super contente à ce moment-là, ça fait du bien, c'est un peu du repos, c'est ça. Si c'était vraiment une philosophie altruiste je ne devrais pas avoir quelque chose d'un plaisir égoïste, ce serait pour le plaisir de l'autre enfant. Je me dis c'est la philosophie qui me convient par rapport à mes croyances peut-être qui sont très anciennes, de petite, de la famille, qu'ils m'ont inculquées donc c'est pour ça que je m'y sens à l'aise parce qu'elles correspondent à mon évolution.
- 3. Le Péché, La Culpabilité.

-
- C'est une chose que j'ai pas pu supporter les enfants qui n'arrivent pas à apprendre, ça m'a toujours énervé comme c'est pas possible, je ne peux pas supporter, je refuse d'être impuissante je crois que je chercherai jusqu'à la fin de mes jours. Petite, j'avais une copine qui réussissait pas à l'école, le soir, je restais avec elle et je lui réexpliquais ce qu'elle n'avait pas compris, j' avais 11 ans. Ce cadre rigide, une pédagogie bien institutionnalisée, je me suis aperçue qu'il y avait plein de choses qui n'allaient pas, j'ai été effarée de voir que l'enseignement c'était toujours pareil. Déjà à l'époque j'étais sensible aux demandes différentes d'apprentissage des étudiants. Des garçons qui avaient d'énormes difficultés d'apprentissage, énormes et à cause de ça Mon mari à du chercher tout ce que l'on pouvait faire, des garçons qui avaient d'énormes difficultés d'apprentissage, énormes, il a su que Freinet existait, et donc on est parti l'été au congrès Freinet il était pas mort à l'époque, on était complètement dans le mouvement Freinet ça a duré quatre ans.
 - 4. Les Souffrances, Les Blessures.
 - J'ai perdu maman quand j'avais trois ans, j'ai été élevée par des grands-parents et je me suis beaucoup ennuyée. C. Rogers c'est arrivé à un moment où j'avais pas mal de soucis personnels, j'avais des problèmes familiaux, j'avais reçu un coup sur la tête ça m'a laissé pantelante pendant un petit moment, il fallait que je me reconstruise.'
 - 5. La Révélation.
 - Freinet pour moi ça vraiment été une révélation, je me suis trouvée vraiment dans une autre perspective, j'ai trouvé ça extraordinaire, c'était contraire à tout ce que moi j'ai appris dans l'enseignement ; j'ai trouvé formidable cette recherche constante en pédagogie, la relation avec l'élève qui était mis sur le même plan que la matière qu'on devait enseigner, l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté, l'enfant qui n'est pas vu comme un élève mais qui est vu comme une personne.
 - 6. Le libre Engagement Responsable.
 - La Gestion Mentale m'a permis de me dire, j'ai des moyens moi aussi, qui seraient de mon ressort, pour faire quelque chose pour un enfant en difficulté, et que j'aurais pas à me dessaisir de ça, à le laisser à d'autres personnes. A un moment j'ai demandé d'avoir une classe en difficulté. Même quand je me suis arrêté, il y avait encore des gamins qui venaient travailler chez moi le soir faire leurs devoirs. Tout ça c'est un investissement énorme, je passe un temps fou à préparer des choses pour les gamins, ça toujours été comme ça tout le temps ; investissement financier, l'investissement des vacances, pour moi c'était normal. Je me suis beaucoup investie, énormément pour l'accueil des étudiants étrangers, bien souvent ils n'avaient jamais aucun contact avec une famille française, ils pouvaient rester un an, personne ne les invitait, jamais et avec mon mari là on les a beaucoup reçu.... Freinet, quand j'étais prof de français, c'était très difficile parce que c'était pas très bien vu, quand j'envoyais les enfants en enquête, la direction, les parents surtout disaient, les enfants c'est fait pour rester en classe, pour écouter, pas pour faire ça. J'étais dans un collège privée et c'est pas ce qu'on attendait de moi.

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à L'Intelligence.
- J'avais beaucoup beaucoup de questions d'ordre personnel et toute cette recherche m'a donné des éléments de réponse. La rencontre de telle pédagogie, c'est pas un hasard c'est un cheminement. Tout le temps je suis à la recherche, c'est une gourmandise.
- 3. La Liberté.
- L'autonomie, c'est pas d'être indépendant, c'est pas ça. C'est avoir la possibilité de choix. Mais pour qu'il y ait autonomie, il faut qu'il y ait prise de conscience qu'il peut faire comme ci ou comme ça, qu'il découvre qu'il y a une activité mentale dans sa tête, leur apprendre qu'il y a un itinéraire mental et tant qu'il ne le connaisse pas, ils ne pourront pas le réutiliser sciemment.
- 2. La Conscience, la Connaissance.
- Ca m'a aidé à comprendre un certain nombre de choses dans ma classe, mais ça m'a aidée aussi pour moi-même, pour améliorer mes capacités de travail. Je n'imaginai pas, j'ai découvert toute cette démarche qui se faisait dans la tête, cette nécessité du travail mental. J'ai apprécié de pouvoir entrer en contact avec ce travail mental qui s'opérait. Et je crois que si je devais garder quelque chose de la Gestion Mentale, ce serait beaucoup plus ça que la différenciation, qui pourtant au départ m'a plus attirée. C'est plutôt ça qui m'a intéressée finalement. Une des choses qui m'a le plus émue, un gamin qui me dit : je vais quitter l'école en fin de cinquième et je n'ai jamais réussi à apprendre une poésie, je ne voudrais pas quitter l'école sans savoir une poésie, je lui ai fait prendre conscience de ce qu'il pouvait faire dans sa tête pour le faire et il est sorti en sachant sa poésie et c'est ça que j'ai trouvé intéressant dans la gestion mentale, c'est de remettre l'enfant en contact avec son mental, c'est-à-dire le remettre à ses propres commandes quoi, alors qu'au début j'étais plutôt voir les différences d'évocation visuelles, auditives etc, et finalement je trouve que c'est pas ça. Je m'en fiche que ça s'appelle visuel ou auditif et ça m'énerve un peu. Simplement qu'il évoque et surtout qu'il sache qu'il évoque, il faut qu'on ait conscience de ce qu'on fait, une métaposition, ça mène à la créativité.
- 3. La Liberté.
- L'autonomie, c'est pas d'être indépendant, c'est pas ça. C'est avoir la possibilité de choix. Mais pour qu'il y ait autonomie, il faut qu'il y ait prise de conscience qu'il peut faire comme ci ou comme ça, qu'il découvre qu'il y a une activité mentale dans sa tête, leur apprendre qu'il y a un itinéraire mental et tant qu'il ne le connaisse pas, ils ne pourront pas le réutiliser sciemment.
- 4. La Différence.
- Le goût d'apprendre, la curiosité, l'interactivité, la correspondance, la démocratie, la

citoyenneté c'est Freinet qui me l'a apporté, mais y'avait tout un plan que j'ignorais c'était qu'il fallait prendre en compte les différentes stratégies, laisser ouverte la possibilité, avant je l'aurais jamais imaginé, jamais, jamais ! Apprendre à l'enfant à découvrir lui comment il fait. Mettre l'enfant en contact avec ses propres stratégies éventuellement qu'il entende qu'il y a d'autres stratégies pour qu'éventuellement il puisse se les approprier mais c'est pas pour montrer qu'il est différent. C'est pour au contraire le fait de savoir qu'il y a d'autres façon, de pouvoir les emprunter.

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Transmission, Héritage.
- C'est la philosophie qui me convient par rapport à mes croyances très anciennes de petite, de la famille qui m'ont été inculquées. Quand je suis dans cette situation de transmettre quelque chose, d'apprendre aux enfants, je me sens bien, c'est l'amour !
- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- Mon grand-père ça toujours été mon modèle quand j'étais petite, chez lui c'était un peu la maison du Bon Dieu, il était la bonté, y'avait toujours plein de gens qui venaient lui demander quelque chose chez lui, il s'en occupait ne les laissait pas en rade, ça toujours été la personnalité à qui j'aurais aimé le mieux ressembler, il savait comment s'y prendre avec moi, il savait quand ça allait pas.
- C. Rogers c'est la personne la plus congruente, je ne lui avais parlé pas plus de deux minutes, j'avais l'impression que je le connaissais depuis toujours, une qualité d'écoute, ça m'a aidé à me reconstruire à un certain moment. Un autre ami aussi qui est un ami de C. Rogers qui avait cette même bonté de s'occuper des autres, c'est mon modèle ça, pendant très longtemps j'ai voulu être comme ça. Cette philosophie de Rogers, d'A. de La Garanderie, cette philosophie très forte, humaniste, c'est une philosophie que j'ai sentie très forte chez mon grand-père qui m'a élevée et ces gens mon appris à être un peu plus comme ce grand-père ; c'est une manifestation de ce besoin d'aider quoi de ressembler à ce fameux grand-père.
- Une autre **personne** qui m'a beaucoup **marquée**, c'est ma deuxième maman, mon père s'est remarié, ce qui était important pour elle c'était **d'aider les gens qui avaient des soucis**, des petites gens, et elle l'a fait d'une façon extraordinaire. Les autres sont très importants voilà c'est ça.
- A. de La Garanderie, il a été très important, mais ça pas été un modèle non **Freinet** à la limite serait plus un **modèle, en tant qu'être humain**, je sais pas parce que je sentais aussi une cohérence. Sa pensée est importante, ce qu'il a découvert, ça a été un petit peu de l'admiration, mais je peux pas dire que c'est... Je **ressens** dans ces **personnes** certaines choses **qui me correspondent**. Des parents disent : on n'en revient pas les enfants apprennent avec vous des choses qu'ils n'arrivent pas à apprendre ailleurs. Comment ça se passe je n'en sais rien. Quelquefois je le sais parce que c'est sciemment que je fais quelque chose, mais d'autres fois c'est un peu mystérieux, je ne

sais pas.

- **3. Médiation et Communion, Partage.**
- Déjà toute petite **je m'occupais de groupes de gamins noirs**, je disais, on va pas rester comme ça, on va **jouer ensemble**, on va faire quelque chose.
- On dit : tel élève t'as vu comment il est, on parle des mauvaises notes, jamais de techniques pédagogiques, on va jamais dans la classe les uns des autres, on parle pas, c'est presque un secret, on ferme la porte ; et là on était capable de parler d'autre chose que les bulletins de notes, on **s'enrichissait mutuellement** d'une façon incroyable, je pouvais **partager quelque chose**. Je me rappelle d'une collègue elle a préparé toute sa séquence, elle nous a montré comment elle a fait et bien ça m'éclaire encore aujourd'hui.

ENTRETIENS PEI.

ENTRETIEN N° 1. Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans.

1. La Croyance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.

- '**Souscrire** à l'idée que quelle que soit la difficulté de départ, on pouvait aider une personne à évoluer, à progresser....Non, non, ça n'a pas été une raison parmi d'autres, ça a été une raison fondamentale, c'est un lien très fort, très fort..ça correspond vraiment à **mes valeurs** quoi..ça correspond je pense à une **éthique** profonde et c'est ce qui fait que ça a du sens dans une continuité..La **foi** donne un sens à la vie qui me paraît essentiel..C'est une intime **conviction**...On me dit, c'est la première fois qu'on me dit quelque chose de bien sur mon gamin, c'est dramatique, je trouve même ça terrifiant, il ne peut pas grandir..il ne peut que se réfugier dans des névroses et des comportements répétitifs. Ce changement de **regard** est déterminant.. Ca a énormément fait évoluer le **regard** que je portais. **Reconnaître** dans tout être humain quelque chose qui est infiniment **respectable** et qui est à **respecter** par-dessus tout, qui l'aide à s'épanouir et à naître à lui-même, ne serait-ce que par ce qu'il pourra apporter au monde ensuite, le contact avec le gamin est essentiel..à partir du moment où dans mon **regard**, le gamin se voit valorisé..sur le plan affectif, y'a des liens qui se nouent, qui peuvent être très forts, c'est drôlement important ça.'
- 2. La Filiation Religieuse.
- 'Je suis **chrétienne catholique** par mon **éducation**...j'ai été au **catéchisme** sans plus..j'ai été pendant longtemps quelqu'un qui se considérait comme **athée**, mais avec de fortes **aspirations spirituelles** malgré tout..mon rapport à **l'Eglise** est très ambigu,

parce qu'à la fois je ne m'y **reconnais** pas, mais à la fois j'en fais partie..le fait qu'on refuse la **communion** aux personnes divorcées..y'à un certain nombre de **valeurs** qui me semblent absolument **essentiels**.. peut-être je rencontrerai sur ma route, des gens qui m'aideront à me **réconcilier** d'une certaine manière avec un certain nombre de choses.. mais je n'ai pas fait encore la démarche de cette **réconciliation**.'

3. Le Péché, la Culpabilité.

- 'On n'a pas le droit, on a pas le droit de laisser quelqu'un qui est en **difficulté sur le trottoir**, c'est pour moi de la non **assistance à personne en danger**.'
- 4. Les Blessures, les Souffrances.
 - 'J'ai une image de mon enfance qui est un véhicule de toute ma vie et l'est encore. J'étais gamine et je me regardais dans un miroir, et un jour ma mère m'a dit : 'mais qu'est-ce-que tu regardes, **il n'y a rien à voir**', ça a été une **blessure**, je dirais fondamentale qui a été à la fois **terrible** et à la fois très **dynamique** puisque...euh.. puisque j'ai cherché à prouver qu'il y avait quelque chose dans ce miroir... On m'avait éduqué dans l'idée que je pouvais **tuer**..que j'étais moche, que j'étais bête et que j'étais méchante... il fallait que je puisse être mise dans des situations où je n'allais pas déclencher la mort, mais où j'allais déclencher la **vie**....D'où sans doute cette vocation professionnelle.. de réparer, de réparer des gamins **terriblement blessés**, moi-même ayant été une gamine **terriblement blessée** dans mon **identité**.'
- 5. La Révélation.
 - 'Ca avait un côté **mystérieux** et secret..le côté **mystère** m'intéressait..Je me sentais un petit peu en bout de course...en terme strictement d'apprentissage, je ne voyais pas d'effet... j'ai **tout de suite bien accroché**.. Ca a été un **outil formidable de redynamisation de redéclenchement** dans une dynamique enseignante..un **challenge formidable** avec une exigence envers eux démultipliée.'
- 6. Le Libre Engagement Responsable.
 - 'C'est de l'ordre de la **vocation**, je pense que c'est une vocation chez moi....J'ai pas le sentiment d'une rupture, je crois que c'est de l'ordre de la **continuité**..ça toujours été fondamentalement aller dans **le même sens**.., il faut vraiment de l'**acharnement**..un **niveau d'exigence très élevé**....on est aussi **éducateur**, je crois qu'au contraire il faut le revendiquer le fait de l'être, parce que y'a des gamins qui n'ont que vous...On m'avait offert un poste syndical au niveau national, **j'ai refusé**..c'est pas ce que je **recherchais**..J'ai toujours eu cet aspect là quoi, de **refuser de me plier** quand je considérais que ça ne correspondait pas à ce à quoi **je croyais**... Je veux dire pour moi c'est tout à fait en **cohérence**, les gens de gauche dans l'**Eglise** c'est un très faible pourcentage, j'ai jamais compris pourquoi. J'ai le sentiment de ne pas être **reconnu** dans ce que je fais, on a besoin de **reconnaissance**...un inspecteur qui rase les murs et qui évite de vous rencontrer..un directeur qui s'enferme dans son bureau à clé et qui écoute les séries télévisées du début d'après-midi, y'à des choses qui moi **me**

choquant profondément.'.

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l' Intelligence.
- 'A l'**affût** de tout ce qui apporte de l'eau au moulin de cette vocation, j'ai toujours eu l'impression d'être en **recherche** de nouveauté...ne pas penser en terme d'exclusion..**faire feu de tout bois**..c'est plus de l'ordre de l'état d'esprit général..un outil pour moi n'est rien de plus qu'un outil, c'est ce qu'on en fait. Toujours travailler en terme de **recherche de principes** et de domaine d'applications... Je pense que tout élève ne construit sa connaissance que s'il est mis en situation de **chercheur**.. faire des liens entre les éléments.. on va comprendre ce qui se passe. Je pense que notre rôle c'est d'aider la personne à trouver du **sens** dans ce qu'elle fait... dans ce qu'elle peut faire..euh..une raison d'exister et pour ça..euh..je crois qu'il faut rendre la **personne motivée** par sa vie, motivée par le **désir de vivre**, motivée..euh.. par le **désir d'agir**.
- 2. La Conscience, la Connaissance.
- 'Permettre à un sujet de **prendre conscience** de ce qu'il met en oeuvre, sur le plan mental..qu'il est **conscience** de ça, qu'on doit l'aider à ça. **Prendre conscience** quelquefois, c'est aussi **mourir** à autre chose avec aussi des phénomènes de douleurs et de souffrances. On **renaît** si on accepte de mourir à une certaine manière d'être, et on assiste à des nouvelles naissances...C'est **ouvrir un monde**, ouvrir des portes, mettre des brèches dans des armures. L'erreur comme faisant partie du processus normal d'apprentissage d'un sujet.
- 3. La Liberté.
- 'Qu'ils aient les **deux pieds bien plantés** par terre, qu'ils tiennent **debout**..qu'ils se **battent** contre les **injustices**, qu'ils en aient conscience, qu'ils réfléchissent sur ce qui se passe, qu'ils soient en situation d'analyser ce qui se passe et qu'en fonction de ce qu'ils analysent, essaient d'être actif et **partie prenante** dans ce qui se passe au quotidien quoi... des **gens engagés** quoi.'
- 4. L'Unicité, la Différence.
- 'Je crois que chaque homme porte en soi une certaine éthique. Le seul problème c'est qu'il en prenne conscience et que petit-à-petit, il découvre **ce pour quoi il est fait** de par ce monde..je crois que chacun a une **vocation** ici sur cette terre.. Je crois que c'est aider une **personne** à trouver sa place dans ce monde, **sa vocation**.

LA MEDIATION.

- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'La philosophie qui serait de dire : tout homme ici sur terre est **co-créateur** avec le **créateur**..c'est une exigence..qui est que chacun ..euh.. sur terre doit apporter.. euh..

tout ce qu'il peut **apporter**, et que ce monde ira mieux si chacun met tout en oeuvre pour que. Il y a des évolutions en terme de comportement, en terme d'attitude..euh.. comme j'ai une certaine **autorité**..j'arrive à négocier avec les gamins..'

- 3. Médiation et Communion, Partage.
- 'J'ai besoin de faire **partager** cette expérience..bon peut-être que j'ai pas raison...mais en même temps j'ai envie ne serait-ce que de **pouvoir en discuter**...ça ne veut pas dire que ce qu'on a à dire correspond à quelque chose de juste.. mais j'ai ce besoin-là.'
- 4. Médiation et Interpellation, Dialogue.
- 'Une démarche nouvelle qui est de réfléchir à **comment on s'y prend ? Quelle démarche ? Quelle stratégie ?**, le **questionnement**.. ça paraît essentiel..**le mode de questionnement**, le **style de questionnement** ; je crois que le PEI incite beaucoup à ça..on considère toujours que le questionnement est intuitif, va de soi, je suis de plus en plus persuadée que du **type de questionnement** que vous avez, vous pouvez induire beaucoup de choses chez l'élève, et donc ça paraît essentiel ça.'
- 5. Médiation et Rencontre.
- 'Peut-être je **rencontrerai** sur ma route, des gens qui m'aideront à me **réconcilier**..y'à des gens formidables dans les **rencontres**, y'a peut-être un **essentiel partagé**.

ENTRETIEN N° 2. Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 9 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- 'J'adhère tout-à-fait..à la vision optimiste du monde..mais réaliste..C'est **croire** que l'individu est modifiable..un peu comme tintin de 7 à 77 ans, jusqu'au bout, jusqu'à la mort...Moi je dis qu'il y a toujours quelque chose à faire..ce voir battant, triomphant, déjà ça que de leur dire, de se le dire et d'en être **convaincu**..ça interpelle..Vous voyez le contexte dans lequel je vis, dans la violence, dans l'horreur..on a fait sauter des voitures là devant ma porte, on a été avec des CRS pendant huit jours quand même. Le meurtre d'un de mes élèves, assassinat dealer entre dealer, des problèmes de drogues..en se disant c'est pas possible ce sont des monstres...Mais néanmoins, je suis **intimement persuadée** de cela, et je crois que c'est ce qui me donne encore la force au bout de vingt-cinq ans d'Education Nationale de résister à l'usure du temps. J'y ai trouvé ma dimension, à cause du système de **croyance**..C'est se mettre dans la position d'un éducateur qui **voit** les autres sous un autre angle, ça vous donne une **autre dimension**, ça vous donne un **angle d'attaque plus fort**..Je me sers du PEI pour faire émerger chez eux, tout ce code ; transmettre en priorité le **respect** des autres ce serait la première chose...lui montrer que l'idée du mal qu'il a et du bien, n'est pas forcément

celle de l'humanité..Le **respect** des autres, c'est la lutte contre l'égoïsme, quand vous donnez le droit à la parole, même à celui qui s'exprime mal, que le leader se tait au bénéfice du pauvre petit canard boiteux de la classe entre guillemets.'

· 2. La Filiation Religieuse.

· 'J'ai eu une **éducation religieuse**, on était pas bigots, on était **croissants**. J'ai longtemps cru en **Dieu**, je m'en suis peut-être éloignée, définitivement ou pas ?, mais c'est vrai que quelque part y'a sûrement cette **éducation religieuse**..qui n'est pas étrangère à ce que je suis, à ce que je vis maintenant, je ne peux pas le nier..Je vous disais non, et en le disant, je me rendais compte du côté expéditif des choses, c'est peut-être moi maintenant par rapport à une position quelconque d'un **Dieu** existant...je ne prie plus, ça ne m'intéresse plus, je n'ai rien à dire..Bon,là, j'ai **retrouvé**.'

· 3 Le Péché, la Culpabilité.

· 'J'ai **du mal** à dire non, j'ai du mal à ne pas aider. J'ai du mal à 'rembarquer', par exemple un gamin en souffrance..même si ce soir là je pars au théâtre..c'est **plus fort que moi**. J'ai essayé de le chasser, de lutter contre, **ça revient** en pleine figure sans arrêt.Je me suis toujours demandé par rapport à ces gamins, **comment faire ?** '.

· 4. Les Blessures, les Souffrances.

· 'En CM2, début d'une maladie que je trimble depuis. Cours complémentaire de jeunes filles, 'garde à vous !', y'avait pas de messieurs, y'avait que des mesdames, y'avait que des vieilles filles acariâtres..qui m'ont excessivement **brimée** dans ma personnalité. Un seul exemple qui va vous montrer la **souffrance** de la jeune fille que j'ai pu être..c'était des collants de couleurs..c'était super...le professeur d'anglais m'a appelée au tableau, m'a obligée à retirer les collants rouges, en disant que c'était absolument monstrueux de voir une jeune fille déguisée comme cela, voilà, et la même professeur, prenait l'éponge au tableau et le matin quand on était maquillée nous essuyait le visage avec l'éponge du tableau. C'était y'a pas cinquante ans, voilà, bon j'ai **beaucoup souffert**..Moi je voulais enseigner, forte de l'**expérience douloureuse** que j'avais vécue. Je me dis, il faut que je rattrape cela, il faut que je me **blanchisse**.'

· 5. La Révélation.

· 'Ca a été une grande **claque pédagogique**..On a **découvert l'ampleur** du système et je crois que la **richesse** six ans après, je la **découvre toujours**, parce que c'est un outil **génial**..son truc s'est articulé **divinement**.'

· 6. Le Libre Engagement Responsable.

· 'J'ai **milité** beaucoup, j'étais **monitrice très jeune**, j'étais 'Jeannette', cheftaine...en 70 j'ai fait un **camp scout** à Athènes.. sur le plan religieux, j'étais très croyante, j'ai **mobilisé** les foules un peu..j'ai **créé un théâtre** de marionnettes..je **dirigeais une chorale**, j'ai donné des cours de danse pendant des années.Je crois en une **mission**, alors ça, c'est peut-être très présomptueux de ma part. Je pense que j'ai une **mission d'aide** quelque part. Moi je suis rentrée à l'Education Nationale avec ce qu'on appelle la

vocation.. C'est un **engagement** très fort, le temps ou je suis là. Le cadre m'a tout à fait convenu, ce **désir de servir** que l'on retrouve là, d'apporter, d'aider. Le PEI.. On mouille sa chemise en tant que médiateur parce qu'on a envie que ça passe..un moment où se dénoue pleins de choses..comme des flashs..qui va éclairer le reste bien-sûr.. Pour moi c'est vraiment le **moment intense**.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'On était dans une inflation galopante..on colmatait et on en ajoutait sans bénéfice avec un profond écoeurement de la part de tout le monde...J'étais dans une période de **grands doutes**, je suis rentrée avec cet **esprit-là de découverte de quelque chose** de plus, appelez ça méthode tout ce que vous voulez...j'ai trouvé **alléchant** cette méthode. Le cadre du PEI m'a convenu, c'est pour moi une aide supplémentaire, un moyen de rendre l'individu autonome par rapport à ce que je souhaitais qu'il fût, ce vers quoi je tendais pour qu'il se réalise en tant qu'homme....Y'avait eu la **gestion mentale** , on pratiquait beaucoup à l'époque la pédagogie **Freinet** dont j'étais satisfaite avec un contrat avec les enfants dans une certaine ambiance. Le PEI est pour moi un ensemble très cohérent C'est un plus, et j'espère qu'il y en aura encore d'autres, et pour moi, et pour eux.'
- 2. la Conscience, la Connaissance.
- 'Ca vous permet de faire prendre **conscience** au jeune de ce qu'il est et de ce qu'il peut être...Il savent qu'il y a cette **émergence**, cette ouverture sur le monde, je dirais grâce au **principe de généralisation** et au **transfert** et ils organisent leur pensée en fonction de ça. Ils savent et ils s'attendent ça..Le PEI me sers à faire émerger chez eux tout ce code, bon vis-à-vis de la **loi**, ils n'ont pas la reconnaissance de la **loi**..Ce qui m'a accroché, c'est le transfert, la généralisation, ces **liens** que l'on peut faire.'
- 3. La Liberté.
- 'L'aspiration certainement à devenir quelqu'un, pas forcément s'identifier aux bandes de loubards..mais être quelqu'un, être un individu à part entière, j'irais presque plus loin, un citoyen **libre**. Donc l'idée d'appartenir quand même à une communauté, qui n'est pas forcément leur communauté de naissance, mais pouvoir s'inclure et trouver sa place dans la communauté d'accueil, sans se diluer, sans être un être soumis et rampant, donc avoir son **libre arbitre**, pouvoir déterminer dans **les droits et les devoirs**.'
- 4.la Différence.
- 'Je leur laisse leur **originalité**, leur **personnalité**, que j'essaie de renforcer aussi..le respect de la **différence**, des **droits** et des **devoirs de chacun**.'

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Héritage, transmission.

- 'Un médiateur, c'est le **lien**, c'est le lien entre l'environnement, je dirais dans un sens large et l'apprenant, entre les contenus et l'apprenant et entre les apprenants entre eux, et tout le problème est là.'
- 2. Médiation et Autorité Créatrice, Rencontre.
- 'Moi je dis..qu'on trouve toujours son **maître** à un moment déterminé de sa vie...Qu'on peut **découvrir** toute une partie de son être et de son potentiel quelque soit son âge, parce-qu'on a fait une **rencontre** un jour. Et cette **rencontre**, c'est le **médiateur**, c'est le **maître**, c'est le **gourou** appelez cela comme vous voulez, mais c'est affreux de dire ça, surtout que vous enregistrez, mais ça va au-delà d'une démarche simplement scolaire. Je crois qu'à un moment donné on a une évolution spirituelle, et quelque soit l'individu, même le plus frustré..il **rencontre** un jour quelqu'un qui débloque quelque chose pour lui..à un niveau cognitif, à un niveau humain, à un niveau de recherche personnelle, ou à un niveau même physique, il y a des **déblocages** qui se font..ça tient au **charisme**, à la **personnalité** de l'individu, au **médiateur**, à la façon dont il se présente par rapport aux enfants, à l'**amour** qu'il a vis à vis des autres, à sa disponibilité, à ce qu'il a envie de faire passer...On ne sort pas indemne d'une **rencontre** avec Feuerstien et ça a été un événement, alors que si c'était X. qui me l'avait présenté, j'aurais certainement moins adhéré...C'est un facteur..oui..oui.. bon après je l'ai découvert sous son aspect...bon je veux dire pleins de choses...mais disons euh...le bonhomme, le jour où, point voilà. Faut aussi un **modèle** quelque -part dans sa vie..Un **modèle** sans pour autant être soumis.

ENTRETIEN N° 3. Enseignante en 4ème-3ème d'adaptation. Pratique le PEI depuis 6 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- 'Je crois dans cet acte de foi de Feuerstein entre autre.. j'ai l'audace de croire que, je fais le pari de croire que, c'est pas quelque chose de naïf, c'est une conviction...c'est pas une stratégie..euh..vis-à-vis de l'autre, c'est du domaine de la croyance...La tentation que l'enseignant à parfois sur un moment de colère, dans un conseil de classe de dire, on en fera jamais rien, on ne doit pas pouvoir dire ça de quelqu'un qui a dix ou quinze ans, dans le domaine de la médecine, ils continuent d'opérer des gens parce qu'ils disent on peut encore..y'a un acte de foi qui nous manque là, peut-être cet acte de foi qu'on ne sent pas qu'on lui témoigne-là, et qui fait qu'il n'y arrive pas..Dans la médiation y'a toute une attitude qui est à la fois humaniste, philosophique j'allais dire religieuse..je m'efforce de voir d'abord l'humain, de voir d'abord l'enfant, quelque soit la vacherie qu'il a pu faire, le non travail ou sa turbulence...une certaine approche humaine.. de sympathie, il faut aller vers eux...Ca a amené des changements, j'étais directif.. je suis plus calme, on a une relation beaucoup moins de conflit être plus calme... ménager des temps de silence..laissons au temps le temps d'agir...ça m'est

arrivé de sortir en me disant 'quel conard', mais j'essaie de faire attention, je vais dire plus aux dispositions intérieures avant de rentrer en classe, ça me paraît extrêmement important. On me dit, il a complètement changé, c'est le miracle..je dis non le miracle c'est pas nous c'est lui...on assiste à des conversions chez des jeunes.'

- 2. La Filiation Religieuse.
 - 'Ca se rattache à une croyance plus grande de Dieu qui croit en l'homme, de Dieu qui ose l'homme, de Dieu qui fait le pari de l'homme, qui fait le choix de l'homme, à l'extrême qui fait le choix du pauvre. Cela rejoint bien.. la vision de Jésus-Christ, d'aller, de rejoindre, de se battre pour amener.., à un achèvement où chacun aura sa dignité.'
- 3. Le Péché, la Culpabilité.
 - 'le refus de certaines situations qui deviennent inacceptables, de dégradation de l'enfant, de la femme de l'être humain en général et qu'il faut donc un engagement.'
- 4. Les Blessures, les Souffrances.
 - 'Quand vous ne réussissez pas comme tout le monde, vous n'êtes pas aussi docile que tout le monde...quand on met un bonnet d'âne sur la tête de quelqu'un, qu'on lui fait traverser la ville, vous voyez ce que ça veut dire ?, y'avait tout ces tableaux d'honneur, les billets de couleur rouge et verte...ça m'a amené à des choix vis-à-vis de ceux qui sont un peu exclus, qui sont marginalisés.. dans un combat aussi pour transformer les mécanismes qui produisent ce type de marginalité..Je n'ai jamais connu ma mère parce qu'elle est morte, mais je comprends..je me mets à la place de ces enfants et je comprends tout ce qu'ils peuvent ressentir et tout ce qu'il faut faire pour arriver un jour à dire, tu ne la connaîtras jamais.'
- 5. La Révélation.
 - 'Ca m'a beaucoup séduit...je veux dire globalement, ça rejoint bien un petit peu ce que, ce qui avait déjà... ce que je portais un petit peu en moi..en ce sens là ça m'a plu et donc j'ai adhéré, et donc j'ai fait la formation et donc je prêche le PEI.'
- 6. Le libre engagement Responsable.
 - 'Il faut donc un engagement...c'est ça qui fait que je ne pouvais pas ne pas m'impliquer, bien qu'a un moment donné on a des temps de lassitude...c'est devenu de la militance..Je fais parti d'une association par rapport à des personnes en très grandes difficultés, des personnes incarcérées, des personnes prostituées.... je dis aux collègues, on est en terrain de mission.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
 - 'Le PEI est tombé à point...je sentais au bout d'un certain nombre d'années un manque, il manquait quelque chose..on chercherait d'autres finalités...la formation à l'heure

actuelle ça ressemble un peu à du condiment qu'on ajoute comme ça..du soupoudrage.. les enseignants se posent des questions de fond..c'est plus par rapport aux finalités même, qu'est-ce qu'on fait ? Ils sont dans une grande faiblesse...Les remettre en route dans une démarche de construction de leur vie, le relancer, le rallumer, le stimuler,..le challenge..le défi..le sentiment de compétence..le remotiver en permanence, dire : allez tu vois tu peux aller plus loin..ce que tu dis là ça a peut-être un sens..entendre ce sentiment universel..ça me semble une priorité cette éducation à l'universel...cheminer avec eux dans cette démarche d'ouverture, j'allais dire en les amenant à...donner du sens, de la signification, ça me paraît être de l'ordre de la construction de l'humain, c'est ça qui me paraît important...parce qu'on se dit mais c'est la présence, c'est le signe de quelqu'un qui est Dieu et qui est présent dans la vie des hommes et qui s'exprime par la vie des hommes et qui nous donne signe.'

- 2. La Conscience, la Connaissance.
- 'On aboutit à des principes qui ont un caractère universel qui touchent à tout ce qui est du domaine transcendantale...ça ressemble à des maximes, des proverbes..On essaie de faire cette réconciliation avec eux-mêmes...Il faut attacher beaucoup d'importance au vécu, aux expériences... comme ça on essaie de tendre un peu vers l'universel, c'est révélateur.
- 3. La Liberté.
- 'Tu as besoin de ton autonomie, de ta liberté donc de ta personnalité, en étant exigeant avec toi. Les remettre en route dans une démarche de construction de leur vie, je suis le premier agent de ma construction, c'est votre enfant qui va décider, c'est pas moi qui va te t'orienter, c'est toi qui est l'acteur..acteur de leur propre développement.
- 4. La Différence.
- 'T'as certainement quelque chose à dire, alors quand l'élève me dit c'est comme mon voisin, je lui dis : 'Non t'as certainement écrit autrement, lis-moi ce que tu as écrit'. Le groupe en fait a toutes ces richesses, et c'est lui qui va se communiquer la connaissance.

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Héritage, transmission.
- 'Il y a en réalité un héritage du sens..ce que l'autre dit ça s'enracine dans quoi, dans une expérience, dans un enseignement, dans une tradition, dans un rite, dans un sens.'
- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'Ca a été le témoignage à l'âge de quatorze ans d'un prêtre, il était frère à l'époque, son attitude à l'autre, la capacité de voir dans un élève autre chose, pas uniquement son côté résultats scolaires ou sa turbulence et de dire que ce qu'il avait repéré chez toi c'était important, ça avait de la valeur...incontestablement ce frère nous avait bien

sensibilisé sur cette ouverture à l'autre et entre autre à celui qui était dans la souffrance et la difficulté, et on avait fait des actions qui me sont restées profondément, qui ont été des choses extrêmement importantes et ça avait sans doute été quelque chose qui avait déterminé mes orientations certainement...Le pouvoir il est dans les idées qu'on sème, j'ai pas besoin d'avoir un titre ici pour avoir du pouvoir, il est dans la direction qu'on trace. En fait le vrai pouvoir c'est de permettre à l'autre de s'élever et c'est ça qu'on doit exercer. La médiation vient dans la façon d'être en relation avec les élèves, on essaie d'être un petit peu un révélateur...j'ai cru comprendre que ce discours de vérité les avait démasqué..l'objectif est bien d'amener ces élèves à devenir médiateur..par rapport à son copain et que le copain va être médiateur. On est quelque part le fruit des autres.

- 3. Médiation et Communion, Partage.
- On avait lancé l'idée d'une célébration de Noël au couvent des dominicains.. on était seulement trente..je dis on est en terrain de mission..s'il y a un dénominateur sur lequel on doit pouvoir rassembler les gens, ce sont les droits de l'homme..L'échange, la coopération, c'était déjà chez Freinet.
- 4. Médiation et Interpellation, Dialogue.
- 'Les petits Africains, y'avait une autre dynamique, ils voulaient discuter sur des sujets comme la faim, les problèmes du mariage, les problèmes de l'emploi, les problèmes de l'école.. et nos français étaient là comme des enfants, d'une passivité..Est-ce qu'on est asociale parce que les Français ne discute pas avec nous ? Ils ont donné à voir leur dynamisme, leur esprit collectif, leur organisation, leur expression française, leur maturité, la plupart étaient impliqués dans le scoutisme, le théâtre.

ENTRETIEN N° 4. Enseignant en LEP. Pratique le PEI depuis 6 ans.

- 1. La Croissance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- Je crois que d'abord c'est quelque chose d'optimiste, on croit que les sujets sont capables de faire des progrès ça..ba.. je crois que je ne serais pas venue là, si je ne croyais pas que...croire que les gens peuvent progresser.. Moi quand j'entendais des jugements du genre, ils sont arrivés au bout, ils n'arriveront pas à se dépasser.. ça m'en filait des malaises. On avait l'impression que ça ne suffisait pas de proposer cinq ou six méthodes si parallèlement on était pas suffisamment attentive à ce qui se passait en face...Essayer de comprendre ce qui se passait dans la tête d'un stagiaire, pourquoi il n'arrivait pas à comprendre telle ou telle chose....essayer de voir ce qui pouvait se cacher derrière, prendre le temps de discuter...dédramatiser les choses justement en prenant du recul, en analysant. On avait l'impression que ça ne suffisait pas de proposer cinq ou six méthodes si parallèlement on était pas suffisamment attentive à ce qui se passait en face...Essayer de comprendre ce qui se passait dans la tête d'un stagiaire, pourquoi il n'arrivait pas à comprendre telle ou telle chose....essayer de voir

ce qui pouvait se cacher derrière, prendre le temps de discuter...dédramatiser les choses justement en prenant du recul, en analysant. Je ne m'attendais pas à autant de changement au niveau de leur comportement, au niveau affectif, je me suis longuement défendu de penser que c'était une méthode dans laquelle rentrait.. et je me suis rendue compte que ça modifiait des tas de choses au niveau du groupe et qu'en fait ça modifiait les comportements, les capacités d'écoute à l'autre, une dimension beaucoup plus large..j'ai découvert que ça agissait sur l'individu globalement.'

- 2. La Filiation Religieuse.
- 'Je me dis athée et si je trouvais des choses qui justement aient une dimension spirituelle, je suis pas sûre que j'évacuais pas la page.'
- 3. Le Péché, la Culpabilité.
- 'Dans l'Education Nationale, on passe son temps à mettre des étiquettes aux gens, à dire, il est arrivé à ses limites, ça c'était physique, ça m'en filait des malaises. J'en avais ras-le-bol de l'Education Nationale, je me suis toujours sentie bien avec les élèves, mais je ne supportais plus qu'on me fasse faire tout et n'importe quoi.. Y'avait une dimension humaine qui n'était pas toujours évidente à faire passer dans les conditions dans lesquelles ont était. Ca nous arrivait avec des collègues de nous dire dès fois, mais on arrive pas à lui faire comprendre le quart..il y avait des jours où.. je me disais que j'étais nulle, après avoir essayé cinquante chose pour essayer de faire passer une notion.
- 5. La Révélation.
- 'J'ai l'impression que pour moi j'ai toujours pratiqué le PEI, la philosophie du PEI, j'ai l'impression que j'y adhérais avant de connaître le PEI parce que ça faisait déjà partie de mon questionnement d'essayer de comprendre, de voir comment ils procédaient pour.. d'utiliser beaucoup de brouillons des élèves.. enfin ça c'était dans ma démarche personnelle d'essayer de voir..j'ai adhéree d'emblée..ça me parlait..j'avais l'impression que c'était comme ça que devait être un enseignant...Je suis intimement persuadée du rôle important de l'enseignant. Le rôle le plus important c'est l'éducation. '
- 6. Le libre Engagement Responsable.
- 'Je me suis beaucoup occupée de centre de vacances, les fédérations de parents d'élève, j'ai fait partie du bureau, j'ai été déléguée de parents. Les centres de vacances, ça été de la maternelle au camp d'ado et puis j'ai arrêté. J'avais quand même vraiment l'impression qu'il manquait une approche globale, une approche éducative, je pensais que le rôle de l'enseignant était un peu limité, on aurait pu aussi être un peu plus éducateur.. A une période de ma vie, j'ai fait ça non par intérêt vu ce qu'on gagnait, j'ai fait ça parce que c'était à une époque, ça me permettait de vivre des choses que je ne pouvais pas vivre à l'Education Nationale, la prise en charge globale de l'individu, l'approche moins coincée des choses comme ça...l'éducation un peu rigide de certaines familles un peu coincée...donc ça je crois que j'avais besoin de ça.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au sens et à l'Intelligence.
- 'J'ai vraiment eu l'impression que ça répondait à des questions que je me posais.. c'est confondu avec une période où on se posait vraiment des questions sur comment apprendre, on était vraiment dans cette dynamique là... j'ai vraiment eu l'impression que c'était quelque chose que je cherchais à ce moment là. J'ai vraiment eu l'impression que ça posait le problème de fond on travaillait vraiment sur les capacités cognitives'.
- 2. La Conscience, la Connaissance.
- J'avais vécue dans l'expérience.. de me rendre plus consciente de quelles sont les stratégies, les repères les choses comme ça..je me suis dit, si lui il en prend conscience de cette démarche..plus conscient, les rendre un peu plus conscient des capacités qu'ils ont..plus acteur de sa démarche intellectuelle..
- J'ai eu l'impression de poser mes valises..l'impression d'une tranquillité..ça m'a peut-être permis de stabiliser un certain nombre de choses et d'y voir plus clair. C'est-à-dire que là, j'ai pu me sentir un peu plus cohérente... j'ai retrouvé de la cohérence que j'avais pas avant..je suis restée et ça, je crois que ça a contribué a me faire rester là. Oui, parce que, je me suis ressourcée à travers ça, ça m'a permis de concevoir mon boulot différemment.
- On a l'impression d'être dans **la vie là**, alors qu'à l'école on avait l'impression d'être sous cloche..on sort des murs de l'école, on est ici **en plein dans la vie**. On a travaillé sur la justice, bon on a été au tribunal.
- **3. La Liberté.**
- 'les rendre **moins dépendants** de l'entourage.. plus sûrs d'eux, je pense que dans la mesure où on revalorise un individu on le rend **plus fort**, plus apte à se confronter à la réalité..plus aptes à **trouver la réponse** adaptée..les rendre plus aptes à **comprendre le monde** dans lequel ils vivent..dans la mesure où ils sont mieux **capable d'analyser une situation** dans tous les domaines..de **prendre du recul**... que ce soit une situation professionnelle, que ce soit une situation affective.'

LA MEDIATION.

- 1. Médiation Transmission et Héritage.
- 'j'avais l'impression que c'était comme ça que devait être un enseignant..servir d'intermédiaire..Je trouvais qu'il y avait quelque chose du même ordre dans la fonction maternelle de la mère qui essaie de faire comprendre à l'enfant, qui sert d'intermédiaire, cet aspect de la médiation qui m'a beaucoup plus, j'ai adhééré d'emblée.'
- 3. Médiation et Communion, Partage.
- 'Je vivais assez mal l'isolement en tant qu'enseignante dans l'Education Nationale, je trouvais que ça manquait de liens entre les enseignants..j'ai toujours essayer de

travailler en collaboration..ce que j'apprécie dans les conditions de travail qu'il y a ici, c'est d'abord que j'ai découvert le travail en équipe, ça j'apprécie de pouvoir travailler avec quelqu'un..y'à un travail d'équipe, on ne se sent pas seul face à un stagiaire quand ça va mal, on ne rentre pas chez soi avec tout son paquet, tout seul entrain d'essayer de le résoudre et avoir des insomnies. On peut en discuter avec la psy, avec les collègues, on travaille en collaboration...J'ai fait partie d'associations de quartiers, là j'ai adhéré à l'échange de savoirs, je vais apprendre le Français à une espagnol et elle va m'apprendre l'Espagnol.. (avec les élèves) créer des liens avec les autres, le côté recherche conviviale, leur faire découvrir des lieux où ils peuvent faire des rencontres, participer à des choses.'

- 4. Médiation et Rencontre.
- 'Y'a des auteurs qui m'ont branchée beaucoup à certaines périodes, Freinet, y'avait un peu de ça dans ce que je faisais dans l'Education Nationale..dans les auteurs y'avait Piaget, mais c'était plus intellectuel, c'était pas affectif, tandis que dans Freinet y'avait toute la dimension, l'homme que je pensais derrière ses écrits me touchait. Autrement Rogers.. y'a eu Mannoni, y'a eu Bettelheim. Je crois que j'ai piqué un peu partout.'

ENTRETIEN N° 5 Enseignant en collège (Français/6ème-5ème). Pratique le PEI depuis 3 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- La modifiabilité humaine, c'est quelque chose en quoi je crois fermement..ce qui me plaît beaucoup chez Feuerstein en fait, c'est cette foi en l'homme, que l'homme peut évoluer, c'est une question d'intentionnalité, de temps, de méthode, je trouve que c'est très très fort comme idée. Dans notre système scolaire on laisse très peu de chance aux individus et très peu de temps aussi pour évoluer..On valorise des résultats, mais au sein de ces résultats on valorise très peu l'individu.. je trouve cela grave. Je reviens toujours à cette idée centrale du respect de l'individu. Ce que fait Feuerstein.. révéler une intelligence..essayé de leur rendre une dignité humaine. C'est ce qui m'a vraiment bien plu dans le PEI. Respecter l'individu c'est aussi prendre conscience de la grande responsabilité qui est la notre dès lors que dans un conseil d'orientation on dit oui ou non. Il y a des pratiques aberrantes, révoltantes. L'enseignement qu'on essaie de promouvoir actuellement au lycée, est un enseignement fondé sur des relations de consommation..ils remplissent leurs cahiers comme ils rempliraient leur 'caddy' en fait. Je suis persuadé qu'on va revenir à des bases plus saines en attendant moi je pars vers des fonctions plus proche de l'élève.

2. La Filiation Religieuse.

- 'J'ai commencer à m'intéresser à la **religion** j'avais **vingt ans**. Mes parents m'ont

éduqué dans le **respect des individus**, la politesse, le **refus de l'individualisme**. Je fais de la **catéchèse** à partir de sujet comme l'**avortement**, la **drogue** ou des choses moins graves, la vie quotidienne, les **relations parents-enfants** en précisant très nettement que pour moi catéchèse c'était une **réflexion sur la vie** point, **je refuse un recentrage religieux** tout simplement parce que je n'ai pas de culture religieuse suffisante pour faire l'exégèse d'un texte.'

· **3. Le Péché, La Culpabilité.**

· 'Il y a des pratiques **aberrantes, révoltantes**. Quand j'entends des enseignants dire qu'un élève ne fera jamais rien, il ne fera pas un lycée, c'est horrible de dire des choses comme cela, **ça me révolte vraiment**, parce que je considère justement qu'un élève peut toujours évoluer. **Ca m'embête vraiment** qu'un jeune en seconde soit obligé d'étudier tel ou tel auteur romantique alors qu'il est incapable de s'exprimer lui-même..là j'ai vu dans le PEI, l'occasion pour moi de travailler en profondeur avec certains élèves.'

· **6. Le Libre Engagement Responsable.**

· 'Prendre conscience de la **grande responsabilité** qui est la notre dès lors que dans un conseil d'orientation on dit oui ou non, C'est-à-dire qu'on a tellement peu d'éléments à propos de l'élève, on connaît tellement peu de choses à propos de sa **personne**, qu'on oublie justement qu'en disant oui ou non à un élève, on engage l'avenir d'une **personne**. C'est ce que j'essaie de faire avec mes élèves, leur montrer que c'est possible.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

· 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.

· 'J'essaie de leur transmettre des envies.. envie d'évoluer, envie de changer, envie de ne pas rester statique alors s'enrichir c'est quand même ne pas s'accepter en tant qu'être fini, c'est considérer qu'on va pouvoir évoluer.. envie de ressentir, d'interpréter. Je ne suis pas certain d'être un bon professeur dans le système actuel, parce que je crois que je transmets peut-être trop peu de connaissances...mais j'essaie de transmettre beaucoup d'envies d'acquérir ces connaissances, de toute façon ces connaissances vont être très diffuses et très éphémères dans l'esprit des élèves.'

· 2. La Conscience, la Connaissance.

· 'Leur donner une méthode pour accéder à leurs envies..il faut aller beaucoup plus loin et justement aller beaucoup plus loin c'est réfléchir à différents principes qu'on va pouvoir appliquer par ailleurs. Par exemple, quand on fait une erreur, il faut d'abord savoir analyser l'erreur pour pouvoir la corriger...montrer à un élève.. tu vois tu réussis ici, tu peux réussir ailleurs. Quand les élèves faisaient intervenir directement des problèmes, je n'essayais pas de les évacuer en disant, oui mais attention on est pas dans le cognitif, on est dans l'affectif, c'est un être humain, tout fonctionne ensemble. Les fonctions cognitives.. ça a vraiment bien fonctionné cela, leur faire prendre

conscience des différents rouages qui font que leur pensée fonctionne bien ou mal..Perception claire parce-qu'ils ont une perception très massive et pas du tout analytique. Comportement de planification, parce que de toute façon, ils volent directement à l'objectif.. et puis surmonter le blocage parce que dès qu'ils rencontrent un échec, ils ont tendance soit à se décourager, soit à se buter.'..

- 3. La Liberté.
- 'La première liberté, c'est la liberté d'aimer, d'aimer ou de ne pas aimer, mais pas simplement des personnes, un texte, une matière.'
- 4. La Différence.
- 'Beaucoup de professeurs se sentent atteints dès qu'un élève n'aime pas la matière, au contraire c'est positif de dire je n'aime pas cette matière..... Je crois que c'est très positif quand un élève vient me dire moi j'ai pas aimé tel ou tel livre que vous m'avez demandé de lire.. je ne me sens pas euh... Je suis déçu parce-que si je lui ai demandé de le lire c'est que j'avais aimé, mais je considère cette différence comme...?...Ca c'est très lié tout ça à Feuerstein.'

LA MEDIATION.

- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'Les professeurs disaient que je ne ferais jamais un lycée, alors que c'est vrai, j'ai mis longtemps à me débloquent, mais je me suis débloquent, ça a tenu justement à deux ou trois professeurs qui m'ont fait confiance alors j'essaie de ne pas l'oublier cela.... en première et terminale, j'ai vraiment rencontré là deux professeurs, un professeur de français et un professeur de philosophie, qui m'avaient vraiment porté à bout de bras, qui m'ont fait confiance et là ça a été vraiment une révélation...ce que j'ai apprécié de la part de mes professeurs, de laisser des chances'
- 5. Médiation et Rencontre.
- 'Je considère aussi qu'il y a des rencontres possibles et j'essaie aussi toujours d'expliquer aux élèves que je peux très bien porter un jugement très sévère, sur le travail de l'élève et apprécier la personne par ailleurs. Il y a un contrat à remplir, l'élève ne remplit pas le contrat, ce n'est pas pour autant que l'individu est détestable, je crois que c'est ça.... je ne verrai pas l'élève, je verrai la personne. Je crois beaucoup aux rencontres, c'est une dizaine de personnes qui m'ont dit bon tu peux aller par là, mais tu sais que si tu vas par là c'est pas bien.'

ENTRETIEN N° 6. Enseignante en 4ème-3ème technologique. Pratique le PEI depuis 5 ans.

LA FOI.

-
- 1. La croyance, la Confiance, l'Ecoute et le Respect.
 - 'Je me refuse à penser qu'on va renfermer un enfant ou un adulte dans une étiquette...ça, ça me plaisait. Certains conseils de classe, ça m'énervait quoi...Ils résument l'enfant à leur matière..j'ai trouvé que c'était vraiment...c'est diminuer l'homme enfin..Dans les carnets, je mets tout le temps un côté positif quand même...Ils disent mais de toute façon j'ai pas de bons carnets, je suis nulredonner une image de soi un peu.. redorer un peu l'image de soi... redonner confiance en soi en voyant quel est le potentiel qu'on a en soi...J'ai foi en l'homme...Moi le regard...me fier au regard, avoir le regard accueillant et non pas le regard qui est toujours entrain de juger...Quand vous êtes jeune prof on se cramponne aux instructions..J'arrive à cinquante ans et..j'arrive à faire passer en regardant l'être humain avant tout..j'ai osé lâcher la rampe..Ce n'est même plus la méthode, c'est l'autre...je crois qu'il faut laisser le temps au temps à ce niveau là....C'est la technique au service de l'homme. C'est pas la technique pour la technique.'
 - 2. La Filiation Religieuse.
 - 'J'ai la catéchèse..J'ai fait également de la culture religieuse dans ces classes-là, j'avais d'autres rapports avec les enfants, ils en discutaient beaucoup en dehors, j'ai jamais voulu faire la classe pour la classe'.
 - 3. Le Péché, la Culpabilité.
 - 'J'ai fait le choix de m'intéresser surtout aux élèves en difficultés.. défavorisés.. j'ai fait une demande, je voulais être utile... pour leur donner bien la notion de se remettre debout et puis d'aller plus loin..c'est pas de la faute de l'enfant..toujours s'interroger si on n'a pas réussi..c'est toujours de votre faute.
 - 5. La Révélation.
 - 'Ce qui m'a fait plaisir, c'est que j'ai senti que j'étais tout-à-fait dans le coup quoi, mes façons de faire, je le faisais sans avoir les mots précis pour l'exprimer. Là j'avais des mots pour le dire. C'est arrivé au bon moment. Le virage que j'ai fait en voulant cibler les enfants en difficultés, c'est le virage qui a précédé mon engagement chez les Lassalles.'
 - 6. Le Libre Engagement Responsable.
 - C'est une **vocation**, ça m'équilibre même, je voulais faire autre chose que transmettre des connaissances, je voulais en même temps faire de l'éducation. Tout le monde est **perfectible** à vie. Et je veux lui donner cette possibilité, il la prendra ou pas c'est sa liberté, mais je veux, enfin je voudrais être celle qui est là dans sa vie pour lui avoir donné cette possibilité, s'il le désire **d'être perfectionné**, d'aller plus loin. J'ai vraiment voulu **conscientiser ça, faire un choix**, essayer de voir comment s'arranger pour que les connaissances passent mieux..on faisait des semaines facilement de **soixante heures de présence**, on avait **énormément de concertation** entre professeurs.

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'Leur donner envie d'aller plus loin, donner le goût, les amener à avoir envie... qu'il ose, qu'il dépasse ses possibles en disant, je ne suis pas très sûr d'y arriver, mais je vais y aller quand même, parce que je me sens bien sur mes deux pieds, donc j'ai envie de faire un saut...mettre un homme debout. Donner le pourquoi on fait ça...c'est-à-dire dans quel but on fait faire ça, on cherche ensemble à quoi ça va servir..c'est pour quoi faire ?, et je crois que je travaille surtout là-dessus..Moi, j'aime tout ce qui est recherche, du matin au soir...On est tous des êtres humains en devenir...Mon adhésion, elle est pas aveugle,.. c'est une adhésion à la démarche et à la spiritualité de Feuerstein...je la trouve au service de l'homme..si le PEI ça ne marche pas, je prends autre chose.. au besoin j'en créerai une.'
- 2. La Conscience, la connaissance;
- 'Personnellement ça m'avait modifié..faire surgir du groupe des principes qui vont me permettre après de leur faire conscientiser les choses qui sont nécessaires pour grandir, les repères dans le temps, le respect des personnes..Les lois en fait c'est eux qui le font remonter, ils se rendent compte que ça ne marche pas quand on ne fait pas ci, quand on ne fait pas ça, alors on dit pour que ça marche qu'est-ce qu'il faut faire, et hop on l'écrit..On fait ressortir un principe, on l'applique à la vie toute suite...Les enfants pensent que c'est horrible de se tromper.. on a le droit à l'erreur, l'erreur est source d'apprentissage..on est pas nul parce qu'on fait une erreur, le prof peut se tromper.'
- 3. La Liberté.
- 'Je ne travaille pas en sixième pour qu'ils passent en sixième uniquement, je travaille en sixième pour faire d'eux des adolescents responsables,.. autonome dans leur vie d'adulte. On a mis un principe..ils recherchent des applications, c'est évident qu'à force de répétitions de petites choses à trouver comme ça, ça donne de l'autonomie.'
- 4. La Différence.
- 'Pour moi c'est jamais la routine parce que les enfants sont toujours différents On a vu qu'on était différent, mais qu'on avait des choses semblables, parce que y'à toujours un peu d'élitisme, on recherche toujours à être plus fort que l'autre, ils disent toujours et moi, et moi et moi.'

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Héritage, Transmission.
- 'J'ai tellement de passion pour ce métier-là, que j'ai envie de **transmettre** cette **passion** et je pense qu'assez souvent,.. je ne dis pas que je transmets la passion de l'Allemand ou la passion du français, mais la **passion** de la communication et de la **relation**, je crois que je la transmets..je crois que c'est une certaine **qualité d'écoute** et de

dialogue que j'essaie de transmettre plus à ces enfants-là quoi. Les petits m'ont interpellé..on a pas cours c'est dommage, on aime bien être avec toi.

- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'C'était un **Frère**, il a un petit peu bousculé mes conceptions des choses, et j'ai dit bon sang j'ai envie de connaître de plus près cette pédagogie Lassalienne..il m'a permis d'aller plus loin dans ma réflexion personnelle, mais j'étais prête, j'ai dit oui..**Fermeté** mais **chaleur humaine** quoi..les quatrièmes s'en allaient, madame on va là-bas, on pensera bien à vous, enfin des petites choses comme ça, des petites choses toutes simples, mais qui montrent qu'il y a quand même quelque chose qui passe quoi. Dans mes cours c'est pareil quoi, j'essaie avant tout de donner, de trouver la petite phrase, de trouver le geste ou le sourire ou au contraire le silence qui va **permettre de commencer** le travail..Je leur donne une aide au niveau du contact. Et comme ils m'aiment bien, ça marche.
- 4. Médiation et Interpellation, Dialogue.
- 'J'ai toujours eu la chance d'avoir le contact avec les enfants. J'en ai aucun qui m'a rejeté..à part une fois..Il était furieux et il me dit madame j'en ai marre..parce que tout le monde me dit que je ne me conduis pas bien et je ne sais pas ce qu'il faut faire pour que je me conduise bien. Alors je dis la première chose à faire : là, tu vois, tu viens de rentrer en classe et bien la première chose à faire et bien, tu frappes avant d'entrer et tu attends qu'on te le dise. Bien, il dit fallait me le dire, je ne savais pas.J'ai **d'autres rapports** avec les enfants, je n'ai jamais voulu faire la classe pour la classe. Une petite fille se lève et me dit, c'est pas vous qui voyez votre beau-père faire valdinguer votre mère, alors j'ai fait autre chose que du français, je me suis dit : **tant pis, j'ai fait autre chose** que du français à ce moment-là. L'enfant est **partenaire**,.. c'est un des avantages que je vois à cette méthode du PEI. C'est l'acquisition de mots qui rendent la **communication** plus facile, donc plus approfondie.'

ENTRETIEN N° 7. Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans.

LA FOI

- 1. La Croyance, la Confiance. L'Ecoute, le Respect.
- 'Cette croyance du gosse, l'amour du gosse..nos élèves ne sont pas débiles, c'est absolument pas rigide, c'est pas fixe, c'est pas vrai.. un enfant débile ça peut atteindre l'abstraction, mais il y a encore aujourd'hui en 1995 des inspecteurs qui pense que ça ne marche pas, qui viennent voir une leçon de PEI qui disent : 'c'est bien votre truc, mais vous auriez dû leur faire prendre des ciseaux et du papier, et bien non justement ! pas de ciseaux, pas de papier, on fait dans la tête, et ça marche très bien... qu'on pouvait leur donner un vocabulaire même compliqué qu'ils pouvaient complètement assimiler et ça c'est très libérateur.. l'envie que ça marche, l'envie d'en sortir le

maximum.. que l'homme est modifiable, qu'il ne faut jamais désespérer de l'être humain, qu'il faut toujours essayer de faire quelque chose pour lui, ça correspondait à ce qu'on avait en nous profondément. Malheureusement il y a encore beaucoup de professeur qui ne croient pas dans le potentiel des élèves et ça c'est dramatique..ils viennent 'la gueule aux pieds', leur cartable à la main et ils ont l'impression d'aller à l'abattoir, ça me paraît essentiel, comment peut-on faire ce métier si on aime pas les gosses, si on ne croit pas qu'on peut les modifier.'

· 2. La Filiation Religieuse.

· 'C'est une spiritualité que j'ai dans les gènes, forcément ça me parle..ça faisait écho en moi, à toute une éducation, qui est bien connue de tout le monde, la mère juive qui dit à son fils tu es le plus beau mon fils et tu vas réussir, tu es le plus intelligent et c'est vrai que ça aide quoi, dans la vie. Quand je dis spiritualité, c'est.. c'est la croyance en l'homme, quoi. Il n'y a pas de Dieu dans la spiritualité dont je parle, c'est croire en l'homme, croire qu'on peut le tirer de sa médiocrité, qu'on peut en tirer quelqu'un qui va avoir une vie avec une image de soi où il va se supporter. J'ai toujours été en questionnement vis-à-vis de la religion, je sais toujours pas si je suis croyante ou pas. Je suis toujours à la recherche de quelque chose et je crois que finalement aujourd'hui, je crois surtout en l'homme, plus qu'en un Dieu.'

· 3. Le Péché, la Culpabilité.

· 'Ca me rend malade, c'est insupportable, comment peut-on encore voir des professeurs crier à une classe vous êtes nuls ? J'entends ça très souvent dans mon collège. Mon collège il est le reflet du collège en général. C'est insupportable d'être un enfant qu'on aime pas.. d'être un enfant qui rate tout.. d'être un enfant qui est nul, d'être un enfant mongol au sein de l'école et puis chez lui d'être un enfant rejeté. Comment voulez-vous que l'enfant puisse être à l'aise dans sa peau ? C'est insupportable.'

· 4. Les Blessures, les Souffrances.

· 'Une mère rejetante qui ne s'occupe pas de vous, ça c'est une blessure physique, elle est morte folle dépressive..donc cette blessure a fait certainement que j'ai été portée vers des enfants qui me semblaient dans un vide affectif, ça c'est certain. ..on dit, on l'a sorti de sa blessure, il se sent une personne humaine, entière complète et reconnue, ça guérit soi-même, ça renvoie à sa propre blessure.

· 5. La Révélation.

· On a été fascinée.. c'est parce qu'on avait ça en nous, c'est vrai qu'on a adhéré, on s'est accroché à ça comme à une ancre.. ça m'a conforté dans ma façon de faire, c'est bien ce que je fais, je suis dans la bonne voie..c'est très rassurant.. mais ça nous a donné une impulsion peut-être. Mais c'est vrai que les déficiences cognitives ça a été une découverte..ça m'a ouvert des horizons. C'est vrai que notre façon d'enseigner a complètement changée. Pour moi c'est une libération..certains ont vécu ça comme un complet embrigadement, un entraînement rigide, j'y suis imperméable.

- 6. Le Libre Engagement Responsable.
- 'Capable de s'opposer aux idées reçues.. je disais non, je défendais que c'est un gosse qui a fait des progrès..et qui maintenant peu retourner dans le cycle normal. Mais c'était très mal vu..on me disait, si l'orientation avait été bonne.. Mais j'avais des doutes.. j'étais capable de faire progresser un gosse qui normalement n'aurait pas du progresser. Donc c'est très difficile à défendre comme opinion...bon moi j'étais contente qu'on sorte le gosse..on peut le retrouver à seize ans apprenti..Il faut beaucoup d'énergie pour faire la classe, beaucoup d'énergie.. ça ne peut pas être une motivation financière...Ces gosses on avait envie de les sortir de là, de ne pas les laisser dans leur ignorance.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'C'est vrai que la recherche d'un père, la recherche d'un Dieu, la recherche d'un être, je l'ai profondément en moi..je suis toujours en questionnement. Je suis toujours à la recherche de quelque chose. J'étais très intéressée par la psychologie, une attirance pour tout ce qui est étude des comportements humains, en philosophie Freud m'avait attirée, je me suis penchée sur la psychanalyse. Avec les élèves on dépiaute les choses, où suis-je?, Ou vais-je?, Qu'est-ce-que je cherche? On ne peut plus leur faire faire n'importe quoi..ils ont une pertinence dans leurs questions, ils deviennent drôlement exigeants parce qu'ils vous disent : Pourquoi ?, ça va me servir à quoi? Pourquoi on me fait faire ça ? Quel est l'objectif ? A quoi ça va me servir ? Pourquoi on fait la recherche de la circonférence du cercle?'
- 2. La Conscience, la Connaissance.
- 'Ca a complètement changé notre façon de faire, on avait évidemment pas la même attitude, ce qui était important, c'est de faire ce qu'on appelle le 'bridging', le pont, on a beaucoup travaillé là-dessus. Les feuilles de PEI sont bien faites, l'élève, il faut qu'il voit sa progression, le résultat de ses efforts, c'est complètement lucide, il le sent, il y arrive, il le voit, il voit le résultat de ses efforts.
- 4. La Différence.
- 'On se retrouve avec des gosses qui ont un passé scolaire et personnel très lourd et on travaille beaucoup sur l'acceptation des différences..l'acceptation de l'autre qui n'est pas uniquement la couleur de la peau.. on travaille beaucoup sur l'acceptation de la différence intellectuelle.'

LA MEDIATION.

- 2. Médiation et Autorité Créatrice, Rencontre.
- ' C'est une notion que l'on a complètement perdue dans l'Education Nationale cette notion de modèle. Dans cette médiation on devient tout à coup un modèle pour

l'enfant..Si en face d'eux, ils n'ont pas quelqu'un de dynamique, de fort, de souriant, une énergie.. bien dans ses basquettes, qui est passionné, qui croit en eux et qui leur dit, comment voulez-vous que l'enfant s'identifie ? Qu'il trouve l'énergie ? Le modèle identificatoire il est où ? Il est à l'école. Mais je suis tout-à-fait contre cette image du maître qui est infaillible et qui serait le maître absolu parce qu'image idéale..Ils ont besoin de voir en face d'eux quelqu'un qui a aussi des déficiences : là je me suis mise en colère.. je ne sais pas nous allons chercher..là je me suis trompée mais c'est une erreur rattrapable..bien voilà aujourd'hui j'ai appris, voyez faut encore apprendre... ça c'est une médiation très importante. Ca c'est vraiment très Feuerstein, y'a tout un renvoi vers une image positive parce qu'un peu semblable. C'est vrai qu'on nous a dit c'est votre personnalité, vous les tirez vers vous, vous leur implusé une énergie, vous croyez en eux, vous les aimez, donc de toute façon, c'est pas votre instrument qui fait que, c'est vous..on ne peut plus nous séparer de l'instrument. Que l'instrument nous a peut-être aussi transformés....On a adhéré comme a une espèce de secte..on a été fascinées par cet espèce de gourou..Il fait partie de mon ensemble de maître à penser, il a une spiritualité qui transpire par tous les pores de sa peau, c'est très attirant pour moi. C'est tellement lumineux, un sourire, son petit béret sur le côté, ce petit bonhomme à barbe blanche, il a tout l'amour...avec une douceur, une tendresse, avec des gestes complètement paternels. C'est complètement religieux, c'est complètement spirituel ce que je dis, mais ça fait partie de cette rencontre..La théorie de la modifiabilité, je m'en fou un peu. Je veux dire j'y crois, je lis en moi, je la pratique...toutes ces méthodes, c'est d'abord un personnage, une forte personnalité, quelqu'un de passionné.'

- 3. Médiation et Communion, Partage, Soutien.
- 'On travaille beaucoup sur l'acceptation de la différence intellectuelle. C'est-à-dire qu'on ne ricane pas sur quelqu'un qui rate un exercice, on l'aide à trouver pourquoi il a raté quelque chose. On cherche chacun à s'aider à s'entraider.'
- 4. Médiation et Interpellation, Dialogue.
- 'On dépiaute les choses : Qu'est-ce que je cherche? Ou suis-je ? Ou vais-je ? Pourquoi ?, comment ? les élèves qui deviennent drôlement exigeants.. On ne peut plus leur raconter n'importe quoi. Pourquoi on me fait faire ça ? Quel est l'objectif ? A quoi ça va me servir ? On arrive moins à les manipuler puisqu'on leur donne les clés..'

ENTRETIEN N° 8. Enseignant en CART. Pratique le PEI depuis 6 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- Y'a quelque chose là, d'une part cette croyance qui est très forte chez Feuerstein, dans le fait que les individus en difficultés peuvent sortir de là, ça renvoie à quelque chose dont je suis tout à fait convaincu, sans nier les interactions sociales et le contexte qui pèse...cette idée que chaque homme à des possibilités de se développer. Je crois que

souvent la difficulté à aider quelqu'un à sortir de ses difficultés, c'est notre difficulté à aller vers lui...j'ai souvent l'impression que c'est aussi notre impossibilité à aller sur son terrain ou à aller vers ses centres d'intérêt ; et c'est ce qui m'a plu dans le PEI, je crois que c'est vrai que humainement c'est important cette possibilité. Ca passe d'abord par un travail de mise en confiance...qu'ils retrouvent confiance en eux.'. J'ai réagi souvent, parce que quand on met un dossier figé sur quelqu'un, on s'attache à tout ce qu'il ne sait pas faire plutôt qu'à ce qu'il pourrait faire et c'est vrai que c'est pas à partir de ce qu'il ne sait pas faire que je vais pouvoir travailler, mais bien à partir de ce qu'il sait faire. Considérer la personne dans sa globalité..reconnaître ses potentialités.

- 2. La Filiation Religieuse.

- 'Je suis quelqu'un qui ait rompu, je me dis athée..Je ne crois pas en un au-delà., je suis en rupture assez radicale avec l'institution..Je crois que ma rupture avec l'institution religieuse c'était la forme assez rigide des pratiques et tout ça je suis assez allergique à toute rigidité d'une institution. J'ai eu une éducation chrétienne,..mais je crois quand même que les valeurs et les modes relationnels sont ceux que j'ai trouvé dans cette éducation-là et je crois que c'est effectivement là mes racines, mais c'est vrai que je me situe pas du tout dans cette institution, mais je suis très marqué par les valeurs humanistes. Je suis né dans une ferme, mon père était conseiller municipal, mes parents m'emmenaient dans toutes les maisons du village quand on allait soit à la messe le dimanche, soit à d'autres occasions. Je crois que ça compte dans mon histoire.'

- 3. Le Péché, la Culpabilité.

- 'On se rendait compte que c'était pas suffisant, on arrivait pas à les sortir de leur situation scolaire, on se rendait compte que les stagiaires étaient dans un cursus où ils faisaient des répétitions, on a essayé de chercher d'autres méthodes.'

- 6. Le Libre Engagement Responsable.

- 'Je participais dès que j'ai eu l'occasion à l'organisation de kermesse, l'organisation au foot, au théâtre, à tout ce qui se faisait quoi..et quand j'ai changé de village, je me suis aussi intégré rapidement, mais bon, je crois aussi que c'est pas un hasard, je vais vers...bon je suis allé vers le foyer des jeunes, j'avais participé pas mal là aux recherches en ethnographie sur la campagne, bon j'ai adhéré à ce mouvement là..J'ai fait du théâtre, j'ai animé ce foyer pendant un temps, après j'ai été conseiller municipal, je participe également au comité des fêtes, je fais la trésorerie le secrétariat, toute l'intendance et l'organisation, mais j'ai refusé le poste de président... et à plusieurs autres associations... je participe aux CCAS des choses comme ça, c'est l'ancien bureau d'aide sociale, bon la caisse des écoles, l'association de parents d'élèves, la fédération de parents d'élèves...j'ai appris qu'il faut être plusieurs pour faire une équipe.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'le PEI quand on l'a découvert, on était, enfin moi j'étais dans cette démarche d'ouverture, de recherche d'outils. 'Retrouver progressivement l'envie de..je suis dans la dynamique d'aller vers la vie, ici il y a cette notion de projet qui amène à se renouveler..le PEI permet de rentrer dans cette dynamique de projet, mais dans un but de construire l'avenir.'
- 2. La Conscience, la Connaissance.
- 'Ce qui m'a semblé important dans le PEI, c'était ce lien possible entre la démarche intellectuelle, de réfléchir sur ce qu'on fait et le lien avec la réalité, la possibilité de transposition.'
- 3. La Liberté.
- 'Sortir de l'état de victime.. subissant les évènements qui leur tombent, être acteur, pouvoir se mouvoir..trouver sa place..dire je. C'est dire, je suis responsable de ce que je fais, de ce que je mets en place, alors il y a des déterminismes, y'à des positions sociales, qu'il y a tout un tas de choses, mais c'est la part de décidabilité que j'ai.'
- 4. La Différence.
- 'J'aime bien résumer tout ça en disant, mon rôle à moi c'est d'aider le stagiaire à trouver son chemin et je crois que ce que j'ai cru percevoir, enfin l'intuition que j'ai eu à travers cette méthode, c'était que là j'avais des outils pour justement mieux aider chacun à poursuivre son propre cheminement. Je crois que l'intérêt de la méthode, c'est justement d'avoir quelque chose avec beaucoup de repères, mais qui permet en même temps de l'appliquer à des gens, de le personnaliser un maximum et de faire en sorte que chacun puisse trouver quelque chose de propre là-dedans. Des gens qui sont dans des situations tout à fait différentes, ils m'apprennent des choses, je veux dire que c'est un échange qui me semble riche, je pense que la richesse naît de la diversité et je trouve ça très intéressant et je crois qu' à travers toute la vie associative, c'est aussi cette transversalité.'

LA MEDIATION.

- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'Moi, j'ai bien aimé tout l'aspect de la **médiation** qui répond bien je crois à quelque chose dans lequel j'ai trouvé mon identité d'éducateur, mais aussi d'homme parce que je dirais qu'en dehors de mon travail d'éducateur je suis aussi quelqu'un qui est animateur bénévole. Y'a un certain nombre de gens qui ne vont pas pouvoir développer leur potentiel parce qu'ils n'ont pas eu de médiation suffisante.. besoin d'un coup de main, et qui vont pas forcément trouver...c'est important de l'aider, de l'accompagner pour lui permettre de trouver sa place.'
- 3. Médiation et Communion, Partage.

- 'C'est une participation a la vie et ce que je crois que j'y trouve d'intéressant, je crois que comme dans le PEI c'est que l'activité est prétexte à quelque-chose, c'est prétexte à des **relations** qu'on ne créeraient pas autrement, autrement on reste dans son monde et moi je suis pas quelqu'un qui ait beaucoup de relations avec mon milieu professionnel. Je me meus dans un groupe social, je suis responsable de ce que je fais, de ce que je mets en place.. les choses ne viennent pas toutes seules, mais c'est moi qui **crée les relations**. C'est l'engagement, ce **co-engagement**, cette espèce de pari un peu ça, ça me plaisait bien, c'est quelque chose qui me parlait fort..ce contrat de départ qui est clair, si j'ai une intentionnalité, si celui qui est en face ça ne l'intéresse pas, c'est clair qu'il avancera pas. Mais moi si je suis motivé et que lui est aussi motivé, on va pouvoir faire **un bout de chemin ensemble**.'
- Médiation et Rencontre.
- 'Je crois qu'il y a des choses auxquelles je crois qui sont de l'ordre de la rencontre qui sont de l'ordre des relations d'échange, une certaine réciprocité...reconnaître les autres, on est rien tout seul.'

ENTRETIEN N° 9. Enseignant en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans.

LA FOI.

- 1. La Croissance, La Confiance, L'Ecoute, le Respect.
- 'Avec l'être humain on peut être confiant en l'avenir, on peut toujours faire advenir quelque chose qui est là en germe, mais qu'est-ce que vous avez fait à notre fille ? Elle est devenue une personne complètement différente.'
- 2. La Filiation Religieuse.
- 'J'ai eu une éducation Humaniste Chrétienne, j'ai eu une phase religieuse après ma crise d'ado, j'ai lu des choses religieuses sur le Christ..depuis, j'en ai lu l'an dernier parce que j'ai eu l'occasion de travailler avec une religieuse en médiation et elle m'a contaminée, elle m'a fait un peu de spiritualité, c'est vrai que j'ai lu un petit peu quelque chose sur Sainte Thérèse de l'enfant Jésus..Y'a peut-être un minimum sur lequel on pourrait s'entendre..l'homme est homme... y'a des qualités qu'on accorde à l'homme et qu'on accorde pas aux animaux'.
- 3. Le Péché, La Culpabilité.
- Ca toujours été ma préoccupation...ceux qui n'y arrive pas, qu'est-ce que je vais faire ? Qu'est-ce que je fais pour eux ? Qu'est-ce qui pourrait les aider pour aller plus loin ? Quand même, tu te dis : y'a quelque-chose qui ne va pas, y'a autre chose à faire.. la conviction qu'on était loin de faire tout ce qu'il y avait à faire pour y arriver.. des hauts de coeur..le déterminisme dans la transmission je trouve ça une injustice incroyable une

injustice incroyable... on ne pouvait pas être d'accord.

- 4. Les Blessures, Les Souffrances.
- 'On était catalogué : toi tu n'as que ton bac...mais si j'avais pas été dégoûté des études j'aurais pu faire partie de ceux qui auraient continué..quelque-part il y a une certaine **blessure**. J'arrive enfin à ce que je voulais prouver...reprenant 20 ans plus tard mes études, prouvant là par A+B qu'on avait jamais fini d'apprendre, c'est pas parce qu'on est catalogué à un moment donné qu'on ne peut pas être beaucoup plus haut après..je m'identifie quelque-part à ces élèves-là..je ne peux pas être catalogué comme **élève en difficulté**.'
- **5. La Révélation.**
- '**confirmation** façon de faire.'
- **6. Le Libre Engagement Responsable.**
- 'Actuellement, je dirais que je **consacre** une grande partie de **ma vie aux autres**, au **service des autres...donner des moyens d'aller plus loin** et c'est moi-même quelque-part rechercher **mon actualisation**.'

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'Un sentiment d'insatisfaction, l'impression de perdre son temps..une recherche tournant autour de la pédagogie. J'ai touché une vingtaine de méthodes de pédagogie. Donc les outils, j'ai une grande boîte à outils. Le PEI il est au-dessus.. pas anodin, percutant.. y'à une pertinence..si je suis insatisfait y'aura un nouveau départ pour aller ailleurs...donner des moyens d'aller plus loin et c'est moi-même quelque-part rechercher mon actualisation l'adoption d'une méthode est en lien avec son développement propre.. avec le niveau de conscience..si la gestion mentale était venue 10 ans plus tôt, elle aurait été sans doute un outil utilisable à ce moment-là..j'avais le sentiment que j'avais déjà utilisé quelque-chose d'identique et que ce ne serait pas suffisant'.
- 2. La Conscience, La Connaissance.
- 'Il y a eu une espèce d'intériorisation, de recul par rapport à soi, de prise de conscience par rapport à eux-même, ils réfléchissent davantage. C'est une connaissance de nous-même, nos attitudes, une connaissance sur notre partie émotionnelle parce qu'il y a les aspects énergétiques, physiologiques qui rentrent en ligne de compte.. une conscience de soi ce qui va toucher la connaissance de notre fonctionnement cognitif..y'a un aspect spirituel par la transmission de principes de vie...de codes..de règles. ça amène à se connaître..ça permet le développement des personnes..y'à une interaction entre le développement de l'efficacité et puis le développement du niveau de conscience. Je ne crois pas que l'intelligence soit éduicable, seule la conscience est

éducable en l'homme.'.

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Héritage, Transmission.
- 'Pour savoir devenir, il faut s'enraciner....Ces racines-là, c'est le savoir qui a été communiqué de manière implicite par les parents..c'est les adages, les préceptes, les proverbes, les conseils qui sont liés à nos valeurs, c'est les principes de vie, c'est tout ce qu'il y a derrière qui est le plus profond...le bon sens paysan de chez nous, qui montre que : non d'une pipe on ne fait pas n'importe quoi ! et quand je dis ça, je ne fais pas n'importe quoi derrière.'
- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'J'ai l'impression d'être un catalyseur, un révélateur, je n'apprends rien aux gens' ceux-ci se révèlent, l'impression de redonner confiance à d'autres c'est très fort.'
- 3. Médiation et Communion, Partage.
- 'Tous les petits enfants du monde se ressemblent et tous les ados font les mêmes 'conneries', et tous les adultes se ressemblent étrangement, et plus ça va plus j'ai l'intime conviction.. qu'on est très très proche les uns des autres...je me dis que c'est partout que les gens sont confrontés à des difficultés qui sont de l'ordre de l'essence de l'être humain.'

ENTRETIEN N° 10. Enseignant en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans.

LA FOI.

- 1. La Croyance, la Confiance, l'Ecoute, le Respect.
- 'Une valeur qui m'a bien **rejoint**, c'est le fait que rien n'est irrémédiable..une valeur **d'espérance** en l'homme..ça me **rejoint** bien..ça correspond bien à mon **optique de vie**..au niveau de mes **tripes**..dans ma **conviction** de ma **relation à Dieu**. Cette **foi**..c'est **toute ma vie**. Le **regard** que Feuerstein a..c'est le **regard d'amour** que l'on a sur, toute la démarche de médiation est une **modalité d'expression de l'amour** que l'on peut avoir **vis-à-vis des autres**...Je défend l'**utopie** en fait parce que l'**Evangile**.. **Jésus-Christ** comme c'est un modèle pour moi, je le défend dans le fait que cette utopie est réaliste..on agit en pratique, on transforme. Des enseignants disant : c'est pas possible, ils ne trouveront jamais de travail. Je dis **c'est pas possible**, c'est pas ça je crois qu'ils vont s'insérer dans la société..j'ai la **foi** mais elle n'est pas démunie de pragmatisme.
- 2. La Filiation Religieuse.

- J'ai une conviction qui s'est construite peu à peu au contact des frères... c'est que ce qui est le plus important pour moi dans la vie, c'est **l'amour**... qui est intrinsèque au concept de **Dieu**...c'est quelque-chose de très fort ...**l'amour** est vraiment le **noeud**, le **concept central**...Le concept de **Dieu** n'est ni plus ni moins que le concept d'**amour**..la **finalité** des **finalités**. C'est un **Dieu** qui n'est pas le Dieu..c'est quelque-chose de **très humain**, qui est **l'amour qui est dans l'autre**, qui est **l'amour qui est en moi**, c'est cette **force**, cet **esprit d'amour** là, pour moi c'est ça Dieu et c'est ça qui me fait vivre et c'est ça qui me fait agir, et c'est ça qui me fait travailler...J'ai été sensible à la dimension **spirituelle**, dans le sens de **l'esprit insufflé** par Feuerstein par rapport à la dimension de **foi**.. C'est vrai qu'on se différencie du fait qu'il se situe en tant que convaincu **Juif** et je me situe comme convaincu **Judéo-Chrétien**.
- 3. Le Péché, La Culpabilité.
- 'Tes cours sont préparés d'une fois à l'autre, tu n'es **pas satisfait de toi** en fait et tu te dis **ça va pas**, ça 'déconne' quelque-part et à ce moment-là tu vas à la quête de... c'est pas vis-à-vis des enfants, j'ai pas le sentiment de ça, c'est **vis-à-vis de moi-même** tout simplement...Les éléments décisifs c'est d'un point de vue professionnel les **enfants** dont je m'occupe et qui sont en **difficultés**.'
- 4. Les Blessures, les Souffrances.
- 'Ma scolarité antérieure, était une scolarité ou **j'avais des difficultés** j'étais **en échec**, là je dirais aujourd'hui en **échec scolaire**..si je regarde mes notes, je n'étais peut-être pas systématiquement en échec, mais j'ai cette représentation là et ce n'est peut-être pas étranger au fait que je m'intéresse aux difficultés d'apprentissage...le fait de m'être senti **en difficulté** pendant ma période scolaire a du motiver mon engagement professionnel auprès d'enfants en difficultés.'
- 5. La Révélation.
- 'J'étais chez les frères.. j'étais dans ma chambre et ça **s'est révélé à moi**, cette **force de l'amour** comme étant la chose importante dans la vie. J'ai dit ça peut être que c'est **Dieu**, ça c'est **déclenché** adolescent, ça pour moi, cette **prise de conscience** là, de cette foi qui a été la mienne. Feuerstein Il **transpire** de cette **foi** là, de la foi dans l'homme, c'est pas étranger avec le fait que j'ai bien accroché, à **ce que je suis, ce que je crois**. Le fait de me **reconnaître** dans quelque-chose qui me **rejoignait** dans mon identité..Le fait d'être **conforté**, d'être **reconnu**..je me sens **rejoint**.'
- 6. Le Libre Engagement Responsable.
- 'J'étais perçu comme celui qui prenait des **initiatives**,...au niveau du lycée par rapport à des **opérations bol de riz**...dans le cadre de **mouvements missionnaires**. Je rassemblais des jeunes pour réfléchir dans le cadre des MEJ, **Mouvement Eucharistique des Jeunes**, au niveau de **l'action catholique de l'enfance** et au niveau du **secours catholique**..j'ai été pendant douze ans **conseiller municipal** et **adjoint au maire**,...au niveau des **associations de parents** d'élèves, dans des associations **catéchétiques** et **pastorales**. Actuellement j'ai encore un pied dans le

secours catholique. J'ai mis en place une **formation de parents médiateurs.**

LA RECHERCHE d'UNIVERSALITE et de SINGULARITE.

- 1. L'Aspiration au Sens et à l'Intelligence.
- 'J'avais besoin d'un **nouveau souffle**.. y'avait un ronronnement, c'était routinier.., un sentiment de rouille..ça ne m'allait pas, tu ne te retrouves plus dans ce que tu fais, une **soif de nouveau**..je ressentais d'autres compétences..je ressentais l'**exigence** du domaine de la formation..la porte d'entrée ça a été le PEI, je suis formel, j'ai **sauté** la-dessus..ça a été le **starter**..la transformation que j'ai eue en moi..je cherche à me réaliser en même temps..Je n'ai pas fini de **découvrir**..il y a pleins de chemins..les autres formations que j'ai faites, l'ARL, You Can Do It..Je reste encore en consommation d'**insatisfaction**, mais par rapport à ce que je fais et à ce que j'ai fait, je ne suis pas dans le doute..c'est **sans fin**. Nous sommes des êtres **inachevés**, nous ne sommes pas **finis**. C'est-à-dire que bon, est-ce que nous serons **fini** un jour ? Il est certain que le modèle que nous avons de la **perfection**, de l'**achèvement total**, c'est dans l'**unicité de Dieu**.. il est **le tout**. C'est bien vers ça qu'**on tend là**.'
- 2. La Conscience, la Connaissance.
- 'Je me suis modifié, transformé..j'ai **pris conscience** des qualités du charisme que j'avais...Je me suis découvert moi-même, comme j'étais avec toute la force, la puissance que j'avais en moi. C'est purement dynamique, ça te fait avancer grandir Il y a un lien entre conscience et confiance. Moi j'ai ma petite formule : **confiance et conscience sont les mamelles de l'apprentissage**.'
- 3. La Liberté.
- Les valeurs de **Liberté**, de **Responsabilité**, j'aime bien le mot vertu aussi..Tout le domaine de l'**autonomie**..en opposition c'est la **dépendance**. La liberté c'est, une fois que je sais quel est mon héritage et bien c'est de dire oui ou non, donc c'est là que je situe bien la foi, la foi c'est une adhésion ou un refus à certaines valeurs.
- 4. La Différence.
- 'Dieu guide l'homme, l'individu dans **son originalité**, dans ce qu'il est..si je veux être médiateur... il faut que je sois attentif à **la diversité** des enfants qui sont à côté de moi. Des manières de penser, des manières d'évoquer.'

LA MEDIATION.

- 1. Médiation et Héritage, Transmission.
- 'La **transmission culturelle** est du domaine de l'**héritage**. Il y a des **invariants** dans le domaine de ces **vertus**, de ces **valeurs** et qui sont véhiculés de **générations** en générations..nous construisons notre identité par cette appartenance..un **héritage** des valeurs qui ont été véhiculées par la **Bible** entre autre..c'est de la **transcendance**. Le

médiateur ne peut pas être neutre..dans quelle finalité, dans quel but..pouvoir créer des liens entre tout un domaine du vécu passé des pré-requis, l'**alliance** c'est une dynamique de **transcendance**.'

- 2. Médiation et Autorité Créatrice.
- 'Je suis parti comme juvéniste..jusqu'en première..ça a **déclenché** en moi tout un potentiel que j'avais..Toute la démarche de médiation est une modalité d'expression de l'amour que l'on peut avoir vis-à-vis des autres..il y a la parole d'Évangile, aime l'autre comme toi-même..C'est pouvoir faire **émerger** toute cette richesse de la **Personne**, Le PEI permet de développer cette force et cette **puissance humaine** chez l'enfant qui est essentielle qui est en lui, qui permet de **jaillir**..**Former** l'enfant à l'**amour**...ma foi dans l'amour et ça c'est communicable à l'enfant..l'idéal d'homme c'est qu'ils **aiment** et qu'ils sachent **aimer**..Dieu est Amour, et je découvre **Dieu dans l'autre**...c'est ça que je veux faire **émerger**. Feuerstein..c'est une relation de simplicité..il m'a **reconnu** ! Cette reconnaissance m'a marqué.. c'est vrai qu'il m'a **marqué**, qu'il me **marque**.
- 3. Médiation et Communion, Partage, Soutien.
- Le fait d'être en **relation** est important pour moi, l'amour c'est bien le phénomène de deux êtres, de plusieurs êtres qui sont en **communion**. En **communion** les uns avec les autres d'amour. Dans l'**unicité** de dieu. C'est un éclairage de ma foi **Catholique et Chrétienne**.
- 5. Médiation et Rencontre.
- Le texte d'Évangile d'**Emmaüs**. La **rencontre** de Jésus avec **Emmaüs** : les **événements de la vie sont un langage de Dieu**...c'est la rencontre de quelqu'un, la rencontre d'une **personne**... Aller à la source des **écritures**, si tu veux pour découvrir le **sens, le lien**.'

SYNTHESE DE CONTENU. (Synthèse de contenu des entretiens individuels.)

Nous proposons un condensé rédigé de quelques entretiens incluant des citations illustratives. Il ne s'agit pas d'une synthèse au sens littéral du terme, mais d'une contraction permettant d'avoir une vue d'ensemble. Nous exposons notamment quelques éléments saillants du contexte du choix de telle ou telle pédagogie. Nous avons également repris certaines citations clefs qui ne figurent pas dans l'analyse de contenu.

· 5 pour la pédagogie Freinet.

· 9 pour la Gestion Mentale.

8 pour le PEI.

ENTRETIENS FREINET.

ENTRETIEN N° 2. Enseignante en Maternelle (PS). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans.

- Le choix de la pédagogie Freinet est clairement lié à un désaccord par rapport aux pratiques d'éducation dont elle avait été le témoin, **'Ce que j'avais vu quand j'étais en stage.. ça ne me convenait pas comme philosophie de l'éducation , j'ai su que ça existait ces groupes-là donc je suis allée voir et ce qui était intéressant...c'est comme ça que j'ai commencé à m'y intéresser, ça correspondait mieux à mes idées sur l'éducation que le reste'**. Ce qui la gênait c'est qu'**'on ne tenait pas forcément compte de l'intérêt de l'enfant immédiat, de ce qu'il a en lui, l'écouter....qu'on pouvait partir de ses intérêts pour lui enseigner quelque chose ou l'éduquer....C'était toujours le maître qu'enseignait, qu'enseignait et ça, jeune instit, je trouvais ça étonnant, qu'on décide que l'élève une fois qu'il est rentré en classe que c'est devenu un élève auquel on doit tout apprendre et que lui n'a rien a nous apprendre. C'est ce que j'avais vu en stage'**. Cette émotion vécue en stage elle la réfère à son vécu personnel alors qu'elle avait quinze ans dans un pensionnat aux règles austères dans **'un esprit permanent de suspicion'**. Par ailleurs elle constatait que l'élève avait souvent des devoirs envers le maître, mais que bien souvent ce n'était pas réciproque, **'Oui par rapport à l'enfant qui me semblait inadmissible, bon l'enfant il avait beaucoup de devoirs envers le maître. Il fallait qu'il lui dise bonjour... Et le maître n'en avait jamais en face de l'enfant, par exemple quand il disait de ranger et bien jamais le maître allait les aider et ça ça me semblait étonnant.'**
- Partir de son intérêt c'est considérer sa créativité personnelle, or elle trouvait que l'école ne prenait pas suffisamment en compte son désir d'expression, **' pour moi et pour les gens du groupe tout est important, on a autant besoin de s'exprimer corporellement, en peinture ou en musique que d'apprendre à lire, souvent dans les classes c'est pas du tout au même niveau, dans d'autres pédagogie, lire c'est le plus important et puis après s'il reste du temps. la création je crois qu'on y tient quoi.'** Car de son point de vue l'enfant à le droit d'exprimer sa liberté. **'le groupe Freinet à beaucoup travaillé sur les droits de l'enfant qui ont été mis au point et dedans il y a des libertés qui sont fondamentales et c'est pour tout le monde, enfin c'est pas exceptionnel les libertés qui sont revendiquées.'** Le respecter c'est lui accorder le droit à la parole..L'enfant n'a pas que le droit d'obéir et de se taire, il a une parole à prendre en compte, il faut respecter cela. **'Oui par exemple, on ne respectait pas vraiment les enfants, par exemple, ils n'avaient le droit que d'obéir où de se taire, s'ils avaient une parole qui pouvait être juste, le maitre ne la prenait pas en compte et ça...'** ; **'Que l'enfant était considéré comme quelqu'un qui était intéressant, bon qu'il avait aussi des choses à nous dire, à nous**

apprendre, qu'il était à respecter et ça, je trouve ça vraiment très important'. Respecter l'enfant c'est essayer de le comprendre, ' s'il est pas bien par exemple, accepter ça, qu'un matin, il est pas bien, bon on essaie de comprendre, pas le laisser comme ça, mais lui donner le droit de temps en temps de décrocher pour le rattraper ensuite, mais qu'il ait sa vie privée'. Respecter l'enfant c'est respecter son rythme, mais avoir une certaine exigence envers lui. 'je pense enfin dans son rythme.. on les voit, ils arrivent fatigués le matin en général c'est pas vraiment de leur faute ils ont un rythme qui est imposé par les parents et il faut en tenir compte, bon s'il a besoin de s'allonger. Simplement je veux quand même qu'au bout d'un certain temps il y ait du travail de fait.'. Respecter l'enfant c'est leur donner le droit d'avoir un avis, 'Le respect de ce qu'il pense, de ses convictions... le droit d'avoir un avis, bon si son avis est complètement erroné, on peut voir avec lui pourquoi il est erroné. Mais si y'a pas de raison? Souvent je trouve qu'on est un peu trop autoritaire, même moi je me surprends à ça, je me dis, ils ont envie de faire ça pourquoi je vais dire non, à chaque fois je me repose cette question et c'est souvent dans les classes trop comme ça trop rigides, non non fait pas ça mais on leur donne pas l'explication, je crois qu'ils ont le droit à tout ça. ... voilà, le plus possible, mais je ne vous dis pas qu'on réussit tout le temps c'est très difficile.'

- Lui permettre d'exprimer ne signifie pas l'abandon, l'absence de direction ou le défaut d'exigence,' expression libre ça veut pas dire liberté totale sans progrès, on a eu des attaques comme ça en disant bon il font toujours la même chose si vous les aidez pas mais c'est accepter ce qu'il ont fait et puis une fois qu'on a vu ce qu'il y avait les pousser dans une voie... les aider à progresser.. On les laisse pas libre et puis on les laisse tomber quoi... d'essayer d'aller un peu plus loin quoi.'
- Elle considère que l'adhésion à la pédagogie Freinet correspond au partage d'un état d'esprit. La philosophie est première et subordonne les techniques, 'la philosophie est première et puis après les techniques on essaie de les mettre en accord avec ces principes, mais les techniques elles sont importantes après surtout.'. On passe de l'imprimerie à l'ordinateur, mais l'esprit est toujours le même, 'et plus je vieillis, plus je me dis que ces principes sont solides. j'ai envie encore d'appuyer'.
- Elle s'investit beaucoup dans des associations pour promouvoir l'expression théâtrale à l'école, pour permettre la rencontre de personnes de cultures différentes. le théâtre, association qui a pour but de faire dialoguer différentes cultures, pour que les cultures arabes et françaises essaient de se comprendre, 'quelque-chose qui est plus sur les respects de chaque peuple plutôt que de se tirer dessus'.
- Dans le groupe Freinet il n'y a pas de catholique car la religion est considérée comme une aliénation, alors qu'on prône la liberté., c'est donc un principe de laïcité, 'c'est pas du tout l'esprit de Freinet c'est plutôt vers la liberté, c'était obligatoirement pas catho.' Elle considère que l'esprit catho est complètement différent, 'ils peuvent prendre des techniques, mais cette partie là de philosophie elle est complètement différente. Dans le groupe Freinet il n'y a pas du tout de gens catholiques, ça va pas de pair avec...on peut

faire une pédagogie qui ressemble à la pédagogie Freinet mais si on est vraiment dans la pédagogie Freinet y'a pas la dimension religieuse, c'est la laïcité complète'. Ce qui est rejeté c'est l'aliénation à travers 'les pratiques catholiques.'. Elle a reçu une éducation religieuse.

- 'Si j'ai eu une éducation religieuse légère mais j'en ai eu une....Ba c'était quelque chose de....Oui ça jamais été... enfin je sais pas comment dire, c'était quelque-chose de social plutôt, c'était pas une conviction....Non non j'allais au catéchisme le mercredi, non je n'ai pas de convictions religieuses.'
- Elle se dépeint en recherche de connaissance, 'j'ai toujours envie de connaître, d'apprendre et puis bon j'apprends l'arabe, avant j'ai appris l'Espagnol je fais partie de groupes de théâtre..tout m'intéresse, je veux dire que s'il y a des expositions, je vais voir les expositions'. Elle a collaboré avec le groupe Français d'éducation nouvelle dans le cadre d'une recherche sur la lecture.
- L'idéal d'enfant qu'elle promouvait c'est la connaissance et l'adaptation. Un enfant qui se connaisse, 'qu'il se connaisse et s'il a quelques problèmes bon que ça l'inquiète pas mais qu'il soit assez fort pour pouvoir y travailler' ; qu'il s'adapte, un enfant ' qui puisse rechercher, qu'il soit pas complètement démuni, on voit ça des enfants on leur propose quelque-chose de nouveau ils essaient pas ils sont incapable de mettre en.... d'abord ils commencent par être paniqués au lieu de se dire, mais je suis capable de quelque-chose qu'est-ce-que je peux faire, donc pour moi c'est ça s'adapter, on leur propose quelque-chose de nouveau, comment je vais m'en sortir pour essayer de répondre, même si je sais pas tout répondre, tout faire, ne pas être complètement perdu devant une nouvelle situation, devant n'importe quoi.'. Ce qui suppose qu'il ait confiance en lui dans une personnalité intégrée, ' qu'il est *confiance* en lui, parce-que un enfant qui n'a pas confiance en lui, il est vraiment très démuni dans la vie, ba bien-sûr une confiance justifiée. Pas des enfants qui sont m'as-tu vu ou des choses comme ça, enfin je sais pas comment dire un enfant qui est bien intégré dans un groupe et en plus qui sait qu'il est capable de faire des choses '. Elle considère également l'importance de développer l'implication , l'activité, l'engagement responsable par rapport à la société.
- Elle a été particulièrement sensible à l'esprit de partage et de solidarité dans le groupe Freinet, ' quand on avait un problème qu'on savait pas comment le résoudre et bien le groupe nous aidait, on en discutait et puis on disait bon on va dans ta classe un mercredi et puis on va t'aider, ce qu'on reproduit encore....y'a toujours de l'entraide dans le groupe'. A partir de là elle souhaite faire vivre cela aux élèves 'ce que vous vivez avec les adultes vous le refaites vivre avec les enfants, on essaie, y'a toujours cette idée d'un esprit du partage, de la solidarité '.
- dans le groupe Freinet, elle a rencontré des personnes influentes 'y'avait des figures marquantes dans le groupe... j'étais un peu admirative devant le travail qu'elles faisaient...c'était des personnes du groupe mais que j'admirais par leur investissement par leur travail et puis leur réflexion sur leur travail, bon moi j'étais plus jeune et j'étais contente de les rencontrer', qui l'ont soutenu lorsqu'elle avait des problèmes avec l'administration 'qui n'acceptait absolument pas le genre de travail que l'on faisait on

était souvent en but soit aux parents soit... donc c'était pas facile...les gens disaient, ils ne font rien dans ces classes là.'. Actuellement, elle vit le partage dans un choix de vie en communauté, 'Et même jusqu'au bout puisque nous vivons en communauté, y'a encore une autre dimension, le partage et le respect et la coopérative. On a acheté une maison à plusieurs. Toute ma vie est comme ça.... et je ne me sens jamais en rupture, ce que je fais chez moi, je peux refaire ça à en classe.'

- A partir d'une représentation de l'élève comme 'être de communication' ouvert à l'extérieur, elle va développer son action pédagogique au service de cette finalité, 'je pense que l'école elle est vraiment pas coupée du reste et qu'on a toujours à faire ça le passage entre l'école et l'extérieur de l'école ça on y tient, on essaie de faire ça et puis la communication écrite, à travers le journal..'. Il faut tenir compte de cette vie qui circule à travers ce qu'il vit dans ses relations extérieures à l'école, entretenir le lien avec la famille.'y'a toujours un journal, c'est un outil vraiment de communication..ce cahier repart chez les parents, les parents écrivent et il revient, donc on cherche toujours une communication très grande... Il est pas coupé, quand il est là, il est pas coupé quand même de la vie.'
- Elle insiste beaucoup sur la nécessité de la solidarité entre pairs. L'élève doit apprendre à ne pas être individualiste, 'il faut qu'ils s'aident entre eux dans l'esprit de coopérative qui est très très important..des choses simples.. s'attacher les tabliers si y'en a un qui renverse les perles, c'est pas celui qui renverse les perles qui va ramasser tout seul on demande aux autres d'aider à ramasser les perles, on demande toujours une participation collective..'. Aider l'autre c'est le respecter, 'on a l'impression d'assister à une compétition... le mieux c'est de se marcher les uns sur les autres et là si j'avais un enfant idéal ce serait plutôt ça. Qu'il respecte, qu'il aide les autres'...
- Cette importance du respect, elle le réfère à l'héritage d'une éducation parentale et à d'expériences personnelles, 'le respect des autres et l'entraide c'est quelque-chose que je connaissais de mon père, mais que j'avais pas retrouvé du tout dans les classes où j'étais allé en stage et ça, ça m'avait vraiment étonné qu'il n'y ait pas du tout cet esprit là...j'ai envie de continuer par rapport à ça... Non mon père faisait beaucoup de bénévolat, il était dans des associations, il participait bon a une amicale laïc, quand y'avait des travaux, il était toujours prêt ça devait faire partie déjà de ça...je pense les classes que j'avais vu fonctionner, quand je les ai vu fonctionner je me suis dit mais moi je suis pas capable de faire ce travail là, ça correspond pas, alors je pense que ça vient de mon éducation.'

ENTRETIEN N° 3. Enseignant en primaire (CE1-CE2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 9 ans.

- D'emblée il considère que la pédagogie Freinet n'est pas une méthode, il préfère parler de 'mouvement' pour signifier que c'est une approche évolutive, '**Les techniques qu'il avait utilisées comme l'imprimerie sont maintenant remplacées par les ordinateurs, la télécopie.**'. Ce fût une découverte saisissante, '**ça a été le coup de foudre**'. Il s'est reconnu, '**c'était mon truc**' et s'est senti '**inspiré**', alors qu'auparavant

il n'avait pas trouver d'intérêts. Il s'est alors '**complètement investi**'. Tandis qu'ils étaient plusieurs étudiants motivés, lui seul a persévéré. '**Le déclic**' s'est fait à partir des visites de classes, ce qui l'a décidé, c'est de voir, d'une part, que les enfants s'aidaient beaucoup entre eux, '**y'avait une aide naturelle un petit peu, dès que quelqu'un était en panne, y'avait tout de suite une possibilité.**', et d'autre part, qu'à la faveur des conseils, on leur donnait des possibilités d'avoir des '**projets**' et de prendre des décisions collectives. Et puis, ils ont été chaleureusement accueillis, '**on avait déjà visité des classes, mais c'est la première fois qu'on était accueilli par les enfants qui nous ont présenté l'école, la classe.**'. Il a vécu cette rencontre comme une ouverture '**par rapport à l'aspect figé et rigide d'autres classes.**'. Il avait apprécié la fonction d'animation et de régulation, d'aide aussi du maître.

- Alors qu'il ne voit pas d'autres faits marquants pouvant expliquer son entrée en pédagogie Freinet, il évoque la rencontre de personnes référentes sur lesquelles il s'appuie encore. Elles ont stimulé ses ambitions. Il a été impressionné par le rôle de l'instituteur ainsi que par son autorité dans la classe, '**son pouvoir**' ; c'est lui qui l'a incité à reprendre des études, '**il reste très présent**' ; et puis une personne dont il a apprécié et 'introjecté' '**la modestie**' et les qualités d'écoute, '**une énorme faculté d'écoute**'. Ces personnes restent des soutiens encore actuellement et l'on '**aidé à continuer.**'
- Il a participé rapidement à un groupe de travail et lu de nombreux écrits de C. Freinet. Il s'est intéressé, avec une équipe, au thème de l'organisation coopérative dans les classes '**on enregistrait les conseils et on travaillait là-dessus.**'. Il a apprécié l'état d'esprit de solidarité d'entraide, mais également la méthodologie du travail qui incluait le tâtonnement expérimental et puis la remise en cause, '**J'ai encadré des centres de vacances, donc j'avais travaillé avec d'autres, mais là c'était vraiment se remettre en cause perpétuellement, essayer des choses, un souci d'expérimentation je crois qui était important. On expérimente, on échange, on confronte et puis dès fois on est pas d'accord, on se remet en cause, on essaie autre chose, toute une démarche expérimentale. ca fait partie d'un axe important de la pédagogie Freinet.**'
- Il y a des repères pédagogiques centraux sur lesquels il s'appuie pour finaliser sa pratique. Au départ, ce fût l'idée de l'activité communautaire à travers la coopération qui sous-tend l'aide réciproque dans le travail, 'l'entraide c'est une des premières lois qui arrivent dans la classe.'. A partir de là, on valorise l'échange, 'Faire avec les autres, agir avec les autres...ensemble'. Ce qui suppose d'apporter des lois dans la classe, 'parce-que on ne peut pas s'entraider si on ne se respecte pas, c'est les premières lois qui viennent dans la classe, les lois de respect, de tolérance.'. L'amener à découvrir 'qu'on peut faire des choses grâce aux autres.'.
- L'ouverture aux autres c'est également 'tout le travail d'éveil qui se fait beaucoup sur l'extérieur..' ouverture à la vie, donc essayer de voir tout ce qui nous entoure et qu'on ne connaît pas...aller voir les ressources locales.'. A partir de là on éduque à la tolérance et à l'ouverture à la différence, 'il y a une idée de tolérance parce que à partir

du moment où on travaille avec des gens et des enfants différents, je pense qu'il y a une idée de tolérance, de respect, le droit à la différence aussi. En fait, on retrouve ça dans la pédagogie Freinet.'.

- Ce qu'il a développé par ailleurs, c'est l'expression libre de l'enfant, c'est-à-dire l'apport de 'la part' de l'enfant, la prise en compte de l'expression spontanée, 'c'est un point qui me paraît fondamental'. Par l'expression écrite libre, l'expression poétique, par l'expression orale spontanée et l'expression manuelle, il vise la libération intérieure et l'épanouissement d'une personnalité. Chacun va, en quelque-sort, se retrouver dans un style qui, par ailleurs, est personnel, 'on pense que c'est effectivement par là que l'enfant va prendre sa place, s'épanouir, va trouver un petit peu ses modalités de fonctionnement, alors certains vont s'exprimer par écrit, d'autres plus par oral, d'autres plus par les arts, donc chacun va pouvoir un petit peu trouver son cheminement'. Les règles de l'écriture ou de la communication seront souvent travaillées à partir de cette expression spontanée car, de son point de vue, l'entendement des lois (orthographe..) s'arrime à un sens d'activité 'Y'a un but d'apprentissage scolaire tout simplement, et à partir du moment où l'expression est débloquée où pleins de choses se disent s'expriment, on va pouvoir travailler sur quelque-chose de fourni, d'étoffé. Donc à partir de là on va retravailler sur l'orthographe, la grammaire.'. Le respect des individus passe par les savoirs scolaires motivés, qui ne soient pas abstraits, 'tellement abstrait qu'on passe à côté.'. C'est pourquoi il vise la 'réinstauration du désir...le non désir dans la passivité.'. Il perçoit le rôle de l'enseignant comme un 'libérateur' car il insiste beaucoup sur l'importance de dépasser le 'blocage', de libérer le potentiel.
- La reconnaissance de l'originalité de l'élève induit une pédagogie différentielle. Il individualise ses interactions et ses objectifs. Notamment, il considère l'importance de prendre en compte les rythmes des enfants. C'est pourquoi il conduit l'enfant à une certaine autonomisation dans l'organisation et l'évaluation, une auto-critique de son travail en référence à une norme, 'il y a une demande de leur part.'. Le maître diagnostique des difficultés et propose une aide personnalisée ; 'Jean-Charles qui a des difficultés un petit peu en lecture. Il a travaillé ce matin dans le coin lecture, il a lu un livre pour le présenter aux autres en fin de semaine. '. Il y a une pédagogie du contrat. Le but est de responsabiliser les élèves 'par rapport à la classe et par rapport à leur travail.. Y'a tout un tas de responsabilités qui sont partagées.'.
- Les apprentissages se font d'autant mieux qu'on forme la personne, que l'individu est pris en compte, qu'on s'adresse au sujet, 'c'est complètement dans les finalités, c'est indissoluble, si on essaie pas de former une personne, on aura du mal à avoir un enfant qui scolairement va réussir'. Les apprentissages présupposent le sentiment d'être reconnu et la confiance en soi, 'on part beaucoup de ce qu'est l'individu et le mettre complètement en confiance en réussite pour après effectivement que les apprentissages en découlent quoi.'. Il avait le sentiment que l'élève était souvent négligé. La pratique de la pédagogie Freinet a confirmé ses vues ; il a constaté que l'enfant était capable 'd'un retournement de situation qu'il a des choses à apprendre aux autres.'.

-
- 'Une vision... d'un enfant qui a plein de potentiel en fait et qui est souvent négligé quoi...L'écoute je crois, une grande écoute, une meilleur écoute des enfants je crois.'
 - Il se dit fatigué d'avoir toujours à justifier sa pratique, 'et puis en fait au bout du compte après pas forcément être compris'. Les parents critiques la méthode.
 - S'il a choisi cette pratique c'est qu'elle correspond en même temps à son idéal de vie, 'ça a appuyé les choses que je pensais déjà de la vie et de mon travail, j'aurais fait un autre travail, j'aurais été dans le même sens'.
 - Il fait un lien entre son adhésion à la philosophie éducative de la pédagogie Freinet et son passé scolaire dont il a le souvenir amer, '**non alors non, non, c'était vraiment un rejet de l'école quoi, une révolte contre l'école...la rigidité.**'. Ce qui l'affectait particulièrement c'était l'esprit de sectarisme dans un milieu qu'il qualifiait de bourgeois, '**l'intolérance complète de la personne, de la part des élèves et des profs.**'. Il vivait mal les relations déséquilibrées des enseignants. Particulièrement il se souvient de pratiques abérrantes, '**Tous les profs qui marchaient au châtiment corporel...Oui oui j'ai vu ça.... je me souviens encore avec les mains et avec les coups de règles dessus par exemple où l'instit amenait l'enfant et lui tapait dessus quoi...Des situations de ridicule aussi, d'être amené devant les autres et d'être ridiculisé par exemple...Et bien dès qu'on avait les résultats de contrôle : tu as eu combien ? Tu es à quelle place ? De la compétition, etc, pourtant j'étais dans les premières places.**'.
 - Il avait une '**image très négative de l'école**', une impression de '**non-savoir**', '**d'ennui**', '**très peu de souvenir de connaissance à l'école**'. Il n'avait pas l'appétence de connaître qu'il a rencontré plus-tard, '**j'ai eu l'impression d'avoir appris beaucoup de choses après parce que j'étais motivé, parce-que j'avais envie de savoir certaines choses.**'.
 - Vers 18 ans il s'est investi dans l'animation socio-culturelle où il voulait promouvoir quelque-chose de différent, '**Y'avait déjà un rôle d'animateur éducateur quoi mais dans un sens très différent de ce que je voyais de l'image que j'avais de l'école quoi et je pense que c'était à cause de ça justement que j'avais envie de promouvoir quelque-chose de différent.**'.
 - Il a eu beaucoup d'engagement auprès de jeunes. Tout d'abord au lycée, dans le cadre d'un mouvement d'action catholique de jeunesse, l'ACE et la JOC. Puis après avoir 'coupé' avec la religion catholique, il s'est investi dans l'animation, puis la direction de camps de vacances, également en centre de loisirs, et au niveau de l'office de jeunesse de la municipalité, de la ludothèque, au niveau des associations sportives. Il est actuellement délégué départemental du mouvement Freinet. Actuellement il suit une formation en Sciences de l'Education.
 - Il a reçu une éducation religieuse, 'puis j'ai eu une certaine révolte, au moment où j'étais révolté contre le système scolaire, j'étais révolté aussi contre le privé quoi, c'était en plus dans le privé en plus quoi, j'aurais peut-être été révolté contre l'autre école si, mais

j'étais d'autant plus révolté par l'école privée.'

- Il reconnaît une remise en cause personnelle fréquente, notamment parce qu'il se demande, - en partie à cause des pressions institutionnelles, des critiques -, s'il est dans le vrai, 'mais jamais jusqu'à aller contre les finalités que j'ai nommées là.'

ENTRETIEN N° 4. Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans.

- Il a découvert la pédagogie Freinet à l'école normale où il a rencontré un enseignant innovateur. Il a eu rapidement l'intuition du sens de cette pédagogie à laquelle il a adhéré rapidement, 'c'est ce que je cherche, je l'ai découvert très vite, c'est dans ce sens-là qu'il faut que j'aille.'. Elle lui a paru adéquate notamment en raison d'un sentiment de révolte par rapport au système traditionnel, 'j'étais quand même quelque-part révolté par rapport à tout ce que je voyais comme injustice à cause du système. Donc le sentiment de révolte à toujours été assez profond en moi, même si j'obéissais au système.... alors la pédagogie Freinet c'était la chaussure qui allait très bien à mon pied, ça me permettait à la fois d'être dans le système et de le contester.'. Il souligne qu'il a fait cette analyse après vingt ans de pratique.
- Initialement la pédagogie Freinet l'a intéressé en raison de l'importance accordée à la motivation, 'faire que les enfants aient envie d'apprendre...je me suis dit : une des premières choses les plus importantes dans le métier, c'est que les enfants aient envie.'. Par ailleurs, il a perçu rapidement la possibilité de partager avec des collègues dans le cadre du mouvement, 'retrouver d'autres personnes qui cherchent dans leur travail'. D'emblée il a été séduit par 'une autre approche de l'enfant.', l'amour des enfants et le désir de les promouvoir, 'y'avait une générosité vis-à-vis des enfants qui m'a paru extrêmement importante'. Il s'est investi dans cette pédagogie malgré les hostilités qu'il a rapidement rencontrées, 'alors je me suis fait jeter plusieurs fois ou disons moquer par les autres'. Il était très motivé et animé d'un désir de perfection. Cet esprit de générosité correspond de son point de vue à sa formation religieuse, 'ça correspond à la démarche du Christ, c'est clair, si je peux l'exprimer vraiment clairement que maintenant, avant c'était sous-jacent, mais je le ressentais profondément, j'ai toujours souhaité enseigner dans le milieu populaire.'. Il était choqué par l'attitude de certains enseignants dénigrant le milieu populaire, 'j'ai toujours extrêmement mal vécu ça, j'avais à venger le milieu populaire'. C'est pourquoi la pédagogie Freinet, 'orientée vers l'enfant, ça pouvait que convenir à ce que je cherchais'. Seulement, il lui manquait la dimension religieuse, 'Je suis tombé de pleins pieds dans ce que je pouvais chercher... Avec un aspect qui manquait d'après moi : c'est Dieu, parce que là, par contre, j'ai un complément moi qui me plaît beaucoup auquel je tiens....l'évangile amène à se tourner vers le plus pauvre, le plus démuné, celui qui a le moins de possibilités.'. Il souligne qu'il n'a pas honte de ses idées et qu'un inspecteur qui était libre penseur l'a emmené récemment à une conférence d'A. de La Garanderie, disant 'qu'il a quand même mis longtemps avant de mettre de l'eau dans son vin par rapport à ces choses-là.'
- Le point central qu'il partageait était celui de '**l'écoute**' des enfants, '**quand on est à**

l'écoute on ne peut que servir l'enfant dans le sens dont il a besoin, qui étaient considérés comme des **'personnes propres'**. Il considère que les enfants sont des êtres de désir et qu'il faut considérer **'ses envies'**. La dimension de l'écoute, il l'a appris de l'action catholique de l'enfance. Il pressentait cela dans la pédagogie Freinet, mais on utilise pas ce terme là directement.

- Les trois finalités qui déterminent la base de sa pédagogie sont la **'responsabilisation'** à travers l'activité coopérative, afin que chacun soit acteur responsable dans le groupe, et vis-à-vis de son prochain. **'L'autonomie'**, de telle sorte que chacun se responsabilise par rapport à son travail et ses progrès dans l'apprentissage, **'on essaie le plus possible d'amener les enfants à prendre en charge par eux-même leurs apprentissages, d'où le travail individualisé...on se prend en charge soi, c'est un des premiers grands apprentissages de cette pédagogie là et puis comme on se prend en charge soi, on sait qu'on a des besoins, on sait que les copains ont des besoins, que le groupe a des besoins, donc on doit aussi accepter une charge qui incombe au groupe, d'une façon ou d'une autre, c'est-à-dire qu'il y a des fichiers individualisés, il faut qu'ils soient en ordre les copains peuvent oublier, je peux avoir la responsabilité de vérifier que l'ordre reste dans les fichiers pour que les copains s'y retrouvent.'** Enfin, **'la créativité'** permise à partir de l'écoute et de l'expression libre de l'enfant, à travers le texte libre et l'invitation aux échanges inter-personnels.
- L'idée est celle de la démocratie qui suppose entre les élèves une reconnaissance et une acceptation de la différence, **'Le respect chez Freinet c'est justement amener les enfants à parler entre eux suffisamment pour accepter que l'autre soit différent de soit, donc on accepte que le copain ait une démarche différente, on accepte que le copain est une opinion différente, ce qui fait que quand il a à gérer des conflits, les copains ils découvrent que l'autre, il ne pense pas pareil que peut-être bien qu'il faut aussi faire des concessions par rapport à ça, donc on est amené à créer ensemble une règle du jeu pour fonctionner tous ensemble.'** Par ailleurs, **'la revendication est plus que tolérée.'** C'est-à-dire qu'on encourage l'enfant à s'exprimer, à prendre la parole, **'permettre aux enfants de dire ce qu'ils pensent, quand ils le pensent et d'oser le dire. Alors là je rejoins aussi l'action catholique de l'enfance.'**
- Sur le plan du développement cognitif, il vise la **'structuration'** c'est-à-dire l'ordonnancement des connaissances, afin **'de mieux comprendre l'ordre du monde, et pour mieux comprendre l'ordre du monde il faut pouvoir classer, mettre en ordre justement, il faut mettre de l'ordre...avoir un outil pour mettre de l'ordre. C'est dans ce sens-là que je travaille aussi avec les enfants, c'est-à-dire leur donner le plus souvent possible des outils qui vont les aider à mettre de l'ordre. C'est par exemple, apprendre à faire un plan, on fait une recherche, par quoi on va commencer, qu'est-ce-qu'on va faire d'abord qu'est-ce qu'on va faire pendant et qu'est-ce-qu'on va faire après ?'**
- Une personne a été très influente dans son parcours : un prêtre, **'j'ai eu la chance d'avoir disons comme directeur de conscience un prêtre.. qui avait un charisme**

époustoufflant', une forte personnalité généreuse et animatrice, 'il explicitait l'évangile, c'était difficile de ne pas adhérer à ce qu'il racontait, c'est vrai qu'il était sensationnel. Je l'ai eu au cathéchisme en troisième et quatrième année et puis après j'ai suivi les trucs de confirmation, j'ai été louveteau.. etc..., je me suis retrouvé d'ailleurs pendant presque deux ans tout seul avec lui à venir en formation, je suis du genre, je maintiendrai, il m'a raconté pleins de trucs, il était très très animateur au niveau de la paroisse, c'est-à-dire, qu'il a énormément fait bouger les gens.'

- 'Alors, j'y repense là maintenant à contrario. C'est un type qui avait toujours porte ouverte, c'est-à-dire que son presbytère était toujours ouvert, un pauvre malheureux venait, il avait faim, il était capable de lui donner sa soupe, quitte à ne pas bouffer lui-même et ça pour moi c'était une personne qui appliquait l'évangile au plus près, c'était tellement rare, à sa manière, bon il hésitait pas à donner son quarante-six au 'cul' quand y'avait besoin, parcequ'il chaussait effectivement du quarante-six, c'était un grand 'gaillard', ah il avait une personne et physique et morale très conséquente.'
- Il aspire à plus de justice dans le monde. Son vœux est de former des enfants qui soient capables de 'dénoncer l'injustice', donc qu'ils aient suffisamment de connaissance pour pouvoir le faire. Outre son vécu scolaire plutôt négatif, 'des profs qui trimbalent une certaine suffisance... qui méprisaient les gens des couches populaires.', il se souvient que son père ouvrier n'a pas bénéficié de la reconnaissance qu'il aurait mérité, 'pourquoi il est pas passé P1, parce-qu'il n'a pas voulu adhérer à un syndicat patronal, voilà, ça je l'ai su après.'. Il souligne que le Christ était lui-même un révolutionnaire. Actuellement il pense qu'il prolonge l'action de son père, 'je continue par rapport à mon père par exemple, ça m'a beaucoup renforcé dans les idées qui germaient en moi, parce que ça germait en moi, c'était pas explicite comme maintenant je peux le faire.'
- Actuellement il est engagé dans des mouvements d'action catholique (de l'enfance et du monde ouvrier) avec des responsabilités au niveau national. Il est adhérent aux syndicats SGEN et à la CFDT. Il a eu des responsabilités dans le mouvement Freinet au plan national.

ENTRETIEN N° 5. Enseignant en école primaire. Actuellement Conseiller Pédagogique. Pratique la pédagogie Freinet depuis 16 ans.

- Il était insatisfait de son travail alors qu'il enseignait dans une classe à plusieurs niveaux, avec un gros effectif. Il était à la recherche d'une pratique différente et le hasard lui a fait rencontrer une enseignante en classe Freinet. Il a été d'emblée intéressé en voyant 'Ce qui m'a frappé quand je suis arrivé c'est l'aspect de la classe, l'ambiance, dès la première rencontre ça m'a intéressé, des enfants actifs qui prenaient des initiatives'.
- Il a enseigné en classe de transition pour pouvoir avoir moins d'élève et être plus libre par rapport au programme ce qui lui permettait d'enseigner la pédagogie Freinet.'j'avais sauté sur' l'occas' parce-que ça me permettait d'avoir que vingt-cinq élèves maximum et de ne plus avoir de programme. '. Il 's'ennuyait' dans le cadre de la pédagogie

traditionnelle, et les enfants avaient l'air de s'ennuyer aussi, il ne tenait pas compte des intérêts de l'enfant quand ils apportaient du matériel.' Je me suis aperçu que j'y étais allé non pas pour des raisons idéologiques, mais pour des raisons pédagogiques, didactiques. ... je m'apercevais que la manière d'apprendre qui était la manière qu'on appelle traditionnelle entre nous sans que ce soit un jugement de valeur maintenant... Les gamins avaient l'air de se raser....j'avais l'impression que c'était pas génial ce que je faisais, donc je cherchais une méthode qui me permettrait, d'abord un pour moi de m'intéresser plus à ce que je faisais, parce que je ferais quelque-chose de nouveau, et puis ça me permettrait d'intégrer ces apports, ces intérêts des enfants.'. Les premières techniques qu'il a institué correspondent à l'expression libre. (Le texte libre, les arts plastiques.).

- Il a rapidement fait partie du groupe départemental puis national, il a beaucoup lu, eu de nombreux contacts, fait des stages. Il vivait ses vacances en pédagogie Freinet. Au niveau du groupe, il a été sensible à l'ouverture, la motivation, la communication des gens du mouvement, 'des gens qui étaient très ouverts aux questions qui étaient très motivés par ce qu'ils faisaient et qui avaient envie de le transmettre, c'est très communicatif....c'est plus au niveau de l'ambiance du groupe, l'ambiance de communication dans le groupe, d'accueil et de communication.'. Le groupe fonctionnait beaucoup à l'affectif, 'dans le groupe Freinet l'affectivité est un moteur du groupe et en même temps c'est ce qui le gêne le plus.'. L'environnement idéologique du groupe, proche du PC correspondait bien à son engagement syndical du moment 'L'idéologie ça m'a pas surpris parce que j'étais dans une mouvance idéologique de gauche proche du PC à l'époque de part mon engagement syndical et puis là dans le mouvement Freinet des gens engagés politiquement avec le même combat et même à l'époque les dirigeants étaient adhérents du PC '
- La pédagogie Freinet lui permettait de mettre en cohérence ses idées politiques et sa pratique de classe, promouvoir chez l'enfant un futur citoyen responsable, critique et autonome, une école qui n'endoctrine pas, que le citoyen travaille pour une société de non exploitation de l'homme par l'homme, 'ça me permettait d'avoir une cohérence entre mes pratiques militantes et mes pratiques professionnelles et mes pratiques de vie, donc là cette cohérence a fait que je suis resté dans le groupe Freinet.'
- La finalité était de former de futurs militant soit pédagogiques soit politiques pour transformer la société, pour une société meilleur, au service de l'homme, 'c'était vraiment un gamin qui serait suffisamment lucide pour éviter de se faire avoir... Le choix de vivre sa vie en utilisant la société en faisant attention qu'elle ait pas trop de prise sur lui, donc une vie marginale si vous voulez ou alors ce qu'on préférerait nous qu'il apprenne à lire et donc à utiliser les rouages de la société pour la faire évoluer, rentrer dedans en tant que militant et la faire évoluer au service de tous en prenant des responsabilités syndicales, politiques, on cherchait à former des militants soient politiques, soient pédagogiques pour transformer la société au service de l'homme avec un grand H, c'est-à-dire pas au service d'un parti, pas au service d'un système...qu'il s'oriente vers le militantisme pour bouger la société au service de l'homme.'

- La valeur centrale qui mobilise son action en pédagogie Freinet est la fraternité. C'est l'idée du 'respect profond de la personne humaine dans les rapports humains, en pratique on exploitera pas la personne à son insu, quelque-chose de très utopique'. Sur le plan pédagogique, un des moyens mis en place était la classe coopérative, pour permettre ensuite une certaine autonomie, 'la vie coopérative c'est-à-dire la mise en place d'une institution de co-gestion de la classe, entre l'instituteur et les élèves par l'intermédiaire pour parler dans le langage courant d'une assemblée générale dans laquelle sont débattu non seulement les problèmes de conflits à l'intérieur du groupe et les problèmes de travail à faire, d'information.'
- Le deuxième axe après la formation du citoyen était la formation d'une personne autonome par rapport au savoir, c'est-à-dire former un chercheur, 'j'ai besoin de savoir la division à deux chiffres diviseurs en CM2 pour passer au collège : ' tu as besoin de savoir ça, comment tu va faire ? Il savait qu'il y avait des manuels donc il allait chercher des manuels de classe. Et puis après comment tu vas faire ? ' Toi tu sais, oui moi je sais, y'a des gamins qui savent aussi '.
- Il y avait l'idée de tenir compte de son désir et de suivre ses désirs, mais de lui faire identifier la différence entre ses désirs spontanés et ses désirs profonds.
- Il pense que l'engagement dans l'enseignement n'est sans doute pas étranger avec son histoire personnelle, le fait qu'il ait été élevé par une nourrice directrice d'école qui était plutôt d'extrême gauche, 'ma nourrice était une directrice d'école traditionnelle, c'est elle qui m'a élevé parce que mes parents travaillaient tous les deux, je passais tout mon temps chez elle j'allais juste dormir chez mes parents c'est d'ailleurs pour ça que je suis devenu instit...parce-qu'elle avait une forte influence sur moi...L'idéologie, je pense que cette dame, la directrice qui m'a élevé était quelqu'un qui était d'extrême gauche au sens proche du parti communiste lié à la résistance. Elle était pas au PC, elle lisait pas l'humanité. Elle lisait libération, mais le libération qui était issu de la libération. Elle lisait combat, les deux journaux de gauche qui était issu de la résistance. C'était la gauche non communiste. Alors je pense que c'est là que j'ai baigné là-dedans.' Il a été militant syndical, puis l'a quitté pour des raisons idéologiques, n'a jamais adhéré à un parti politique, 'je continu à être militant dans le groupe Freinet. Par contre j'ai jamais adhéré à un parti politique, parce que chaque fois y'avait le côté endoctrinement qui ne me plaisait pas quelque-soit le parti.'. Maintenant mon idéologie elle passera à travers le syndicat, bien que je m'y consacre pas trop et puis le mouvement. Il a été longtemps désabusé, mais actuellement il pense qu'on peut construire une société plus fraternelle, 'je suis assez confiant dans l'avenir au niveau des avancées démocratiques.'
- Il est actuellement conseiller pédagogique ; il ne souhaitait pas imposer ses idées en pédagogie Freinet ; il a travaillé au niveau de la relation, au niveau du respect de l'autre, de la fraternité, 'fallait que je mette en retrait mes idées pédagogiques Freinet parce-que ça aurait été nuire à la pédagogie Freinet que d'essayer de l'imposer et contraire à son esprit et à mon esprit à moi on n'endoctrine pas, on convainc et donc frustré de ça. Donc j'ai cherché à mettre en place des techniques de formation auprès des adultes qui seraient proches de mes actions en pédagogie Freinet, mais j'avais peu

de modèle et donc j'ai essayé de le travailler d'abord au niveau des relations c'est-à-dire.. au niveau du respect de l'autre et puis donc au niveau de la fraternité du respect de l'humain dans les relations.'.

- Cette activité lui a donné l'occasion de s'ouvrir à d'autres recherches en pédagogie : A. De La Garanderie, la didactique, la médiation, le PEI.
- aller voir ce que racontait A. De La Garanderie, d'aller voir dans les sciences de l'éduc ce que proposait les didacticiens... tout un tas de matériaux théoriques ou d'ouverture que je n'avais pas le temps d'avoir quand j'étais instit Freinet parce-que j'avais ma classe, le groupe Freinet, le syndicat, la famille etc...je pense aux théories de l'apprentissage, nous on le fait intuitivement, mais là on peut trouver des ancrages théoriques qui justifient nos pratiques éducatives et puis d'un autre côté s'ouvrir à des techniques qu'on pourrait aller pêcher pour nous aider, je pense en particulier à l'interview de cracs chez La Garanderie, demander à un gamin qui réussit bien de raconter comment il fait. Voir le côté médiation à travers le PEI.'.
- Il a reçu une éducation religieuse
- **'Moi je suis athée oui, faut en dire des choses ! ça ne me gêne pas de le dire.. non à l'heure actuelle ? euh un militant athée... ah si tout à fait, communion confirmation jusqu'à seize ans parce-que je suis très docile..mon père bouffait du curé tant qu'il fallait. Mon père à été enfant de chœur.'**
- Il évoque un trait de sa personnalité qui est l'agressivité et qui l'a amené à chercher une pédagogie différente pour éviter de se situer par rapport aux enfants d'une façon frontale.

ENTRETIEN N° 7. Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 15 ans.

- Il considère que le terme de 'méthode' Freinet n'est pas adéquate, il préfère parler de sensibilité, de façon d'être, de vivre, de regarder le monde, **'je crois que c'est plus une sensibilité, une façon d'être et de vivre à la limite et une façon de regarder le monde et de vouloir donner un petit peu de ce qu'on croit.'**
- C'est à l'école normale qu'il découvre la pédagogie Freinet et l'expérimente à travers l'organisation concrète de leur formation en classe coopérative, **'A cette période-là on a fondé une classe coopérative à l'école normale. C'est-à-dire, on prend en charge sa propre formation et on essaie de vivre la même chose qu'on pourrait vivre dans une classe avec les enfants.. je m'investissais, je me prenais en charge'**.
- Il souligne d'emblée qu'il ne souhaitait pas travailler comme il avait vécu sa scolarité, **'Je ne voulais pas faire instit comme les instits que j'avais vécu quand j'étais môme.'** Il avait un désir de libération. Il se souvient des relations blessantes, voire des châtements corporels et était révolté **'les maîtres, ce qu'ils nous faisaient subir...J'avais un maître de CP qui prenait les enfants par les cheveux ici et qui**

soulevait les enfants comme ça je me souviens extrêmement bien, ça j'ai jamais pu accepter ça.' Il exprime ce besoin d'émancipation, de ne pas être commandé y compris dans sa profession et à ce titre la pédagogie Freinet lui convenait bien car il y percevait une possibilité d'autonomisation, **'j'avais surtout pas envie de retrouver ce que j'avais vécu au lycée apprendre des trucs 'c', ne pas donner mon avis, j'avais surtout pas envie d'être commandé par des gens, j'avais surtout pas envie qu'on me dise : il faut faire telle rédac etc la directrice qui est rentrée dans cette grande salle et qui nous a dit, j'aimerais bien, lorsque je rentre, qu'on se lève, alors ça non, je ne voulais pas faire instit pour ça.'**

- Il a été particulièrement marqué par un enseignant, parce qu'il savait écouter les élèves, qui s'investissait beaucoup dans son travail, et dans des activités extérieures : théâtre, poésie, guitare, qui lui a donné envie, on pouvait se confier à lui, 'un prof de français qui est vraiment devenu un ami très cher, que j'admirais beaucoup et que j'admire encore, il a représenté quelqu'un qui savait écouter les élèves, qui savait les intéresser qui était vraiment à l'écoute des gens et qui se donnait énormément, ça nous a donné vachement envie quoi, il m'a marqué énormément, il était en même temps le confident de beaucoup et de moi en particulier et il a été très longtemps confident.'
- Il s'est investi dans les groupes départementaux et les congrès nationaux.
- Il apprécie le partage entre les enseignants dans ce groupe ainsi qu'une certaine honnêteté et le sens critique du groupe, 'on se remet en cause et on recommence, on remet notre métier, notre courage et on recommence et on re-tâtonne et ça cogite encore et sur des choses vraies, c'est pas de la masturbation comme ça intellectuelle pour le plaisir et des réunionites pour le plaisir, mais c'est du concret, c'est sur le terrain, c'est vrai quoi'.
- L'idée première est celle du respect de l'enfant à partir d'une écoute de ses désirs profonds - d'une grande proximité -, afin de stimuler ses envies - avoir des envies c'est la finalité -, et de les accompagner, 'respecter l'enfant, c'est laissé le même avoir envie, laisser faire et puis l'épauler quoi, être là, être très à l'écoute être prêt, très près de lui'. Selon lui, les enfants ont un désir de rencontre de la réalité c'est pourquoi de son point de vue il est souhaitable de proposer un apprentissage de la vie qui y soit gréffé. C'est-à-dire, je connais à partir des réalités du monde, 'on fait un marché au mois de septembre, on a regardé les prix des légumes vendus aux halles de Rungis, il a fallu dire ce que c'était que ces halles, on s'est renseigné...on a essayé de peser : 1 kilos qu'est-ce-que ça fait ? Ils se sont débrouillés... ça c'est de la pédagogie vrai quoi.'
- Le deuxième aspect c'est l'importance accordée à la communication dans l'école et avec l'extérieur, 'on ne détient pas le savoir dans sa classe, donc on a besoin de communiquer, de rencontrer d'autres gens, on a des correspondants en Bretagne qui nous racontent la pêche.' Par ailleurs dans le groupe classe il valorise beaucoup l'entraide et la coopération, 'la tolérance, la coopération, l'entraide, c'est quand même des sacrées valeurs.'
- Le troisième aspect concerne la formation à la distance, à la critique, 'faire des gens un

peu moins consommateur, un peu moins mouton blanc, qui ait un peu plus de réflexion, qu'ils essaient d'avoir un regard un peu critique sur ce qu'ils font, pourquoi ils le font, comment ils le font, c'est aussi une question que je me pose souvent moi aussi en tant qu'adulte, mais ça veut pas dire que je ne fais pas des choses comme tout le monde.'. L'autonomisation est une formation à la liberté de choix, 'qu'ils choisissent, qu'ils se sentent un peu plus libres de choisir ce qu'ils ont envie, ce qu'ils veulent vraiment quoi. Qu'ils ne se laissent pas manger, moi je ne me laisse pas manger par mon inspecteur, ça ne m'attire pas d'ailleurs les félicitations.'.

- La finalité ultime est la justice et la paix : l'aspiration à un monde meilleur, promouvoir la communication entre les hommes, 'des idées de rendre un petit peu l'homme meilleur... qu'on pourrait vivre ensemble facilement, si on est prêt à rencontrer des gens...il faut promouvoir ces relations, ces communications'.
- Actuellement il est militant syndical, 'le syndicat est aussi un moyen peut-être de rendre plus juste un certain nombre de choses, de faire évoluer les choses.. je me dis toi t'a pas le droit de pas être syndiqué... tu peux bien essayer de faire un petit effort pour oeuvrer, mais c'est aussi rencontrer des gens, c'est aussi essayer d'aller plus avant'.
- Il a reçu une éducation religieuse, 'Si, j'ai fait ma communion, mon père non pas du tout, ma mère par mes grands parents allait à la messe'. Il se souvient surtout de sa rencontre avec le frère Roger à la communauté de Taizé, 'c'était un personnage extraordinaire.'. Il croit surtout en l'homme.

ENTRETIEN EN GESTION MENTALE.

ENTRETIEN N° 1. Enseignante en collège (Français/4^{ème}-3^{ème}). Pratique la Gestion Mentale depuis 8 ans.

- La Gestion mentale est arrivée à un moment de remise en cause personnelle par rapport à son enseignement, '**je ne pouvais pas continuer à enseigner comme ça, je sentais que c'était pas ça, il fallait que je fasse quelque chose**'. Elle s'apercevait qu'elle avait des exigences qui finalement correspondaient à des lubies, comme d'imposer aux élèves le dessin d'une carte géographique avec force de détail '**qu'est-ce que je satisfais pour moi, mais pas pour lui, ça ne sert à rien (..) le gamin il a autre chose à faire**'. Elle est '**tombée au bon moment, j'étais prête à l'accueillir (..) je ne sais pas si on choisit une pédagogie innovante parce que c'est une pédagogie innovante ou parce que ça tombe pile**'.
- Elle décrit cette découverte comme une révélation, '**Je n'y connaissais strictement rien et J'ai eu le choc de ma vie (..) quelque chose de la révélation au sens fort**'. Elle s'est brutalement aperçue qu'elle était prisonnière à défaut d'être tendue vers l'enfant, '**j'attendais des élèves ma réponse et quand ils m'en donnaient une autre et bien c'était faux**'. Elle explique que c'est cette prise de conscience qui a été moteur d'une conversion, qu'elle en est certaine, et qu'à partir de ce moment, '**ça a été un**

virage à 180° ; qu'elle n'a plus du tout corrigé n'y fait les contrôles de la même façon ; que ça lui a appris la considération et l'humilité, **'apprendre des autres (..) le regard sur l'autre (..) je n'ai plus l'idée du prof qui sait tout (..) le pouvoir est chez l'autre, oui, elle est là l'humilité.'** ; qu'elle a définitivement fait sienne cette révélation, **'je ne sais pas si j'arrive bien à m'expliquer, mais c'est quelque chose qu'on intègre complètement en soi, et cette intégration fait qu'ensuite, on est plus le même vis-à-vis de ses élèves et moi c'est cette impression que j'ai eue.'**

- En fin de compte, elle souligne qu'elle a certainement éliminé beaucoup de choses dans la Gestion Mentale, **'les évocations visuelles auditives, je n'y travaille plus du tout, je ne crois pas que ce soit là l'essentiel'**, mais qu'il lui est resté un essentiel qui est de l'ordre de l'accueil de l'enfant, de sa différence ; d'une relation de proximité qui lui fait considérer avant tout l'élève comme un être humain. Qu'elle le regarde d'abord ainsi plutôt qu'en référence à sa capacité de restitution. Qu'être attentif à la personne c'est lui donner le droit à l'erreur, à la parole ; c'est entendre son absence de motivation ; c'est être capable d'abandonner pour un temps les échéances du programme, c'est être capable de s'autoriser des digressions pour engager un dialogue avec les jeunes, **'j'ai eu conscience de tout ça, de cette idée d'écoute, l'attitude envers l'élève, une écoute, un accueil différent, un respect de son rythme, de sa différence, le problème de La Garanderie pour moi c'est ça'**.
- Elle a vraiment compris qu'elle n'était pas le maître à bord et que l'enfant était signe, **'j'étais maître dans ma classe au sens de ma responsabilité, mais que l'autre en face, l'enfant en particulier avait des choses à me dire.'** Le considérer c'est le respecter, c'est être honnête envers lui, c'est ne pas le prendre par défaut, ne pas le piéger, avoir des exigences réalistes ; en fin de compte, c'est donner véritablement sans emprise. Croire en l'élève c'est espérer en lui, **'on arrive toujours'**, c'est l'encourager, **'je leur mets en bas de la feuille, allez courage, vous allez y arriver.'**, c'est lui faire confiance, **'les élèves disent en parlant de moi, avec vous c'est pas pareil, quand je vous dis j'ai oublié mon cahier, vous me croyez.'**
- Au demeurant, elle ressent une continuité d'implication alors que plus jeune elle était très engagée dans le scoutisme, **'l'attention à l'enfant, je l'ai eu bien avant d'avoir travaillé avec la Gestion Mentale (..) j'ai fait du scoutisme, j'ai été cheftaine (..) Je crois qu'on échappe pas à tout ça, à tout ce temps que j'ai donné, à cette disponibilité que j'ai eue (..)'**. Si elle souligne qu'elle a reçu une formation religieuse et qu'elle est engagée dans la paroisse, ainsi qu'en activité d'aumônerie avec les élèves, elle ne perçoit pas de lien avec sa pratique pédagogique de la Gestion Mentale, **'C'est pas parce que j'ai cette croyance religieuse, cette conviction que je travaille comme je travaille avec les enfants, je ne le crois pas (..) je la mets ailleurs.'** Mais en y réfléchissant, elle pense quand même que son implication n'y est pas complètement indifférente, **'Dans mon travail, j'ai vraiment le sentiment d'un engagement ; et là c'est vrai que ma formation spirituelle elle est certainement sensible.'**
- En fait, la découverte de la gestion Mentale l'a engagée à **'chercher plus loin, à faire un travail sur la relation humaine, j'en suis complètement convaincue ça oui vraiment (..) je**

crois aussi que ça correspond à quelque chose de beaucoup plus spirituel.'. Globalement son engagement professionnel relève d'une sensibilité envers les enfants perdus dans les apprentissages scolaires et désintéressés par l'école. Par exemple elle a voulu s'impliquer dans les classes qui proposaient un rythme différent aux élèves, 'on a réussi (...) certains arrivent même à avoir le brevet des collèges' ; son objectif est celui de la 'réconciliation'. Elle a réfléchi avec d'autres a une forme plus souple et plus juste d'évaluation qui ne tenait pas exclusivement compte du contrôle final. Ils se sont interrogés également sur la mission de l'enseignant, et le thème de recherche retenu fût celui de la rencontre.

- Elle se voue souvent aux parents, 'je n'hésite pas à rencontrer longuement les parents...', et revendique l'éducation indissociable de l'enseignement, 'Je me dis que si on ne s'adresse pas à la personne, on ne peut pas faire avancer, on ne peut rien faire, moi je revendique le prof-éducateur.'. Pendant trois ans, elle a aidé des enfants le mercredi, 'c'était souvent des petits de primaire ou de sixième, c'était pas payé du tout non.'. En classe de neige, elle a voulu travailler différemment avec ses élèves ; or ils ont constaté que les derniers à l'école étaient les premiers en ski, 'on les a appelé groupe n°1', et il se sont révélés beaucoup plus motivés et beaucoup plus performants dans les activités scolaires durant la semaine (...) ça a été une grande interrogation.'. Elle a proposé des cours de rattrapage scolaire pour adulte.
- Elle note la réalité d'une conviction qu'elle pense peu partagée par des collègues, 'C'est une espèce de disponibilité, je ne me découragerai pas comme ça (...) Je n'ai rien contre elle, elle n'en a rien à faire du projet (...) ils n'en ont rien à faire, rien (...) les profs sont retournés chacun dans leur petits coins (...) je vais prendre ma retraite, mais moi, je n'attends pas ça, j'ai plein de choses à faire, le chantier, il est immense (...) au début j'ai voulu convaincre, maintenant je ne cherche plus à convaincre, il n'y a pas très longtemps que j'ai compris..un prof m'a dit très nettement : 'je ne vois pas pourquoi sous prétexte que les enfants ont changé, moi je changerai quoi que ce soit dans mon enseignement et je m'en suis voulu d'être restée muette devant une telle prise de position (...) quand je parlais d'immobilisme tout à l'heure (...) je crois que je suis surtout désabusée.'.
- Elle est frappée par le nombre de jeunes en difficultés psychologiques, 'le nombre de dépresses (...) l'anxiété, l'angoisse à l'issue des examens (...) les filles de seconde, première, terminale que j'ai, qui font de l'anorexie'. Elle pense qu'en gestion mentale, 'le concept de projet, est essentiel pour que l'enfant puisse donner un sens à ce qu'il fait, ça j'en suis intimement convaincue'. Ca ne saurait se réduire au 'projet personnel qu'on voit en classe de seconde, deux ou trois feuilles de papiers qu'on remplit et puis crac.'. C'est- à-dire, 'si on ne l'aide pas à trouver un sens, il ne peut pas réussir à l'école.'. De son point de vue le sens fonde l'équilibre, 'c'est le noeud où le reste viendra se greffer.'. C'est une force, un bénéfice, qui ferait de lui quelqu'un d'amarré, dès lors, capable de braver les difficultés et de s'adapter. Par exemple ils ont travaillé avec succès sur la conscience de soi dans la temporalité ; ou encore sur la conscience du changement, 'quand j'ai conscience que mon projet a évolué et que moi j'ai évolué aussi, puisque mon projet évolue, mon ouverture est encore plus grande.'.

- C'est avec la gestion mentale qu'elle a pris conscience et qu'elle a considéré les différences entre les élèves sur le plan des modalités d'apprentissage. Cette notion a résonné et a été d'une grande aide par rapport à ses propres enfants dont l'une avait plus de difficultés - en se faisant proche de son individualité- alors qu'auparavant elle voulait lui imposer la méthode qui lui correspondait, '(..) avec mon fonctionnement, le mien, (..) très photocopies, visuel (..), ça pouvait pas fonctionner (..)'. Cette ouverture à l'idée de différence a engendré chez elle plus de souplesse, moins de rigidité, 'je crois que dans ma vie, je n'ai plus les mêmes rigueurs, ou raideurs. Je crois qu'on peut dire simplement qu'il y a plus d'acceptation de la différence.'
- Elle perçoit le pouvoir que lui confère son autorité, en conseil de classe, 'C'est très orgueilleux ce que je vais dire. C'est vrai qu'en conseil de classe, parce que ça c'est flagrant, mon regard est décisif. Il est décisif c'est-à-dire que je sais que quand je dis quelque chose d'un élève ça va avoir du poids (..) On a un élève qui est extrêmement perturbateur, or avec moi il est extraordinaire (..) ça c'est un pouvoir, je le ressens comme un pouvoir. Je me dis oui mais, je suis quelque chose et on se plie à ce que je dis. Ca c'est un pouvoir.'. Les enfants étant à l'heure actuelle plus libre d'expression et d'agissements, ils constituent une force que l'enseignant a du mal à gérer et à canaliser ; il faudrait aider les jeunes professeurs à savoir répondre à un groupe-classe ce qui suppose qu'il apprennent avant tout à reconnaître les élèves.'
- 'Cette disposition à être à l'écoute' lui a permis 'd'avoir avec eux une autre relation.. quand il dit moi je fais ça, je dis ça, j'écris ça, j'écoute ce qu'il est entrain de me dire.'. Notamment, cela a engendré une attitude plus questionnante, 'Un élève qui me dit, je ne comprends rien, avant je lui aurais dit, travaillez et puis vous comprendrez. Maintenant je le questionne et je dis : qu'est-ce que j'ai dit moi qui peut faire qu'il n'a pas compris ?'

ENTRETIEN N° 2. Enseignant en collège (Sciences-Naturelles/6^{ème}-5^{ème}). Pratique la Gestion Mentale depuis 9 ans.

- L'humanisme profond qu'il a cru déceler comme terreau à la gestion mentale, '**Je pense que c'est quelque chose de très très important dans la gestion mentale cet humanisme profond qui en ressort**', rejoint sa foi et son éducation catholique ou l'Evangile était vécue profondément '**Une éducation très très catholique certainement, mais dans le bon sens du terme, c'est-à-dire, c'est l'Evangile vécue et sans doute profondément**'. On valorisait l'amour des autres le respect des différences, '**C'est l'amour quoi, on a vécu une relation éducative avec mes parents, d'amour, et d'amour porté aux autres, l'acceptation de la différence. J'avais des parents qui étaient extrêmement tolérants, qui étaient durs et rigoureux, mais qui étaient quand même très très tolérants vis-à-vis des choses du monde en général et des gens**'.'
- Fort de ses convictions de chrétien, il a trouvé l'Esprit Saint dans la gestion Mentale. Je suis catholique pratiquant convaincu. Mais quel écho la gestion mentale a-t-elle ? Je me suis demandé s'il y avait des relations entre-les deux, oui, je me suis posé la question.

J'ai découvert que par exemple même la prière, quand on est chrétien catholique, la prière c'est quelque chose d'important dans la vie, et bien il y a une structure mentale derrière la prière et j'ai essayé de me poser la question comment je gérais mentalement ma prière ? Comment je faisais mentalement dans ma tête pour prier ? Y'a une phrase qui m'a beaucoup marquée, je crois qu'elle est de Maine de Biran ? Il dit : ce sont les mêmes choses qui sont enseignées par le Christ et le Saint Esprit, mais l'un enseigne dehors et l'autre dedans et j'ai trouvé le Saint Esprit dans la gestion mentale.'. Il souligne que s'il avait rencontré une autre pédagogie humaniste, il aurait aussi été tenté d'approfondir, 'j'aurais fait certainement à ce moment-là un rapprochement avec les valeurs chrétiennes, oui, tout à fait.'. Il lui paraît fondamental d'écouter, de reconnaître et de considérer l'enfant, c'est une valeur essentielle qu'il partage avec la gestion Mentale,'Une écoute et ça je crois que c'est très très important dans un concept de Gestion Mentale.. Le prendre en compte davantage dans tout ce qu'il est, le rendre à lui-même..une reconnaissance de mes progrès, de mes performances, une reconnaissance de l'autre.'.

- Il s'est engagé au collège à aider les élèves en difficulté d'apprentissage, 'J'ai une classe de cinquième en difficulté qu'on me confie chaque année (..) donc apporter de l'aide aux autres'. Il cherche à puiser à différentes sources pédagogiques, 'Je ne suis pas du genre à dire en dehors de la Gestion Mentale point de salut (..) je crois que la pédagogie, la vie en générale doit multiplier les approches..ça je crois que ça fait partie de la philosophie que je peux avoir (..) les gens se combattent dans les idées et excluent d'autres idées (..) y'a la PNL, le PEI, Tomatis, la graphologie (..) c'est complémentaire (..) je trouve que ce serait une bêtise énorme que de ne rester ouvert qu'à la Gestion Mentale, sans m'ouvrir, sans connaître, sans tolérer.'. Il a eu des responsabilités associatives, 'J'ai beaucoup donné à l'A., j'ai été secrétaire pendant six ans.'. Plus largement il s'est impliqué dans les formations d'enseignants, de parents, en entretien individuels auprès d'enfants en difficultés.
- Un des buts fondamentaux est de motiver l'appétence de réussite par une mise en projet, 'Au départ il y avait des choses un peu simplistes qui ont fait beaucoup de mal à la Gestion Mentale, les visuels et les auditifs (..). Si je devais dire en deux mots ce que je retiens d'important dans la Gestion Mentale, je dirais évocation et projet.'. Remettre l'élève en 'piste' , en 'projet de réussite', en 'situation de performance' c'est lui donner les moyens de se sentir exister, 'de se sentir bien dans sa peau', selon une aspiration d'élévation, de 'mise en projet', pour 'un individu à faire progresser.'.
- Introduire l'élève à sa liberté propre, ' la liberté c'est un concept fort, je trouve que c'est une valeur.', et à sa responsabilité, en découvrant la conscience ; en lui donnant les moyens de conscience de ses choix 'amener des outils à l'enfant pour qu'il soit conscient de ses choix, de leur importance pour le moment présent et pour le futur.'. Ce qui suppose une mobilisation des ressources mentales, 'Pouvoir mieux utiliser toutes ses ressources, c'est une condition supplémentaire pour accéder à la liberté.', et il croit beaucoup à l'introspection comme philosophie de la connaissance, 'l'introspection (..) avoir conscience de mes évocations, j'y crois beaucoup.'.

- Formé initialement aux sciences biologiques, il a été particulièrement sensible, en gestion Mentale, à la promotion de l'idée de différence, alors qu'il souligne que le vingtième siècle, en particulier avec la figure d'A. Jacquard a **'montré que la richesse était dans la différence'**, aussi cette conception a-t-elle fait singulièrement **'écho' en lui**. D'où son attachement à **'l'approche de la diversité'** et au **'respect de la différence'**.
- Alors que dans les premières classes de collège il était en échec, **'vraiment un échec terrible'**, que ses parents ne comprenaient pas, **'c'était du genre : quand on veut on peut.'** ; un frère des écoles chrétiennes a été pour lui révélateur d'intelligence. Il lui a permis notamment une prise de conscience de ses ressources mentales, **'Y'a eu un déclic mental qui s'est passé à ce moment là, quelque chose qui est arrivé à la conscience sur les procédures mentales.'** Il pense que c'est l'attitude reconnaissante de ce frère qui a été créatrice, le considérant comme une personne, **'il prenait en compte l'individu'** en l'occurrence singulière, **'en même temps il le reconnaissait comme différent'**, capable de s'améliorer, **'comme un individu à faire progresser, je crois que c'est ce qu'il a fait ce frère des écoles chrétiennes avec moi (..) il y a toujours eu cette reconnaissance de mes progrès, de mes performances, une reconnaissance de l'autre.'**
- Il souligne la valeur de l'autorité dès lors qu'elle traduit **'une force de proposition'**, elle est alors un **'service de charité'** à distinguer de l'emprise **'du pouvoir'**. Avoir de l'autorité, **'c'est éventuellement pouvoir servir de modèle'** ; il y a une transmission plus par **'l'attitude que par le discours'**. L'autorité est lumière de liberté, **'c'est la liberté l'autorité, c'est très en lien avec la liberté.'**
- Il explique que l'attrait pour la Gestion Mentale n'est pas indépendant de sa rencontre avec son fondateur, bien qu'il semble que ce soit plus globalement une sphère qui l'ait attiré, **'l'homme déjà, l'homme m'a accroché'**, en raison de **'l'humanisme qui ressort à la fois de lui, de l'homme et en même temps de ses théories, de toute sa pensée.'** Il souligne que **'le personnage à fait'** certainement, mais qu'il aurait pu rencontrer quelqu'un **'d'extrêmement humain, chaleureux comme A. dans une autre approche'**, il aurait **'cherché à creuser.'**
- Il a éprouvé le besoin d'échanger dans des groupes de réflexion autour de la Gestion Mentale, **'y'a pas que le partage de la Gestion Mentale, y'a l'amitié ça compte énormément.'**

ENTRETIEN N° 3. Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la Gestion Mentale depuis 4 ans.

- La rencontre avec la Gestion mentale est intervenue à un moment d'insatisfaction professionnelle et de recherche, avec l'intuition qu'il allait vers quelque chose, **'l'impression d'avoir toujours été en marche vers la gestion mentale (..) c'était un mal inévitable, ça aurait pu être autre chose.'** Ce fût une réelle découverte, et en même temps une heureuse confirmation. S'agissant proprement dit des découvertes, il a entrevu **'l'importance de l'erreur en pédagogie'**. Il a compris et assimilé également qu'il

était primordial de laisser un temps d'évocation à l'enfant, 'revoir, se redire dans sa tête ça je ne le faisais pas' ; que l'apprentissage n'était pas le produit d'un empilage de connaissance mais résultait plutôt d'une résonance dans le temps et l'espace. Au demeurant, il souligne que sa 'première grande découverte a été la différence'.

- De son point de vue, l'incidence majeure de cette rencontre fût l'amendement de son comportement selon une éthique de tolérance et d'écoute. Il se dit moins catégorique, plus questionnant. Mais par ailleurs, il fût 'conforté' dans la visée souterraine qui l'animait depuis longtemps, mais qui, jusqu'alors n'avait pas trouvé éclairage, 'j'avais déjà une approche un petit peu de la gestion mentale..c'était déjà inconsciemment que je m'étais dit y'a des différences (..) je leur donnais différentes façons de retenir la leçon.. c'était un feeling, mais je n'avais pas inventé la gestion mentale.'. C'est pourquoi il souligne l'accord harmonieux entre lui-même et la Gestion Mentale, 'ce que je suis moi cadre bien avec la gestion Mentale'et cette connivence procède finalement d'un même souci pour la promotion et le respect de l'humain en l'homme.
- La considération de la personne est un dessein éducatif d'excellence. Alors qu'il 'adhère à la définition des gestes mentaux : mémoriser, comprendre, réfléchir, avec les paramètres', il considère que 'sans être de la petite cuisine', c'est un savoir qui peut évoluer et qu'il serait près à écouter quelqu'un qui affirmerait que la mémoire 'c'est plus tout à fait comme ça.', mais ce, tout en indiquant résolument qu'il 'ne crache pas dans la soupe'. En réalité, de son point de vue, c'est le regard porté sur l'enfant qui est primordial, 'il faut d'abord comprendre avec qui on travaille avant de savoir comment on travaille'. C'est l'enfant qui est le lieu du sensé et non l'adage conceptuelle : 'C'est pas parce que le geste de compréhension est défini de telle manière que l'enfant doit être ça, c'est parce que l'enfant est comme ça à mon sens, qu'il faut expliquer.'. Aussi le savoir conceptuel n'est-il pas une finalité en soi 'les techniques vont changer, mais est-ce-que le regard sur l'enfant ?'. Regarder l'enfant c'est par exemple lui donner le droit à l'erreur tout en lui posant des limites, 'Ne pas voir dans l'erreur simplement l'échec, utiliser l'erreur...point de départ pour autre chose'. C'est être attentif à son rythme, 'permettre à l'enfant d'aller à son rythme, s'il n'a pas bien assimilé celle d'avant il faut la revoir.'. C'est reconnaître sa différence, c'est respecter sa dignité. Par exemple, il raconte qu'il fût choqué par le comportement d'un enseignant qui a giflé un élève, ou ceux de professeurs qui lors des pique-niques balançaient rituellement les élèves dans l'eau. C'est au prix de divers désagréments qu'il a manifesté son opposition à ses pratiques.
- On souligne ses engagements en responsabilité dans diverses associations culturelles et sportives, 'Je suis président de l'office municipal des sports et d'une association qui s'occupe d'animations culturelles et de musique (..) je suis encore mais ce sera mon dernier mandat adjoint à la commune.'
- Bien qu'étant catholique et pratiquant il ne voit pas de lien avec la Gestion mentale, disant 'qu'il n'y a pas réfléchi', qu'il lui faudrait du temps.' et que ce n'est pas 'un non catégorique' parce qu'il y a des 'valeurs humaines, évangéliques qui se retrouvent complètement (..) quand je parlais du respect des autres, c'est d'autant plus vrai quand

on est croyant et pratiquant, le goût de l'effort, la liberté.' Et il reconnaît 'à quelqu'un qui ne serait pas croyant, tout à fait le droit de faire de la gestion Mentale aussi.'

- Il cherche à motiver l'aspiration de l'élève, sa recherche de sens, 'le pourquoi je l'apprends, à quoi ça va me servir, ça fait aussi partie de la méthode que je leur donne'. Il souhaite en ce sens participer à l'éducation de effort, en vue d'un plus-être, 'l'éducation de l'effort, le goût de l'effort, ça n'a rien à voir avec l'attention, la mémorisation tout ça.'. Le but qu'il croit poursuivre est d'oeuvrer pour une révélation de 'liberté', qui introduit au sentiment de responsabilité. Mais, de son point de vue cette révélation de liberté suppose de co-naître à soi-même, 'la gestion mentale aide les gens à se connaître, et on est libre que quand on se connaît (..) la Gestion Mentale, si elle aide pas les gens à se connaître c'est plus de la Gestion Mentale. Je pense que ça peut les rendre plus libre par cette connaissance d'eux-mêmes'. Il considère donc que la Gestion Mentale 'est un moyen qu'il utilise pour permettre de rendre les enfants plus libre.'. Or se connaître, c'est s'ouvrir à la conscience, et paradoxalement la liberté épouse une orientation de pensée, 'avoir une certaine liberté, euh, avoir une méthode de pensée, euh, ça renvoie à une façon de penser où l'école à inévitablement fait quelque chose.'
- Aussi, découvrir la liberté c'est motiver la responsabilité, c'est conduire ses choix, 'Je crois qu'il faut être libre dans sa façon de penser pour pouvoir en fait prendre des décisions qu'on a à prendre, d'une manière tout à fait sereine et réfléchie.'. Il entrevoit la Gestion Mentale comme une perspective fidèle qui lui permettra 'longtemps' de nourrir la vocation de responsabilité libre et indépendante de l'élève, 'Je veux en faire quoi de cet enfant, liberté responsabilité, .. quand on est responsable on est libre (..) et avoir une certaine liberté, c'est ne pas être dépendant pour pouvoir prendre sa décision en fait.'
- La liberté se rencontre dans les différences, et il souligne que ce fût là, sa première découverte, et qu'il n'en a 'jamais pris autant conscience qu'à partir de la Gestion Mentale'. Il a alors révisé sa méthode pédagogique, 'les enfants fonctionnent de manière différente donc je dois prendre le problème d'une manière différenciée', en procédant à sa propre décentration, 'Je leur donnais ma façon à moi qui marche pour moi et effectivement ça ne marchait pas.. à partir du moment où on est rentré dans la Gestion Mentale..qui est de prendre la chose d'une autre manière, parce que l'individu que tu as devant toi, il est différent de toi et ça c'est une découverte importante quand même.'. Dès lors il apprend aux élèves à être attentif à la différence et à respecter cette différence, en prenant en compte les réflexions et les démarches personnelles, 'faire remonter tous les évoqués' ; auparavant il les aurait nommés 'idioties' et les aurait évacuées. Il ressent une certaine aisance chez les élèves par rapport à ça, 'ça se voit, c'est physique, ils le vivent leur différence, et ils le vivent bien' ; et c'est bien là, de son point de vue, l'expression d'une 'certaine forme de liberté, puisqu'on prend du recul par rapport aux autres.'
- C'est l'estime qu'il portait à un professeur qui a motivé son désir d'être enseignant, 'Il s'appelait 'Boutin', la première année que j'ai enseigné, j'ai fait du 'Boutin', je devais être

atteint de 'Boutinisme aigü'. Il aimait ses élèves, ' Il était sensationnel (..) c'est le premier qui a joué au foot avec les élèves de sa classe.' ; il était authentique, 'j'admirais sa façon d'être, la relation qu'il avait avec les élèves (..) installer une relation vraie avec les élèves..moi j'y crois beaucoup.'. Il s'impliquait dans l'aide et le soutien, 'Y'avait pas beaucoup de sous (..) il a essayé de faire connaissance avec la famille, de soutenir sans jamais m'en parler.'. Il évoque le souvenir d'un inspecteur encourageant qui l'avait propulsé, 'Il ne me connaissait ni d'Eve ni d'Adam (..), il m'a dit t'aime ça, tu vas voir, tu vas t'en sortir, t'a des défauts, je vais te les donner, ça m'a plû ça. Alors c'est vrai que je lui téléphonais, j'allais le voir.'.

- Il considère que l'autorité de l'enseignant est une vertu parce qu'elle découvre, 'Si je montre à l'enfant comment je suis moi, ça peut l'aider à être lui ; alors on va inévitablement vers un enfant qui va se réaliser, se construire avec des êtres.', les lieux de médiation sont divers : l'école, les parents, les associations, le club de foot.
- S'agissant de la rencontre avec monsieur de La Garanderie, il se rappelle de l'émotion première qui y fût associée dès lors qu'il percevait en ses dires des paroles de vérités, 'Sacré bonhomme, je l'écoutais un peu comme le bon Dieu (..) c'est notre maître à tous quoi, ça fait un peu secte quoi (..) il détient tellement la vérité que c'est (..) euh (..) on en bave quoi (..) la deuxième fois on y va en disant je vais essayé d'être critique.'.
- Par ailleurs, avec la Gestion Mentale il a reconsidéré la place occupée par le maître comme intermédiaire entre l'enfant et la connaissance, 'le maître n'est plus sur l'estrade'. Dès lors, il y a eu une reconnaissance de liberté, 'le maître d'oeuvre c'est lui (..) l'enfant principal acteur, c'est la Gestion Mentale qui m'a permis de le découvrir.'.
- En outre, la Gestion mentale l'a orienté vers un autre type de relation avec les élèves plus dialoguant plus questionnant, plus proche de l'élève, moins condamnant, '**Tu n'as pas lu, tu vas recommencer, est-ce que c'est l'aider véritablement ? (..) On va lui dire qu'est-ce que tu as fait ?, on va lui apprendre à faire de la lecture de consigne, ça change la relation.**'. Il souligne qu'il y a moins d'occasions de se fâcher, qu'on ne refait pas sa nature '**quand on a envie de s'énerver on s'enerve**', mais qu'on la modifie quand même sensiblement. Tandis qu'il y a plus de tolérance, il y a plus d'apaisement, '**c'est comme je dirais, un regard différent sur l'apprenant et en même temps une relation qui change entre l'apprenant et le maître (..) on change une ambiance de classe, à partir du moment où on accepte l'erreur, ou on accepte les différences des enfants (..) j'ai une classe beaucoup plus détendue, les élèves sont plus détendus qu'avant.**'. Ce mouvement de proximité résulte d'un geste de décentration vers l'élève à propos duquel il s'est demandé : Qui es-tu ? Qu'est-ce que la connaissance ?, '**Qu'est-ce qu'un apprenant ? Qu'est-ce que l'apprentissage ? Faut avouer ces choses là, j'ai pas honte de le dire, j'avais une autre image. Faire de l'empilage, voir le complément d'objet et voir le pronom..on empile les choses les unes par dessus les autres, sans faire référence à ce qu'on voit précédemment. Un véritable apprentissage, ça s'ancre dans quelque-chose, à un moment ça doit s'ancre dans ce que je sais déjà.**'.

ENTRETIEN N° 4. Enseignante en collège (Français-Histoire/6^{ème}-5^{ème}). Pratique la Gestion Mentale depuis 8 ans.

- On perçoit une foi profonde comme fondement de son adhésion à la Gestion Mentale. Cette ferveur se traduit par une attention aux signes de liberté, 'essayer de voir en chaque être qu'on a devant soi, de me dire que chacun d'entre nous est un peu le reflet du Christ.'. Cette foi est croyance en l'amour, 'ma religion c'est catholique (..) mais Dieu est universel (..) c'est la perfection dans l'amour au sens le plus vaste du terme (..) et je pense que nos relations avec les uns et les autres viennent de là, sont insufflées par là', elle est confiance et espérance 'Croire qu'on a tous en nous quelque chose qui nous permette de réussir, il faut le trouver'. Son adhésion à la Gestion Mentale ne lui semble pas étrangère à la foi qui l'anime, 'Je pense qu'il y a un lien avec mes convictions de foi (..) ça correspond peut-être à une façon de vivre avec les autres parce que je me suis rendue compte que les plus réfractaires, c'était des gens qui avaient un peu perdu, je dirais un certain espoir.'
- Elle a eu connaissance de cette pédagogie à un moment critique tandis qu'elle faisait l'expérience d'une certaine stérilité de leurs actions, 'On était à plusieurs, on avait la bonne volonté pour les aider, mais on n'y arrivait pas et on mettait en route des heures de soutien avant l'heure. Mais finalement c'était pour faire quoi ? D'autres exercices du même type, et on s'apercevait que même avec notre bonne volonté, on arrivait pas plus à les faire avancer..'. Cette découverte a motivé chez elle un sentiment de culpabilité responsable qui a généré une attitude 'd'examen de conscience'. 'Je dirais que la Gestion Mentale a été d'abord pour moi une déstabilisation et presque une culpabilisation parce que je revoyais certains cas et je me rendais compte que je bloquais ces jeunes que dans le fond je voulais aider par mon attitude, par mes conseils (..) c'est savoir se remettre soi-même en cause, dans tout lien de communication, ne pas se dire il ne comprend pas, mais de dire, je ne me suis pas fait comprendre, c'est pas pareil. Dès lors, c'est éprouver le partage du manque, 'Donc c'est pas il est stupide il ne comprend pas, mais la méthode que j'ai utilisée ne lui convient pas, il faut que j'en explore une autre. Vous savez, ça change complètement la fonction d'enseigner.. '.
- Bien qu'étant titulaire de classe ordinaire, elle s'est engagée à aider les enfants en difficultés de travail scolaire, alors qu'elle trouvait injuste les inégalités culturelles, 'Il m'était très difficile de croire qu'il pouvait exister une telle injustice.. c'était quelque chose, avoir des enfants devant moi de bonne volonté qui n'y arrive pas, qui ne pouvait espérer tellement d'aide au niveau de la famille.. c'est un moyen de leur donner à eux la parole et de leur prouver qu'ils ont des choses intéressantes à dire.'
- C'est dans cette perspective qu'elle a proposé une expérience innovante en faveur des enfants scolairement démunis qui, en valorisant un rythme ainsi qu'une réflexion méthodologique différents, eut le bénéfice de remotiver les élèves, voire, pour certains d'entre eux, de leur permettre de poursuivre en cycle long. 'Premiers résultats obtenus, les parents qui venaient et disaient, mais qu'est-ce qui se passe, ils aiment venir à l'école, vous les amusez ou quoi ?'. Elle développe d'ailleurs un regard libre et critique quant aux directives scolaires, 'On me dit l'inspection ! Je dis, pour l'amour du ciel,

soyez adultes, si vraiment vous trouvez que c'est stupide de leur faire apprendre ça et bien enlevez-le. Parce que moi-même n'ayant pas de projet comment leur faire passer un projet à eux, c'est très très important.'. L'effet de l'introduction de la Gestion Mentale dans l'établissement s'est révélé notamment au niveau des conseils de classe où on a vu naître des attitudes plus questionnantes moins expéditives,'Ca a bouleversé les conseils de classe, c'est la première chose qui a changé parce qu'eux n'ont plus permis un certain tranchant, ils ont commencé à dire mais est-ce qu'on peut manquer d'intelligence dans toutes les matières et être doué en techno, est-ce que c'est possible, c'est ce genre de remarque qui a commencé à surgir.'.

- Elle considère que 'la Gestion Mentale, ce n'est pas avant tout une pédagogie, c'est quand même une philosophie de l'homme..', et elle cherche d'autres voies de connaissance également 'couronnées', 'La gestion Mentale c'est tout sauf s'enfermer dans une méthode (..) on a de plus en plus envie de connaître d'autres méthodes, on se rend compte que beaucoup se rejoignent ; parce que je dirais que la philosophie est presque la même (..) j'aime beaucoup la PNL, j'ai assisté à des conférences en PEI.'. Elle évoque une philosophie de la vocation de la personne, 'Si on se dit que l'homme a été créé à l'image de Dieu et que chaque homme à sa mission sur terre qu'il faut essayer de découvrir, c'est sûr qu'il y a une dimension spirituelle de l'autre.'.
- Elle pense que son souci pour autrui ressort d'une empathie par rapport à une même passion souffrante alors qu'elle souligne son engagement de foi dont on observe qu'elle a éprouvé la puissance d'entendement 'Je pense que pour bien comprendre l'appel d'autrui, il faut quelque part soi-même avoir appelé (..) j'ai été élevée par ma grand-mère au départ (..) et puis, je suis retournée chez mes parents, ça a été une rupture pour moi (..) je comprends ça très bien maintenant, mais ça a été très dur pour moi à m'expliquer (..) pour moi déjà je suis engagée dans le domaine de la foi et ça ne se réduit pas du tout à des dogmes. (..) chacun d'entre nous est un petit peu le reflet du Christ.'.
- L'enseignant se doit d'être vecteur d'aspiration, d'espérance, et de mise en projet, 'J'arrive pas à croire ce qu'on raconte de nos jours, les jeunes il faut les laisser libres, non je crois qu'il faut leur donner un sens et les faire espérer en quelque chose'. Or il lui semble que le projet d'échec est mortifère, 'Dans l'application de la Gestion mentale je me rends compte que le problème qui existe le plus souvent au niveau du jeune en difficulté c'est le projet, il sont souvent en projet d'échec, qui se résume, vous savez madame je vous préviens je suis nulle en orthographe, c'est pas la peine que vous vous cassiez les pieds (..) l'enfant qui part comme ça, il bloque tout le fonctionnement en lui.'. Elle a l'image d'une jeunesse désabusée, or elle est convaincue que le projet est source de vie, 'Ca hurle, ça se bagarre, ou alors s'est appuyé dos contre le mur d'un air désabusé, un peu blasé, qui n'espère rien, et pour moi c'est pas une image de la jeunesse ça. Il faut leur donner envie de devenir adulte (..) La notion de projet m'apparaît très très forte, je me dis que c'est une force de vie, le projet est une force de vie, j'en suis convaincue.'. Motiver le projet c'est par exemple inscrire la connaissance dans un sens transcendant, 'Avant de dire aux élèves apprenez votre leçon pour telle ou telle interrogation il faut peut-être bien leur montrer quelles sont les situations de la

vie pour lesquelles l'histoire-géographie va leur servir et non pas uniquement l'examen, le savoir.'. C'est apprendre à l'élève à se connaître donc à motiver et à orienter son potentiel personnel, 'Je trouve qu'avec la gestion mentale on est en plein dans le projet personnel de l'élève, lui apprendre à se connaître, à développer tout ce qu'il peut développer en lui, à ne pas démarrer avec ce complexe d'infériorité je dirais que certains enfants connaissent.'; 'l'épanouissement c'est pas forcément accéder au diplôme forcément universitaire, c'est connaître son potentiel et trouver sa voie.'.

- La Gestion mentale l'a introduit à la valeur de la différence, 'ça vous fait accepter les différences et comprendre que l'on s'enrichit de ses différences, je pense que la Gestion Mentale m'a aidée à m'ouvrir là-dessus, mais çà je le dis après. Je me suis rendu compte qu'à force de faire de la Gestion Mentale et d'essayer d'approcher l'autre de mettre moins de jugements sur autrui, qu'à force d'essayer de comprendre, j'avais changé toute ma façon de (...) çà m'a permis d'être plus tolérante, je me permet moins de juger.'. D'où une attitude enseignante qui va tenter de prendre en compte ces différences, 'Très souvent dans un groupe d'élève j'essaie de présenter le message sous différentes formes (...) c'est révélateur dans les groupes de constater cette diversité.'.
- La rencontre avec la pédagogie de la gestion Mentale a été une révélation, associée à la rencontre émue d'une personne A. de La Garanderie, saisissant par son charisme, sa vitalité et ayant notamment joué un rôle de miroir, 'Sa conviction, son charisme m'avait frappé, on voyait vraiment qu'il vivait ce qu'il disait. Je me suis posée comme précepte : 'Dire ce que l'on croit et faire ce que l'on dit.'. C'est un peu un de mes préceptes de vie depuis très très longtemps et je trouvais qu'il correspondait tout à fait à cela. Je me reconnaissais, c'est-à-dire que j'avais devant moi quelqu'un qui avait vraiment envie de faire quelque chose.'. Ce fût un 'Eureka' qui ne correspondait pas vraiment à une réelle découverte au sens de l'inédit, mais à la confirmation heureuse d'intuitions préalables, 'Ca a été pour nous tout de suite une révélation, parce-que j'avais eu l'impression qu'il mettait des mots sur des intuitions que j'avais eues jusque là, que moi je ne savais pas bien formuler. Pour moi, c'est l'ensemble qui a été une révélation, alors Dieu sait si sa méthode n'était pas affinée comme elle l'est maintenant ! C'était beaucoup plus cru, on parlait essentiellement d'auditifs et de visuels. Et vous savez, cette après-midi là je crois qu'elle est restée incrustée dans ma mémoire, j'en avais jamais entendu parlé, je ne connaissais pas du tout, j'allais à la conférence, çà faisait partie de mon boulot et sans attentes particulières.'. C'était une perspective séduisante car elle éclairait des situations concrètes vécues en classe tout en étant prometteuse d'intelligibilité, d'où une ferveur à pratiquer immédiatement. 'Les exemples très crus qu'il a donné ont pour moi très vite été concrets. Quand il parlait, je voyais tout de suite des élèves qui correspondaient à ce qu'il disait, en me disant : ' Et bien ce qu'il dit là, c'est Jérôme qui réagit comme çà, çà c'est Jean-Marc. Et j'avais l'impression que c'était un moyen d'arriver à communiquer pédagogiquement, je dirais, avec certains élèves, pour lesquels auparavant on tenait un langage de sourd. Tout de suite, je me suis dit, ça doit être çà, il faut que j'essaie çà avec untel. Et effectivement, tout de suite après, j'ai essayé, sans rien n'y connaître, j'ai commencé un dialogue pédagogique avec les élèves.'.

-
- Elle pense que les jeunes ont besoin de modèles d'adultes faisant autorité, 'leur donner envie de devenir adulte, ce qui suppose qu'il y ait des adultes vrais, pas des modèles de réussites (..) ça sert à quoi si on est pas épanoui au fond de soi, si on perd le sens du sourire, de la communication de la chaleur humaine (..) je me suis mis à observer les adultes et je me suis dit effectivement on ne leur donne pas envie d'être adulte, c'est pas parce qu'on a 45 ans qu'on ne rigole plus, qu'il y a des soucis, qu'il ne faut pas les nier, qu'on en a conscience, mais qu'on est armé pour se battre et que chaque effort procure aussi une grande joie. C'est plutôt à notre niveau que j'aurais envie de réagir, j'aurais plutôt envie de dire quelle idée on leur en a donné. Et j'ai eu l'impression qu'il y avait un autre message à leur donner.'. La Gestion Mentale est indissociable d'une personne, d'une figure faisant autorité, 'il a soixante-douze ans, mais il a l'air tellement plein de projets ; il parle de ses futurs livres..je me dis il est utile au sens noble du terme, il ne vit pas que pour lui, il fait du bien autour de lui, il aide les autres personnes à (..) il peut être un modèle pour beaucoup de personnes je pense.'.
 - Elle évoque le souvenir marquant de personnes dont le rayonnement lui ont laissé une empreinte parce qu'ils ont motivés son aspiration à connaître, 'Le père P, qui m'avait beaucoup marqué..c'est un peu lui qui m'a ouvert aussi à la psychologie.. il faisait beaucoup de conférences sur l'adolescence et ça m'avait beaucoup beaucoup marqué.'. D'autres personnes dont la foi rayonnante était mobilisante. 'J'avais été très frappée par le père D. dans (..) quelqu'un qui chantait avec une telle conviction, qui rayonnait dans sa personne et pas seulement dans ses paroles ça m'avait marqué.'. Des professeurs qu'elle sentait épanoui 'Des professeurs de lycées que je sentais bien dans leur peau (..) d'un professeur dont tout le monde disait oh là là qu'est-ce-qu'elle est laide (..) y'avait un tel sourire dans son regard y'avait un tel enthousiasme y'avait une telle façon d'être que pour moi je la trouvais très très belle et elle m'avait beaucoup marquée, et puis vous savez quand vous êtes jeunes avec vos problèmes d'adolescents, vous avez quelqu'un qui finalement vous aide à vivre. Je trouvais que c'était très très énorme, que moi ça m'avait probablement aidé.'.
 - Elle a proposé de monter un spectacle dans l'établissement qui favoriserait la communication entre les personnes. Le thème choisi la première année fût étincelle d'humanité qui retraçait le parcours des découvertes humaines, depuis la découverte du feu jusqu'à on a marché sur la lune, ' c'est une façon de vivre qui est tout à fait différentes ; vous avez les petits maternels qui sont là, les uns qui aident les autres à s'habiller, à se costumer, on se donne des conseils mutuels, je trouve , c'est toujours très très bénéfique (..) tout le monde avait envie de recommencer.'.
 - La découverte de la gestion Mentale a entraîné une attitude plus questionnante envers l'élève, c'est-à-dire qu'au lieu de lui donner une réponse elle renvoyait une question, **'Plus d'écoute que de parole je dirais je me souviens auparavant quand je voulais aider un enfant, je lui donnais tous les trucs qui m'avaient permis à moi de réussir et j'avais l'impression de lui donner un trésor là, de l'aider en lui disant essaies de faire ça, sans me rendre compte que ce n'est pas parce-qu'ils m'avaient fait réussir moi qu'ils allaient le faire réussir lui, au lieu de dire faut faire comme ça, lui dire comment tu fais ? Maintenant c'est un questionnement : comment tu t'y**

prends ? Qu'est-ce que tu aimes bien faire ? En quoi tu te sens bien doué.'.

ENTRETIEN N° 5. Enseignante en Primaire (CE1-CE2). Pratique la Gestion Mentale depuis 10 ans.

- Révéler à l'enfant les moyens de son développement était déjà une idée qui la mobilisait, eu égard, notamment, à son intérêt pour les pédagogies institutionnelles. 'J'étais déjà très à l'écoute des enfants avant puisque j'avais fait toutes les pédagogies institutionnelles, ce sont les techniques Freinet mis dans la classe où l'enfant fonctionne en autonomie le plus possible, donc on leur donne le pouvoir le plus possible.'. Mais, elle est passée avec la Gestion Mentale, d'une attention au groupe, à une centration sur l'individu selon un geste de pénétration en intériorité qu'elle nomme 'introspection de l'enfant'.
- Etre plus proche de lui en tant qu'individu unique, par un mouvement d'infiltration indissociable d'un souci de reconnaissance, rend compte d'une attitude qui s'est façonnée au regard d'une nouvelle visée de l'élève en tant qu'être humain. 'Mais c'était encore des groupes, là je m'aperçois que je prends les êtres humains individuellement et je les regarde comme si je les voyais un peu de l'intérieur, comme si je me glissais un peu à l'intérieur d'eux. C'est cette écoute de l'être humain qui m'importe actuellement, en étant très respectueux, c'est-à-dire en ne portant jamais aucun jugement sur ce qu'il fait en ne lui disant pas tu ne devrais pas faire comme ça, jamais, tu fais comme ça on va essayer de voir, continues à faire comme ça on va essayer de voir si je ne peux pas t'aider pour que tu puisses faire autrement.
- Respecter l'enfant 'Un enfant ça doit se respecter, c'est quelqu'un de faible et en même temps très riche, très fort, il faut simplement lui tendre la main.' ; qu'il y ait une confiance réciproque 'Pour faire de la Gestion mentale, il faut que l'élève vous fasse énormément confiance en tant que médiateur, si vous êtes là à le matraquer, il ne fera pas ce qu'il faut, il aura une crainte, une peur, il ne fera pas. Si vous arrivez à avoir ce contact humain, écoute et confiance, bon ça y est c'est bon, mais il faut l'avoir, quelqu'un dans la classe sur qui on peut compter.'. D'où un certain mode de relation basé sur l'accueil et le dialogue. 'Connaître l'enfant par le dialogue pédagogique, en l'observant dans la classe, en parlant avec lui. Une écoute, un certain regard vis-à-vis des réactions de l'enfant, comment ils réagissent, comment ils vont prendre ce que je leur donne. Et lorsqu'elle reconnaît des réussites, lorsque vous voyez un petit enfant qui tout d'un coup éclaire ses yeux et qui dit oui ça y'est mais c'est extraordinaire.', cela renforce sa croyance d'être dans la bonne voie 'y'a plus qu'à croire, ce sont des miracles. Y'a des cas très très forts qui ont été résolus et qui ont fait que je ne pouvais que croire à ce que j'amenais à ce que je faisais.'.
- Cette ferveur personnelle ne renvoie pas à une croyance religieuse bien qu'elle souligne son origine catholique 'Je suis baptisée, j'ai fait ma communion, mais je ne pratique pas.'. C'est une croyance humaniste, 'on peut être bonne soeur sans être croyante, enfin ce rôle humaniste, d'aller prendre la main à ceux qui ont du mal.'.
- Elle s'est engagée à aider les élèves en difficultés scolaire en leur donnant des cours du

soir, ' On a crée un club d'aide pédagogique, je les prends le soir pendant trois quart d'heure deux fois par semaine.'. Elle est préoccupée par les enfants qui ne réussissent pas, 'Je me pose des questions toujours sur le pourquoi des enfants qui ne réussissent pas toujours si bien que je voudrais.'.

- Elle évoque spontanément la haute idée de sa fonction.'La valeur que je m'octroie en tant qu'enseignante, elle est indéfinissable tellement elle est forte, je crois que je suis bien dans ma peau dans ce métier là, je ne suis pas une enseignante à dire que c'est un métier pourri pas du tout, pas du tout.', son sentiment de responsabilité, 'Je suis responsable de trente élèves de deux niveau différents avec des enfants en difficultés pour certains graves', sa dévotion,'je me dévoue, je lui donne le plus que je peux de mes connaissances, de ce que je sais pour que lui trouve les chemins qui vont lui convenir, mais maintenant il est encore libre de ne pas les prendre, moi je ne me sentirais pas coupable. Je fais les stages d'été, je fais des formations, j'y vais le soir une fois par mois, je vais aussi en dehors de mon temps scolaire, je le fais parce que je me dis si tu pouvais donner ce que tu as.'. C'est un engagement qui est allégeance, 'C'est quelque chose qui vous prend (..), vous ne pensez pas à autre chose, moi je ne peux pas être ailleurs.', jusqu'au sacrifice pour l'amour des enfants. 'Peut-être quand je serai à la retraite, je me remettrais à me regarder, mais je n'ai pas le temps, je n'ai pas le temps.'.
- Elle s'est engagée librement à travailler en Gestion mentale indépendamment des hostilités qu'elle a rencontrées. D'une part celle d'un inspecteur, 'Je n'ai pas été aidée parce que dans le système où je suis qui est l'enseignement public, j'ai eu coup sur coup deux inspecteurs qui n'étaient pas branchés sur l'enfant, ils s'en fichaient royalement, c'est vrai ce sont les mots.' ; de l'autre avec ses collègues 'Quand j'ai déménagée, j'ai fait de la Gestion Mentale au milieu d'un groupe hostile, un petit peu par le fait que je sois allé dans le privée chercher quelque chose, je me souviens d'une collègue qui m'avait dit si les enfants ne voient pas dans leur tête c'est qu'ils ont des problèmes psychologiques, elle est revenue trois ans après me dire tu sais j'étais complètement idiot. Donc j'étais dans un milieu si vous voulez pas favorisé du tout. En dépit de ce contexte défavorable, elle s'est sentie le devoir de parole, d'implication, 'C'est pas possible que je me taise que je ne réagisse pas, c'est pas possible ça, J'ai autre chose qui épanoui l'enfant, dieu c'est si je n'ai pas été aidée, mais c'est difficile d'aller vers quelqu'un et de lui dire, j'ai quelque chose.'.
- Le but de sa pédagogie est d'introduire une conscience d'universalité ce qui suppose d'élargir le champ mental. Ainsi par exemple, elle va travailler graduellement au niveau des paramètres pour élever vers l'abstraction. 'Je procède énormément dans l'ordre chronologique des paramètres, je procède graduellement pour que l'enfant au cours d'un apprentissage, puisse prendre et abstraire'. Elle sollicitera également la gestion de la connaissance dans l'espace et le temps, ' Je fais gérer énormément l'espace et le temps.... Je trouve que c'est énormément important que l'enfant se sente porteur de la connaissance qu'il vient d'acquérir mais ailleurs que sur sa chaise. Je prend mon mot et je vais le regarder dans ce coin. Je prend mon mot et je vais le regarder au fond de la classe.'. Elle travaillera au niveau des différences et des similitudes, 'Je leur fais mimer

avec le corps pour voir tout ce qui est différence et similitude'. Elle se réfèrera également aux travaux de Britt Mari-Barth, 'Par exemple, je leur dis j'ai une idée de travail pour vous dans ma tête et il faut que vous la découvriez..'

- Elle mettra l'enfant en situation de projet, ' Quand je leur lis une histoire je les mets en projet de voir ce qui peut se passer dans leur tête, parce qu'après on va raconter l'histoire et donc ils me disent, moi je vais voir les mots dans ma tête et ils le disent très bien, ils savent de quoi ils parlent, d'autres, moi je me mets à la place du personnage et c'est moi qui fait l'histoire, moi je le vois comme un film à la télévision, moi je le vois comme un magnétophone j'entends que les mots. Par le film mental on arrive à raconter l'histoire. On arrive à avoir des textes construits et sans trop de fautes.'
- Son but est bien de révéler l'intelligence de leur apprendre à connaître dans des situations diverses, aussi se préoccupe-t-elle du transfert. 'Je dois les amener non pas à faire le programme c'est pas ça le plus important, mais je dois leur ouvrir suffisamment le champ d'action mentalement pour qu'ils puissent dans n'importe quelle situation s'en sortir.'
- Mais la visée finale qu'elle poursuit est de lui donner les moyens d'accéder à sa liberté, il ne sera libre que s'il découvre les moyens de son intelligence. 'On est libre quand on a la connaissance... qu'il soit lui-même, qu'il sache qu'il a les moyens mentalement pour y arriver, parce qu'on lui a dit que si tu fais comme ça toi, tu peux y arriver... je me sens moi-même beaucoup plus libre parce que j'ai cette connaissance de la gestion Mentale. Il aura la liberté vis-vis de beaucoup de choses, vis-à-vis de ce qu'il apprend, vis-à-vis des gens qui vont le manipuler, vis-à-vis de sa vie future, il aura beaucoup plus, beaucoup plus de chance d'être vraiment libre, le mot Libre avec un grand 'L', libre dans son esprit, libre de pouvoir juger.'. Lui révéler sa liberté suppose d'être attentif à sa différence, 'L'enfant est libre de voir comment il gère mentalement.'
- Pour elle, c'est particulièrement la notion d'évocation qui a été une révélation, 'la première grande chose c'est l'évocation, ça c'est vraiment la révélation..chacun individuellement n'apprend que par ce qu'il met à l'intérieur de lui et c'est ça la révélation'. Dès lors elle explique longuement qu'il y a eu un réel basculement de perspective, 'ça a complètement changé ma pratique, ce n'est plus le programme qui m'importe, il y est certes, .. mais avant toute chose c'est les êtres humains que j'ai devant moi qui m'importe. Ca a été très net et pourtant je vous dis que j'avais fait énormément de stages, même marginaux et très à la pointe à l'intérieur de l'éducation nationale.'. Elle propose des modalités pédagogiques qu'elle pense plus adaptée. Elle cite l'exemple d'une petite fille en difficulté d'apprentissage de la lecture, pour laquelle elle a identifié un mode de fonctionnement en paramètre 4, au sens où celle-ci interprète tout le temps et ne voit pas les éléments de la réalité concrète. Ayant identifié sa manière propre de procéder, elle s'est orientée vers une pédagogie de lecture globale qui dans ce cas est préférable à une lecture séquentielle, 'Petit à petit elle va s'apprendre à lire mais dans son monde à elle... je trouve que ça fait un mois que je l'ai, elle devient attentive aux phénomènes de la copie conforme, je ne désespère pas qu'à Noël elle sache lire.'

-
- Elle se sent proche de la conceptualisation théorique qui est une aide dans l'approche pédagogique, 'Quand j'agis, je vois la théorie. Quand j'ai un enfant devant moi avec un dialogue pédagogique, j'ai également la théorie et d'après ce qu'il me dit, je le vois là ou il va être mis et à partir de ça, je sais ce qu'il faut que je lui apporte et je regarde s'il le prend.'
 - Elle se considère médiatrice entre l'enfant en tant qu'individu unique et la connaissance qui ne saurait être simplement livresque mais plus largement humaine. 'C'est le médiateur, je sers de médiateur j'aime pas le mot instituteur maintenant, je suis là pour t'aider, entre cette connaissance qui est là et toi, mais qui n'est peut-être pas une connaissance livresque qui est une connaissance des relations entre deux élèves, une connaissance des relations humaines, comment je peux faire.' Ce qui suppose que l'enfant 'vous fasse énormément confiance en tant que médiateur.' D'où un certain mode de relation basé sur l'accueil et le dialogue. 'Connaître l'enfant par le dialogue pédagogique, en l'observant dans la classe, en parlant avec lui. Une écoute, un certain regard vis-à-vis des réactions de l'enfant, comment ils réagissent, comment ils vont prendre ce que je leur donne.'
 - Elle pense que la vie est un don, un héritage, un partage. 'Je me dis si tu pouvais donner ce que tu as, c'est vrai qu' on est sur terre comme un maillon de chaîne et qu'il faut le faire passer, on est pas propriétaire de ça et il faut le faire passer ce qui est très difficile. Simplement de l'humanisme, c'est-à-dire, je pense moi qu'on est sur terre pour aider l'autre, c'est un partage la vie, la vie c'est pas vivre pour soi, pour moi c'est un partage et si je ne vis pas en partageant avec les autres, il est vrai que les enfants m'interpellent plus que les adultes, mais si je ne donne pas quelque chose en ce sens, je ne me trouve pas très utile sur la terre.'
 - Elle qualifie la rencontre avec A. de La Garanderie 'd'exceptionnelle' parce qu'il a été un révélateur, 'j'ai rencontré celui qu'il me fallait pour pouvoir résoudre mes problèmes au moment où ils étaient très importants..j'ai l'impression que je le cherchais...il m'a ouvert la porte, je pouvais pas l'ouvrir toute seule, je pouvais pas toute seule.' Par ailleurs, c'était une rencontre prometteuse, elle avait l'intuition d'une richesse à venir, 'Il était pour moi porteur d'une idée extraordinaire et je cherchais en lui cette idée extraordinaire...je savais que j'allais puiser en lui', elle sentait en lui l'essence d'une vérité et la cherchait, 'c'était quelque chose de très fort qui me poussait à aller chercher là, je savais que là, il y avait quelque chose de très important'. Elle avait un sentiment d'élévation, 'j'allais au-delà de ce que j'étais à travers ce qu'il disait, il me portait.' Il a joué le rôle du levain, 'Comment vous dire, je devais les avoir toutes ces valeurs avant, seulement j'arrivais pas à les faire mûrir davantage.'. Elle se sentait sur 'la même longueur d'onde au point de vue humaniste, y'avait quelque chose qui se passait, un état d'esprit similaire..Q'un être humain, qu'un enfant ça devait se respecter.'
 - C'était d'autant plus 'merveilleux' qu'elle était le témoin des progrès de ses élèves. Avec le recul elle pense que ça a été 'une vraie rencontre' dont elle a le souvenir émue, 'je me dis, mais c'est pas possible que tu aies vécu quelque chose d'aussi extraordinaire.'. Elle rend hommage à sa pugnacité, 'il a la même hargne à faire bouger les choses pour

que les enfants soient heureux à l'école et ne se sentent pas complètement perdus.'. Ce qui a été pour elle une révélation, c'est qu'il lui a appris à 'être vrai', à 'voir vrai'.

ENTRETIEN N° 6. Enseignante en Collège (Histoire-Géo/4ème-3ème). Pratique la Gestion Mentale depuis 7 ans.

- Il évoque une mémoire vive et émue de cette journée où, par le biais de la rencontre avec monsieur de La Garanderie, il eut connaissance de la pédagogie de la Gestion mentale, '**je me rappelle très bien cette journée, tellement je l'ai vu, je la vois encore**'. Elle s'est achevée pour lui par un sentiment de renouvellement, '**c'est un souvenir fort, parce que le matin je me suis rendu à G.. et je suis revenu le soir, complètement transformé, je me suis dit y'a quelque chose de fait**'. Il se souvient notamment que ce qui l'avait motivé était d'entendre que la réussite ou l'échec '**ne relevait pas d'un don quelconque**', mais référait très certainement à des '**d'habitudes mentales**' acquises, qui étaient éducatives. Celles-ci témoignaient des différences de connaissances qu'il fallait entendre et respecter, '**lorsqu'il a parlé des profils, pour moi, on touchait au centre du problème...des habitudes qu'on chacun pour s'approprier une connaissance**'. Cela lui paraissait nouveau par rapport à d'autres approches pédagogiques, dans le sens où ce n'était plus '**ciblé**' uniquement '**sur des objectifs d'enseignement et d'apprentissage**' en toute extériorité, mais que cela relevait d'une découverte de l'intériorité. Il fut très sensible à l'approche empathique, à la notion d'écoute et de dialogue, d'autant plus qu'il se reconnaissait personnellement car il avait toujours essayé de ménager du temps avec ses élèves pour ce type de relation compréhensive, '**j'avais des dialogues avec les élèves, des dialogues individuels, bien avant ça, fin des années 70**'.
· C'était également, une préoccupation de discernement des difficultés scolaires des élèves '**je vous est parlé de comprendre, de décrypter des comportements.. à l'époque j'essayais de comprendre les difficultés des élèves**'. C'est pourquoi, antérieurement à la Gestion mentale il s'intéressa à des apports comme ceux de C. Rogers, il s'est intéressé à la PNI et a lu quelques articles sur le PEI. Au demeurant, si la Gestion Mentale a joué en la matière un rôle de confirmation, il a eu un sentiment d'éclaircissement par rapport à l'idée de 'reconnaissance' de l'élève, '**La reconnaissance, je crois que j'en avais pas forcément conscience au départ, mais une certaine reconnaissance des élèves, et alors là maintenant, je l'analyse relativement bien, le fait qu'ils existent dans l'institution par le travail qu'ils ont effectués..Nous sommes dans une culture qui insiste beaucoup sur ce qui n'a pas marché..mais il y a une certaine pudeur à encourager, à reconnaître des réussites**' ; et c'est bien dans ce sens qu'il note son engagement dans l'enseignement catholique et son implication dans les activités de catéchèse, '**la reconnaissance de l'autre dans sa différence..ça amène à une certaine humilité, là on en vient sur un champ qui est plus spirituel, mais pour moi il existe aussi. Si je me suis engagé dans l'enseignement catholique c'est aussi pour cette raison ; et si j'ai toujours fait de la catéchèse, c'est aussi pour les mêmes raisons. donc ça fait un tout**'. Il faut souligner qu'il a toujours été intéressé par l'animation, la formation de groupes

d'adultes et à toujours joué un rôle actif en la matière au sein de l'enseignement catholique.

- Certes, il reconnaît à la Gestion mentale sa dimension humaniste mais il y perçoit des liens plus profondément religieux, **'les liens je constate qu'ils existent, je suis content qu'ils existent.'**, ceux-ci relèvent de l'idée que l'homme, en tant qu'homme, n'est pas Dieu, et ne saurait avoir comme ambition d'être autonome au sens d'une suffisance à lui-même. Et il souligne, **'je dirais que l'humaniste qui refuse la religion, pour moi, il lui manque une dimension'**, il se méfie **'des dogmes humanistes qui ne supporte pas la contradiction ou la recherche.'** Il continue à alimenter sa recherche et sa conviction de lectures bibliques, **'J'ai lu un peu la bible, beaucoup les évangiles, les actes des apôtres..ce qui se fait dans la littérature au plan des chrétiens, des catholiques, des religions..trouver des témoignages c'est aussi important, en ce moment je suis très proche de Saint-Paul.'** Ses préoccupations religieuses correspondent à toute une démarche familiale notamment par une pratique religieuse, **' nous sommes proche de la paroisse'**, les enfants sont introduits dans le scoutisme. Il indique que si sa femme est engagée dans la paroisse, lui même est engagé dans son école **'au niveau de la mise en oeuvre de la pastorale, de la catéchèse'** ; il a également animé des groupes d'adultes qui se destinaient à être animateur de catéchèse. Il souligne globalement que cet engagement alimente sa réflexion personnelle et professionnelle, **'j'ai recherché dans les textes, des éléments de comparaison avec une démarche personnelle et professionnelle.'**
- Le lien profond qu'il perçoit avec la Gestion Mentale est celui de l'attention à l'autre, à sa différence. **'Le lien, je crois que c'est la notion de service dans toutes ses dimensions et c'est vraiment le lien..ces temps forts en classe, ce sont des temps d'échange, d'apprentissage de la connaissance de l'autre dans sa différences.'** Dès lors le 'regard' est une manière d'être auquel 'les jeunes sont très sensibles', **'il ne suffit pas de regarder la personne en disant mais oui, t'es gentil, je t'aime bien, puis de penser derrière, mon pauvre je vais pas te sortir de là ; les enfants le sentent ça.'** Bien que déjà préoccupé par la considération à apporter à l'être humain eu égard à ses convictions, la Gestion Mentale a opéré une conversion qu'il nomme **'révolution'** et qui s'est traduite par un mouvement de décentration vers l'enfant, se faisant plus proche par une attention reconnaissante. Concrètement cela a entraîné des modifications d'attitude et de pratique, par exemple dans l'acceptation d'une perte de **'pouvoir'** en donnant aux élèves **'les moyens de nos exigences'**. Ne pas s'agripper à des lubies personnelles comme de solliciter des tableaux synthétiques, **'parce que pour moi c'était simple ça prenait pas beaucoup de place, quand j'ai été ouvert aux travaux d'A. de La Garanderie, j'ai fonctionné différemment..ils ont droit de faire des résumés.'** Au demeurant, il a perçu un changement d'ambiance de classe dès lors qu'**'il faut ménager des temps ou ils sont au service les uns des autres, des temps d'évocation ou c'est en silence et pour l'enseignant il ne se passe rien'**.
- La finalité qui le mobilise n'est pas qu'instructive mais également éducative. Une éducation qui viserait à développer l'autonomie et la responsabilité. Il s'agit de

l'autonomie au plan intellectuel, c'est-à-dire que l'élève prenne conscience de ses habitudes mentales. Il souligne à ce sujet qu'en gestion mentale, **'le maître mot, c'est la prise de conscience'**. Et l'enseignant a un rôle à jouer dans cette révélation mais aussi par la proposition d'autres formes d'intelligence que l'élève peut capter ou non, car avant tout, il s'agit en gestion mentale de proposition et non d'imposition moraliste tel que l'élève devrait s'entraîner et répéter telle ou telle méthode mentale pour être plus performant, **'on révèle à l'intéressé ses habitudes mentales et on lui donne là-dessus des repères pour évoluer, pour les renforcer.'** De ce fait, il y a un souci de service, de don, pour une co-naissance, **'On propose des outils, pour nous le savoir ne se transmet pas, il se propose..comment il peut y avoir connaissance si on le garde pour soi, il faut la divulguer, pour moi c'est très fort avec la gestion Mentale, c'est un souci de service et de service de liberté.'** Car le but visé est bien celui de la révélation d'une liberté, **'c'est une forme de liberté devant la connaissance, c'est connaître les moyens d'accès à la connaissance..on ne peut être autonome que si on est arrivé à prendre conscience de certains faits mentaux, de certaines réalités mentales.'**

- Dès lors, l'accès à la liberté introduit à la responsabilité qui s'arrime elle-même au domaine des valeurs, de la spiritualité, d'une prise de conscience de sollicitation, 'être responsable..un certains nombre de valeurs sociales, spirituelle..il a une place dans la société, un rôle à jouer de développement dans la société.'. C'est pourquoi il pense que l'éducation ne doit pas relever du conditionnement mais du développement de la créativité, 'l'homme n'est pas quelqu'un qui doit s'adapter mécaniquement pour une place de robot dans la société, il peut exister parce qu'il a des références au passé et que lui-même peut apporter par sa créativité des richesses culturelles.'. Le rôle de l'école est de développer l'aspiration personnelle de l'élève, 'un projet beaucoup plus large qui touche qu'on le veuille ou non des domaines personnels. L'école doit promouvoir ça.'. D'où la différenciation prônée par la gestion Mentale, 'La préoccupation de la gestion mentale, c'est de faire découvrir les habitudes personnelles qui sont très différentes d'un sujet à l'autre', et que celui-ci puisse évoluer dans sa méthode. Cette prise en compte des 'réalités mentales' des sujets dans un souci de reconnaissance relève d'une visée pédagogique qui lui paraît innovante, 'ce n'est pas une nouvelle méthode..ce n'est pas une logique de l'enseignement que je n'ai plus, j'ai une logique de l'apprentissage de l'apprenant.'. Elle s'arrime à la prise en compte de la différenciation, tel que chacun par sa richesse peut contribuer à un tout, 'j'ai devant moi des élèves tous différents les uns des autres, tous originaux et riches, les courants de recherche de la biologie m'ont conforté la-dedans..c'est un peu comme des pièces de puzzles qui se rassemblent et je ne suis pas sûr qu'il soit fini demain le puzzle.'.
- Il a apprécié l'amitié chaleureuse d'A. de La Garanderie, 'il est très convivial, très chaleureux, il a partagé le déjeuner avec nous....j'ai apprécié le personnage certainement' ; le souci qu'il a de comprendre les choses, 'qui avait trouvé les éléments pour comprendre, et qui en faisait part à d'autres, et ça c'était formidable aussi.'. Il fût sensible à la force de sa conviction faisant autorité, 'Avec sa conviction, sa force de conviction, parce qu'il croit en ce qu'il fait et il sait à mon avis très bien le communiquer... et il y avait cet encouragement de sa part.'. Il souligne qu'il a été touché

par cette rencontre, 'Cette journée tellement je l'ai vu, je la vois encore, c'est ça qui m'a frappé..j'étais sur la réserve..j'avais un à priori sur le discours, et puis entendre tout au long de la journée des choses qui m'ont révélé.....vivre une journée avec ce personnage là c'est certain que ça a aussi des incidences.'

- Il assume sa position de médiateur, de révélateur de liberté, dans un souci de service, '**le service de liberté..ça suppose que cette responsabilité, on l'assume, on l'exerce et qu'on apporte sa part.**'. Liberté qui se révèle par l'introspection dans le sillon d'une médiation qu'il situe du côté du dialogue ; car cette inclinaison au dialogue qui était déjà sa préoccupation, motivé qu'il était par un souci de compréhension, s'est trouvée ranimée et confortée, '**On est un être de dialogue, on est pas seulement l'enseignant, et ça c'est porteur de sens parce que l'enfant découvre l'enseignant sous un autre jour et ça oblige l'enseignant à vivre autrement sa classe. Si bien que ça a des répercussions au plan individuel et au plan collectif.**'.

ENTRETIEN N° 7. Enseignante en collègue (Histoire-Géo/4 ème-3 ème). Pratique la Gestion Mentale depuis 7 ans.

- La Gestion Mentale est arrivée à un moment de crise et de recherche personnelle. D'un côté elle ne se sentait pas bien dans sa vie de couple, 'y'avait plus de communication avec mon mari' ; et de l'autre, elle était insatisfaite par sa pratique professionnelle, 'je ne pouvais pas continuer comme ça (..) il m'arrivait de pas avoir préparé mes cours (..) et puis d'improviser les questions.' ; par ailleurs elle développait un sentiment de gêne et de révolte vis-à-vis des situations de difficultés scolaires, 'j'avais envie de changer moi-même d'abord (..) je voulais qu'on arrête de casser les élèves, je ne supportais pas, je voulais les faire changer, j'ai encore des cauchemars d'un prof de français qui m'a fait suée en troisième.'
- C'est par hasard, en découvrant un article de journal, qu'elle eu écho de la Gestion Mentale ; elle a tout de suite sentie que c'était prometteur vis-à-vis de ses attentes. Elle a perçu, 'sa photo, sa tête, son regard, je ne sais plus ce qu'il y avait d'écrit' dans cet article. Elle explique que ce fût un 'bouleversement intérieur', de l'ordre d'une 'remise en question' totale, et 'je me suis dit mais je ne peux plus continuer comme ça'. Elle décrit ce moment comme un 'tournant' radical, comme le 'déclencheur' d'une révolution personnelle.
- Tout d'abord, elle reconnaissait ses propres aspirations espérantes, alors qu'ayant souvent été le témoin de dénigrement ou de version défaitiste de la part des enseignants, elle prenait la défense des élèves, 'la 3ème B, mais c'est vraiment des nuls (..) je leur ai expliqué le subjonctif parfait, je leur fais le contrôle en septembre, il ne savent plus rien (..) vous les défendez toujours ! et puis elle part en claquant la porte de mon bureau.' ; elle pensait que tout simplement elle les 'aimait'. Aussi a-t-elle reconnu une philosophie espérante qui lui convenait, 'L'espérance, toujours l'espérance, ça c'est un mot qui me fait vibrer l'espérance (..) on arrête pas de leur dire que le monde est foutu, qu'il n'y aura jamais de travail, que les gens sont pourris ; Je crois qu'il ont besoin d'un petit cours optimiste (..) et je pense que mon rôle, c'est de les faire espérer (..) ça

me renforce dans ma foi, dans mon espérance, j'arrive à leur faire passer ça.'

- Par ailleurs, ce fût pour elle un changement de regard, 'je regardais les élèves autrement (..) j'ai changé mon regard sur les enfants.'. Et elle pense même que 'dans les classes où on pratiquait la Gestion mentale, les élèves avaient un autre regard les uns envers les autres..puis ils écoutent'. Alors qu'elle souligne son 'désir de justice, d'honnêteté', recherchant quelque part 'l'absolu', disant que c'est 'idéaliste' et que c'est ce qu'on lui reproche ; la découverte de la Gestion mentale a finalement renouvelé et stimulé cette propension personnelle. Elle se sent ainsi 'plus proche de la vie des élèves', préoccupée au quotidien de sa pratique par un certain 'respect' dû à la personne, même si elle fait part de certaines déceptions ou de certaines contradictions. Elle se sent plus 'plus ouverte.. j'ai plus envie de les classer', ou encore à titre d'exemple, elle indique qu'elle 'ne fait plus de contrôles surprises' ou qu'elle perçoit mieux les pièges qu'on leur tend et évite de s'en faire complice. Elle souligne qu'elle s'implique davantage. Par exemple, les élèves peuvent désormais assister aux conseils de classe, 'Ils ont un droit de parole et de défense, y'a un dialogue qui s'instaure, 'La Gestion Mentale ça sert. On interroge l'élève, on dit pourquoi t'a eu 8 en histoire-géo, c'est pas une moyenne suffisante, alors l'élève vous dit en regardant le prof, mais on a fait qu' 1 contrôle (..) autant c'est facile de dire quand l'élève n'est pas là, bon il est nul, il comprend rien, ou quel 'c' celui-là, et quand il est là il ne peut pas le dire.'
- Alors qu'elle-même à souffert d'être méprisée, le sentiment d'amour est plus fort, il est créateur.', 'le fait d'avoir été méprisée parfois par des profs, ça m'a donné envie de ne jamais mépriser les autres (..) parfois je les traite de tatasses en riant...je crois que j'ai une relation beaucoup d'amour avec les élèves (..) une atmosphère d'amour, vraiment c'est porteur'.
- Son engagement de proximité, se traduit également par une attention sensible aux aspirations vocationnelles des jeunes. Elle essaie de dialoguer avec eux, et de percevoir ce qui correspond à leur motivation profonde ; ce qui d'ailleurs lui a causé des ennuis, eu égard à la finalité économique, 'Souvent on ne les écoute pas assez en leur donnant telle ou telle orientation (..) Je fais passer d'abord l'élève avant l'effectif (..)'. Elle évoque à plusieurs reprises le thème de la vocation, soulignant, 'qu'on a tous quelque chose à faire sur la terre et qu'on est tous respectables.', que pour elle-même, c'est peut-être 'une vocation.'
- Forte de sa ferveur pour la Gestion mentale, elle eu le projet d'animer des réunions de parents, le soir, pour leur expliquer comment ils pouvaient faire pour aider leurs enfants dans leurs devoirs. Il y eu un grand engouement, mais une réprobation tout aussi virulente de la part des instances administratives, 'On m'a mis des bâtons dans les roues, on refusait de me laisser faire, ils ne voulaient pas me prêter de salles, ils disaient que l'électricité etc.. que j'allais être le nouveau gourou (..) on m'a envoyé une inspection.'. En dépit des obstacles qu'on lui dressait, sa ténacité fût plus grande, et finalement, après de nombreux pourparlers, elle obtint gain de causes, 'Je suis venue m'expliquer comme une convocation au tribunal, j'avais peur, mais ça ne m'empêchait pas de continuer.'

-
- Elles eu quelques déboires avec des enseignants hostiles, alors qu'elle disait que ce n'était pas suffisant de demander aux élèves de copier tant de fois leur mot pour le savoir, qu'il devait y avoir une animation d'intériorité, 'y'avait une prof qui était prête à me taper dessus (...) des parents qui allaient voir les profs et qui disaient ce que vous faites là c'est une aberration.'. Finalement, forte de sa conviction, elle pense qu'elle en a 'un peu trop fait', sans prudence, et que suite à cette expérience elle reste tout aussi convaincue, mais moins militante, peut-être un peu 'épuisée' et 'désabusée' bien que paradoxalement elle pense qu'on ne lui enlèvera pas son 'énergie' qui, dans le fond, reste intacte.
 - Elle pense que la gestion mentale a motivé une reviviscence d'émotion religieuse qu'elle avait eu étant petite, 'c'est l'évangile tout simplement, je l'ai redécouvert, ça a été un choc, mais je l'avais déjà eu quand j'étais petite.'. Elle souligne qu'elle a fait du catéchisme et qu'elle a fait sa communion. Elle a été à la messe jusqu'à sept ans puis, après une période de 'jachère', y est retournée plus régulièrement en vue de la communion de sa fille, soulignant qu'alors, sa foi s'est approfondie. Finalement elle pense que c'est cette dimension chrétienne qu'elle a perçu sous-jacente à la Gestion mentale, qui l'a attiré, 'Antoine de la Garanderie est quelqu'un de chrétien et il a vraiment foi en l'homme, c'est un peu l'application de l'évangile et c'est peut-être pour ça que j'ai été attirée par ce qu'il a fait, ce qu'il a écrit.'. Mais plus encore ça l'a propulsée, 'Je suis devenue plus croyante. De nouveau j'ai retrouvée ma foi, alors que je l'avais perdue pendant un moment. Enfin elle était latente, et c'est vrai qu'Antoine de la Garanderie parle beaucoup de Dieu, il est croyant.'. Elle souligne que sans renier la Gestion Mentale, elle s'est mise à se passionner pour tout ce qui était spiritualité, 'ça m'a emmené vers la spiritualité', par la cartomancie, par l'astrologie ; elle s'est intéressée à la PNL.
 - Finalement, elle pense que la Gestion mentale, dont elle souligne clairement qu'elle fût le déclencheur, était une '**marche**' fondatrice vers 'une quête d'universalité'. Si elle partage et défend fondamentalement la philosophie de l'homme qu'elle a perçue sous-jacente à la Gestion mentale, elle reste mesurée concernant certaines bases théoriques, disant finalement : '**la compréhension c'est un miracle**', ou '**les paramètres c'est compliqué**', bien qu'expliquant qu'elle les utilisent précisément en situations scolaires. Forte de différentes approches, elle note qu'elle a fait sa '**synthèse personnelle**' tout en se reconnaissant foncièrement praticienne et attachée à la Gestion Mentale.
 - Regardant les élèves différemment, elle a essayer de mieux les comprendre. Cela s'est traduit par une décentration vers plus de proximité, '**j'essayais de savoir comment ils faisaient pour apprendre**', essayer de voir s'ils étaient visuels ou auditifs. Elle s'est aperçu que finalement elle '**frustrait**' les élèves eu égard à la variété de leur fonctionnement, c'est pourquoi elle commença par '**varier davantage**' sa '**façon de faire les cours, j'ai arrêté de leur dire de faire attention**'. Dès lors, elle eu comme objectif que les enfants se découvrent, '**je leur demandais comment on fait pour apprendre et on mettait les solutions en commun.. je passe du temps à aider les élèves à se connaître davantage, c'est une connaissance d'eux-mêmes, avant je**

faisais mon cours, je m'en allais (..) c'était une découverte d'eux-mêmes.'

- Elle essayait de les mettre en projet d'ouverture vers l'intelligence, **'Je les met constamment en projet (..) la chose la plus importante, c'est le projet, c'est le désir (..) je voulais faire ça les aider, leur ouvrir un tout petit peu leur intelligence.'** Au départ, beaucoup disait **'t'es complètement idiot toi, et petit à petit les élèves ont appris à écouter le voisin et à se respecter, je disais, on part du principe que personne n'est idiot et que tout ce qu'on dit est intelligent et on avance comme ça (..) le respect de l'autre, la connaissance de la différence.'**
- Elle observe que pour elle-même la Gestion Mentale a été révélateur d'une prise de conscience de son fonctionnement, **'ça m'a permis de mieux me connaître'** et que ça lui a permis de mieux comprendre les difficultés scolaires qu'elle avait eues ; en même temps elle s'est acceptée en tant que telle, **'Je me suis acceptée si vous voulez...; ça m'a permis de me dire que ma vérité c'était la mienne.'** Au demeurant, elle pense que dans le fondement de la Gestion mentale prédomine une attitude de re-connaissance, **'La reconnaissance de soi, et la reconnaissance de l'autre.'**, et que c'est une finalité qui finalement articule de nombreuses pédagogies, **'Je crois que tout le monde va dans le même sens,'**. Elle souligne que ce qui fût le plus important pour elle, relève de **'la découverte de la différence et de l'acceptation des autres.'** Elle observe qu'elle a eu dès lors envie de **'travailler sur l'évolution de la personne'**.
- Elle souligne à quel point il y a eu au départ une révélation mais qui fût fascinante, **'Peut-être trop fascinée, bouche bée'** puisqu'elle devenait une inconditionnelle d'une approche, **'on était des aficionada'** dont elle espérait qu'elle fût le vecteur d'un changement plus pleinier et plus large. Elle avait le sentiment de quelque chose et quelqu'un hors du discours commun, **'J'avais l'impression de découvrir quelqu'un d'extraordinaire'**, qui avait une valeur intrinsèque et auquel elle s'est rapidement accrochée, **'j'ai été passionnée aussitôt'**, d'autant plus que ça ranimait des affections personnelles. Mais la déception fût insidieusement poignante en constatant finalement l'indifférence et l'hostilité ambiante. **'Je me disais c'est magnifique, il faudrait que ça dure (..) et je croyais que ça allait durer et en fait après ça s'est éteint parce qu'il y avait beaucoup de jalousies, beaucoup de rivalités.'** Sans compter que forte de sa conviction, et ayant approfondi la Gestion Mentale, elle eu l'occasion de vivre quelques désillusions, non pas rapport aux élèves, mais en référence au père dont la grâce entrevue initialement s'est avéré d'une par certains traits état de disgrâce. **'Mon héros n'était qu'un homme ordinaire, (..), ça m'a remis les pieds sur terre de me dire qu'il n'y avait pas de surhomme, pas de Dieu.'**
- Mais plus profondément, elle ne renie pas l'unité fidèle d'une mobilisation que la Gestion mentale a renouvelé. Il y avait chez elle une réelle volonté de partage d'une richesse qu'elle entrevoyait dans la Gestion mentale et elle s'est beaucoup mobilisée à faire que les gens se réunissent et travaillent ensemble, **'C'était ça que les profs se mettent à travailler ensemble.'**, ça a ranimée chez elle une volonté de diagogue, d'échange en compréhension avec les élèves, **'C'est vrai que j'ai eu plus envie de discuter avec eux qu'avant, avant j'arrivais, je faisais mon cours je m'en allais.'**, et

même s'il y a des moments de découragement elle reste profondément animée d'une volonté de transmettre, **'Tout le monde est content quand la rentrée revient, c'est un besoin d'apprendre aux autres.'**

ENTRETIEN N° 8. Ancienne institutrice. Formatrice indépendante. Pratique la Gestion Mentale depuis 9 ans.

- Elle avait quitté un travail qui ne satisfaisait pas son aspiration, **'par ras-le-bol'** car elle avait toujours eu en **'tête'** de venir en aide aux enfants en difficultés scolaires ; d'ailleurs elle donnait quelques cours du soir à titre individuel se disant, **'on peut faire quelque chose'**; elle avait même le projet de monter une association. De fait, elle cherchait une voie, quand elle est **'tombée'** sur un article qui avait un côté mystérieux mais qui était prometteur, semblant touché du doigt les interrogations qui étaient les siennes. Elle s'est donc rendu au stage qu'elle a suivi assidûment et le plus étonnant est qu'elle en est ressortit avec une vision très claire de sa mission et de son devenir, **'ça a pris une forme rigolote, c'était vraiment très très clair, je me disais, je serai là, à cet endroit et je ferai des formations et se sera mon métier.'** Elle explique que cette impression lumineuse ressort du sentiment suivant, **'Je crois que ce sont les choses les plus intelligentes que j'ai entendues sur la pédagogie'**. Ca répondait exactement au malaise qu'elle avait ressentie quand elle était institutrice par rapport aux enfants qui ne suivaient pas l'enseignement collectif, **'ça répondait exactement à cette question là, que je ne pouvais pas me formuler aussi précisément, mais c'était vraiment ce que je cherchais.'**
- Elle évoque avec émotion quelques épisodes de sa vie qu'elle qualifie de profondément souffrant, 'je ressentais l'Education Nationale comme un moule très étouffant et rétrécissant, c'est pour ça que j'avais quitté l'Education Nationale.'. Par exemple, ce qui la mettait malalaise était le manque d'attitude compréhensive, 'une chose qui m'a énormément frappée, c'était l'impatience devant un enfant qui ne comprenait pas, ça déclenchait des colères contre l'enfant par ressentiment (..) elle me sort le cahier, 'mais tu te rends compte, elle me fait ça !' (..) à ce moment j'étais aidée par les stages (en Gestion Mentale) et je lui dis essaie de comprendre (..) c'était une institutrice bourrée de certitudes, y'avait pas de compréhension.'. Elle ne supportait pas les pièges qu'on tendaient aux élèves. Elle est plutôt persuadée de la valeur créatrice d'une attitude reconnaissante, tel le regard aimant source de fruits, car il est plus créateur que l'enfant est le sentiment qu'on entrevoit sa puissance interne 'au lieu de se heurter, je te reconnais, je prends ta force.'.
- Offrir une disposition plus tranquille, plus sereine et confiante est féconde car elle propose une assise, 'c'est l'angoisse du programme, des lacunes.. c'est une logique de rapidité, de consommation (..) je me suis aperçue qu'en grammaire on retrouve les même chose du CE2 à la troisième (..) ça paraît démultiplier tel que c'est présenté, c'est une illusion (..) y'a pas tant de choses que ça quand on relie les choses les unes aux autres (..) prendre le temps de faire les choses tranquillement sans s'affoler en disant tant pis pour le reste (..) si je redonne cette sécurité là à l'enfant et à moi-même, le reste se redonne, j'ai pas à m'en occuper, ça trouve sa place et ça c'est vraiment

étonnant, et j'ai vu des enfants faire des progrès là où il y avait des lacunes, des choses vraiment difficiles.', 'c'est énormément une mise en confiance.'

- D'autres expériences professionnelles furent également infructueuses, soulignant que ça ne correspondait pas à son aspiration profonde, elle était en 'crise' et en recherche, 'on peut dire ça que je suis dans une recherche, une démarche d'évolution spirituelle', et elle ajoute qu'elle 'fait de la recherche, de l'esprit de recherche, une éthique.'. C'est d'ailleurs cette inscription dans la recherche correspondant à un désir 'd'évolution pour soi et pour les autres par rapport à l'idée de l'ascension, de progrès.', qui l'a motivé à investir d'autres voies de connaissance tel le secteur de la graphologie où les travaux en PNL. Elle aspirait à l'épanouissement personnel et vivait douloureusement ce qui déjouait cette perspective.
- En fait, la Gestion Mentale a donné une assise à ses convictions humanistes visant la révélation d'intériorité et de liberté, 'Il y avait quelque chose d'humain derrière (..) 'c'était les réveiller à eux-mêmes'(..) c'est une croyance, une conviction qui était forte déjà à cette période là (..) c'est une représentation de la vie, où la vie est un moyen de se révéler à soi-même, de découvrir qui on est et de le développer et pour moi la pédagogie c'était ça.'. C'était déjà une idée qui l'avait séduite chez Young - alors que parallèlement elle aimait la philo et n'avait d'ailleurs pas été insensible au fait que Monsieur de La Garanderie était professeur de philosophie -, qui était que derrière une souffrance, il y avait toujours une possibilité de croissance, 'Il y avait cette idée de perspective, d'avenir, d'évolution qui me touchait émotionnellement.' ; que la voie de ce développement était celui de la découverte de son intériorité qui révélait une individualité, qu'il fallait courageusement conquérir en dépit des déterminismes de toutes sortes, 'Derrière une souffrance, il y a une possibilité de croissance (..) c'est qu'il y a quelque chose de très propre à la personne qu'il faut qu'elle rejoigne et que c'est toujours difficile de se détacher de ce qui est collectif, parce que ça demande beaucoup de courage de rejoindre son propre chemin et de se désidentifier à des valeurs collectives, ça demande beaucoup de courage. Et je sentais que j'avais confiance dans ce genre de théorie.'
- Dès lors elle perçoit une finalité d'accompagnement de l'enfant dans une co-naissance à lui-même, '**bien se connaître c'est ma référence**', c'est l'accompagner dans le projet de sens qui l'anime en son intériorité, '**la question du sens c'est le noeud, l'aspect le plus important (..) j'essaie de m'y prendre adroitement pour l'amener à découvrir son projet.**'. Ainsi, la rencontre de l'intériorité c'est la rencontre du sens, d'un axe de référence, à partir duquel les expériences s'y inscrivent et se meuvent ; elles résonnent dans le sens, et prennent sens dans la dynamique de la croissance et du développement de la personne vers l'abstraction et l'intelligence. D'où une perspective éducative qui est '**de révéler l'enfant à lui-même, je crois que c'est ce que je trouve dans la Gestion mentale**'.
- Elle pense qu'écouter et se rapprocher de son intériorité propre multiplie la puissance d'entendement, '**J'ai une conviction très forte, que plus les choses sont rassemblées autour d'un axe et plus on a la possibilité de s'intéresser à des**

choses variées, on est disponible (..) plus je me rapproche de moi, plus j'arrive à m'intéresser à des choses variées (..) je retrouve des choses que je ressens en moi, y'a des connexions.' Dès lors, s'il s'agit là d'une voie d'épanouissement des intelligences, **'il faut aider l'élève à se révéler à lui-même'** en occasionnant l'introduction et la rencontre du sens ; et c'est bien là son exhortation, **'ce qui m'intéresse dans la Gestion Mentale c'est qu'on revienne à l'enfant, en quoi ça le concerne (..) je trouve l'école coupée du bon sens (..) il faut inscrire l'enfant dans une perspective alors qu'il sont dans une contrainte dont ils ne voient pas l'issue.'** Rencontrer le sens des expériences c'est se faire proche de son intériorité, c'est une rencontre d'intelligence, **'Essayer de comprendre la logique interne (..) essayer d'y trouver du sens (..) chercher ce qui est vrai dans les faits de l'expérience (..) il va me révéler à moi-même, c'est ce que je retrouve dans la Gestion Mentale'**. L'inscription dans le sens **'dénoue'**, engage dans **'l'essentiel'**, **'unifie'** au lieu de **'disperser'**, **'calme'** au lieu **'d'agiter'** ; **'il y a une phrase que j'aime beaucoup d'A. de La Garanderie, ça a été une découverte, les élèves mémorisent ce que le prof a compris, mais eux n'ont rien compris.'**

- Et ce reflet de l'expérience est bien singulier car il se dévoile au sein d'une personne individuelle ; c'est pourquoi la Gestion Mentale ambitionnera de respecter l'individualité, **'Il y a une unité de la personne, une logique interne (..) on va essayer de découvrir ce qu'elle est pour l'aider à aller vers cette logique, vers quelque chose qui lui correspond à elle.'** Se rejoindre est alors une lutte pour la proximité en dépit des écartèlements, c'est une liberté qui se conquiert, **'l'idée d'individuation, c'est de rejoindre au prix de quelque chose de difficile ce en quoi on est muni.'**
- Cette conquête de l'intériorité à une valeur spirituelle car elle est signifiante de vocation, **'trouver profondément ce pour quoi je suis fait, ce à quoi je suis appelé.. ça a une dimension spirituelle qui ne s'attache pas spécifiquement à une religion.'** Elle souligne que bien qu'étant d'un milieu d'origine catholique et pratiquant, elle a une position ambivalente vis-à-vis de la religion chrétienne, **'moi je ne m'y retrouve pas (..) ça a tellement dégénéré (..) le christianisme à son origine j'y crois.'**, tout en ayant cherché à l'approfondir. Elle pense que ça rejoint les philosophies orientales, bouddhistes ou soufistes qui vénèrent **'la connaissance par soi-même (..) l'écoute de l'intuition (..) faire soi-même l'expérience des choses.'** Elle souligne que la Gestion Mentale lui a fait redécouvrir une qualité d'écoute, **'j'essaie vraiment d'être à l'écoute de l'enfant'** Ainsi, elle se souvient de tel enfant pour qui **'rien ne me laissait penser qu'il avait un paramètre 3 fort, et le fait que j'ai mis ça noir sur blanc, que je leur explique que ça existe et que l'on peut travailler comme ça, y'a un enfants qui a fait des bons.'**
- Il faut relever qu'outre la foi qui anime son attitude, elle valorise un certain type de relation, telle qu'elle perçoit le pouvoir chez l'élève à la façon d'un maître intérieur, **'il est le maître'** ; et dans le prolongement d'une sollicitation questionnante, l'enseignant va motiver l'élève en sa disposition de chercheur de sens ; tandis qu'on considérera qu'il est l'arbitre de sa recherche, des questions qu'ils se posent. Autrement dit, le pédagogue facilite l'interpellation et écoute la liberté, **'c'est à lui de mettre l'élève en situation pour qu'il arrive à se poser la question, si on plaque des réponses sur une**

question qui ne se pose pas, il ne se passera rien.'. D'où l'affligement dont elle fait part, lié au sentiment d'une scolarité systématique qui à l'inverse inhibe, oblige et domine, 'Ce qui m'horripile dans l'école, je mesure l'état horrible de passivité (..) ils subissent et c'est ça qui me fait le plus mal (..) et ça je le mesure plus je fais de la Gestion Mentale'. Elle pense finalement, qu'elle 'n'aurais jamais pu tirer tout ce que j'aurais pu tirer de la Gestion Mentale si j'avais pas eu cette démarche de m'intéresser à la personne.'

ENTRETIEN N° 9. Enseignant dans le supérieur. Pratique la Gestion Mentale depuis 5 ans.

- En discutant à la 'pause café' avec des animateurs, il avait l'intuition que la Gestion mentale était porteuse d'un secret à dévoiler, d'une vérité à connaître, '**Je sentais qu'il y avait quelque chose d'excitant.**'. Mais c'est précisément la rencontre avec A. de La Garanderie dont il a apprécié l'amitié '**chaleureuse, humaniste, généreuse, ouverte, et modeste**' et en même temps, '**rigoureux, scientifique**' qui a été particulièrement initiatrice, '**ça a été absolument une révélation.**'. Il l'a vécu comme une co-naissance à son intelligence singulière '**C'est pas possible, je fonctionne comme ça, je suis très visuel.**'. Et cette conscience bienfaitrice amarrée à l'intuition première d'un mystère à découvrir, à motivé son appétence à en savoir plus. '**J'ai eu l'intuition tout de suite, dès les premières séances, qu'il y avait là quelque chose qui était profond**' et quelque chose de juste '**Je me suis dit, voilà une démarche rigoureuse, strictement d'esprit scientifique ; on sortait, on avait envie d'en réentendre encore six heures.**'. Il qualifie la rencontre avec A. de La Garanderie de mémorable, et révélatrice '**C'est une date décisive dans ma vie, le jour où j'ai rencontré pour la première fois A. de La Garanderie, ça a été une date importante dans ma vie, ça y'a pas de doute, y'a pas de doute, il a mis le doigt sur des choses.**'. Une rencontre personnelle et connivente sur de nombreux aspects, '**ça a été une rencontre personnelle, on est très proche spirituellement, je pense que ça tient à une certaine conception de la vie, du pouvoir, de l'influence, politique au sens large et aussi à une conception métaphysique et spirituelle.**'. Il souligne que cette rencontre fut à l'origine d'un changement profond et radical, '**Vous savez c'est comme chez le coiffeur, y'a un avant et un après, je crois que c'est une révolution intérieure. Je n'ai pas pris ça comme la dernière tarte à la crème pédagogique, pour moi c'est pas une mode, c'est un changement de vie. Je ne vois plus les relations avec ma mère, avec mes beaux-parents, avec ma femme, avec mes enfants exactement de la même manière.**' Il a acheté et lu dans le détail les livres de monsieur de La Garanderie, il s'est alors rapidement senti obligé de révisé foncièrement sa praxis, ce qui a correspondu pour lui à une re-naissance professionnelle. '**Je me suis dit, ba je ne peux plus enseigner comme avant, alors j'ai complètement remodelé mon enseignement dans tous les domaines, ça m'a obligé, à repenser en fonction des différents publics que j'avais devant moi, tout mon enseignement, ça a été pour moi un nouveau départ dans ma vie professionnelle.**'. Mais il souligne par ailleurs, qu'il lui a fallu du temps pour assimiler et comprendre la gestion Mentale, '**J'évalue à trois quatre ans le temps d'intégration, c'est-à-dire c'est seulement maintenant, depuis un ans ou deux que j'ai le sentiment vraiment d'être en phase avec toutes**

les implications de la démarche La Garanderie.'.

Il a perçu intuitivement que la Gestion Mentale véhiculait une certaine visée ontologique de l'être humain avec laquelle il s'est senti en connivence, et c'est ce qui, avec l'aspect scientifique de la pédagogie, à donné raison majeure de son engagement. **'J'ai ressenti d'une manière un peu intuitive qu'à l'arrière-plan de cette approche, il y avait une vision de l'homme, de la personne, de l'apprentissage, qui était en conformité avec ce que je ressens, mais c'est tout-à-fait disons de l'ordre de l'impalpable, dans tous les cas, ce n'est pas un choix idéologique formalisé.'** **'Je sais que c'est un chrétien convaincu, et je suis un Chrétien convaincu.'** Il perçoit au-delà de la pédagogie une philosophie et une certaine métaphysique **'que je qualifierais de créationniste, je pense que dans le sillage des idées d'A. de La Garanderie, il y a l'idée que l'homme est une créature de Dieu et il n'y a pas l'idée de la tradition évolutionniste.'** Mais ce ne sont que des suppositions, **'A mon avis, cela on ne peut pas le dire explicitement, c'est plutôt des intuitions, ce qui ne veut pas dire que tous les gens qui font de la gestion mentale soient dans la même lignée.'** Dans ce sens, il évoque encore l'hypothèse d'une dimension transcendante de la Gestion Mentale où les paramètres pourraient se prolonger au plan religieux et correspondre à une attitude métaphysique, **'Le visuel étant plutôt le mystique qui contemple les réalités transcendantes, alors que l'auditif serait plutôt le théologien qui dialectise.'** En même temps, la découverte de la Gestion Mentale à engendré une transformation personnelle de l'ordre de l'affermissement d'une attitude personaliste, notamment par un mouvement de décentration vers l'enfant. **'Auparavant, je me centrais sur la discipline, sur le savoir à transmettre, j'ai un stress énorme d'un contenu à faire passer, qui m'est imposé dans le milieu institutionnel dans lequel je travaille, il y a eu un décentrage, j'ai l'impression qu'il y a un rééquilibrage qui s'est fait, j'ai l'impression d'avoir rééquilibré sur 'john'.'** Cette attitude se révèle dans une prédisposition à l'attention bienveillante, **'Il y a une écoute' active mais 'silencieuse'**. Il qualifie cette observation de clinique et d'empathique, **'ce que j'aime dans la démarche La Garanderie, c'est son aspect clinique, enfin clinique au sens chirurgicale, c'est-à-dire d'observation sans à priori des fonctionnements mentaux des sujets;'**, **' ce qui me frappe beaucoup dans la démarche La Garanderie c'est que ça développe une empathie, c'est-à-dire une aptitude à se mettre dans la peau des autres, de l'intérieur, à voir comment ils fonctionnent.'** A propos de cette prédisposition à l'écoute, il s'aperçoit qu'elle correspond à une attitude **'des gens qui sont très versés dans cette branche'**. **'C'est que les gens s'écoutent, les gens s'écoutent, ne se coupent pas. Lors d'un déjeuné, c'est des gens qui acceptent de ménager des temps de silence, qui écouteront les autres, qui ne répondront pas tout de suite, qui vous diront : attends, arrête un petit peu, j'ai besoin d'évoquer et ça, ça me paraît correspondre à la vérité de l'être au sens même philosophique.'** Par ailleurs, il a **'vibré'** à l'idée du respect dû à la personne, **'dans la philosophie qui l'inspire, il y a une dimension très humaniste du respect de la personne qui me paraît aller dans le sens de la vérité, mais au sens, je dirais métaphysique du terme.'** Le respect des singularités, **'C'est le respect de l'être dans sa spécificité, c'est le contraire**

d'une approche normalisatrice, globalisatrice, réductrice, c'est une approche différentialiste fine, individualisante, singularisante épanouissante ; C'est-à-dire, on est pas inégaux devant le savoir, on est différents et on est d'égale dignité parce qu'on a des procédures qui varient et qui nous sont propres ; et ça, ça me paraît énorme comme philosophie comme apport.'. Par exemple, ' le composant c'est celui qui comprend, qui accède au sens du réel par des analogies. L'opposant, celui qui accède au sens du réel en mettant des bornes, des frontières, en isolant un domaine par rapport à d'autres domaines, ou encore appliquant et expliquant y'en a pas un qui est meilleur que l'autre, ils ont simplement des approches qui sont différentes parce-qu'ils fonctionnent mentalement de façon différentes et ça c'est je trouve un acquis énorme.'. Dans cette perspective, l'attention aux différences engendre une attitude plus compréhensive, plus nuancée, moins expéditive, 'ça m'a éclairé, et disons que ça m'a permis de ne plus poser le même regard sur un étudiant après, qu'avant, c'est-à-dire que je m'aperçois que ce qu'on mettait sur le compte de la négligence, c'est-à-dire y'a plus de jugements de valeur en fait, alors ça c'est important, y'à plus de jugement de personne, alors je dirais, c'est tout à fait reposant, parce que ça permet de relativiser des attitudes.', empreinte de tolérance, 'ça crée un autre climat dans le classe qui est un climat d'ouverture et de tolérance et j'ai remarqué qu'il y a des symbioses qui se font, les gens se connaissent mieux, s'entendent bien et donc il y a quand même en terme de morale ou de l'être, l'idéal de tolérance.'. La dimension scientifique de la Gestion Mentale permet cette approche, 'Je m'aperçois que ce qu'on mettait sur le compte de la négligence.. et bien...le critère pédagogique est un critère qui me paraît plus scientifique.'. Il souligne en ce sens que, s'il a été séduit par la philosophie 'très humaniste du respect de la personne et des différents itinéraires', lui paraissant aller 'dans le sens de la vérité au sens métaphysique.', mais que en même temps de son point de vue curieusement, il fut attiré par le côté scientifique, conceptuel de la Gestion Mentale.

- Il a le sentiment que la compassion éprouvée à l'égard d'A. De La Garanderie eu égard à son handicap auditif - alors que lui-même avait eu également une affection neurophysiologique - a renforcé la sympathie pour l'homme et de sa philosophie. ' A l'origine je suis gaucher, un gaucher un peu particulier, j'écrivais mon nom à l'envers, un petit gaucher un peu dyslexique, ça m'a posé des tas de problèmes quand j'étais en petite scolarité, j'ai eu du mal à apprendre à lire, c'est-à-dire que j'étais très lent à l'école, enfin jusqu'à la classe de cinquième. J'ai suivi pendant deux ans les centres psychopédagogiques. Donc je pense que j'ai été très sensible au fait qu'A. de La Garanderie ait eu d'énormes problèmes scolaires du fait de son ostéo, donc je pense que ça a créé peut-être une sorte de connivence du sujet de bonne volonté qui veut réussir et qui ne peut pas du fait d'un handicap.'. Il ajoute qu'en tant qu'inspecteur, il a recyclé l'instituteur qui avait dit à ses parents 'qu'il ne ferait rien dans la vie, alors ça été quand même curieux, j'ai jamais désespéré.'.
- En gestion Mentale l'idée de diversité n'est pas immédiatement associée à celle d'insécurité, elle est interprétée dans une visée espérante, en terme de pluralité des richesses à co-naître. 'Pour le professeur débutant, la diversité des fonctionnements,

c'est un peu une angoisse, une inquiétude. Dans la gestion Mentale, la complexité des démarches de chacun n'est pas un handicap, au contraire elle est source d'enrichissement dans la relation pédagogique. C'est une vision finalement optimiste de l'homme, de l'école, de la société, de mon point de vue, et non réductrice, c'est ça dont je le crédite ; les potentialités de chacun sont amenées à s'exprimer de manière optimale.'. C'est une visée espérante pour la promotion de chacun. 'C'est une philosophie de la réussite pour tous, ça change le regard sur la notion d'égalité ou d'inégalité devant le savoir.'. Il se sent proche de la philosophie oratorienne, 'c'est une tradition pédagogique qui fait confiance à l'élève, alors que le Jésuite à une attitude plus normative et axe beaucoup sur la discipline, sur le respect des règles.'.

- Il souligne à plusieurs reprises que malgré ses difficultés scolaires dûent à une latéralisation incertaine, 'il n'a jamais désespéré'. Ce sentiment fervent d'espérance révélée, il l'a aussi nettement vécu - et le rattache d'ailleurs par un certain côté à son attrait pour la Gestion Mentale -, lorsqu'il obtint le deuxième prix d'anglais à l'issue d'un stage d'Anglais, alors qu'auparavant il était dans les derniers de la classe..'Y'a eu des déblocages, y' à eu un renversement total et ça aussi, ça à été un encouragement, je me suis dit que plus rien était irrémédiable en cette matière et ça m'a sans doute sensibilisé de façon très indirecte à l'idée du geste mental, l'analogie avec l'artisan, ça me paraît très important dans l'apport d'A. De La Garanderie.'.
- Alors qu'il était inspecteur de sciences économiques et sociales, il était motivé par la réflexion pédagogique, 'On était très centré sur les problématiques pédagogiques et pas du tout sur l'aspect institutionnel, disciplinaire.'. Avec une relation d'attention proche envers les jeunes professeurs, 'Quand on allait inspecter nos profs, c'était pas pour leur mettre une note, c'était pour voir comment ça se passait dans leur classe. Ca nous donnait des relations tout-à-fait atypiques, c'est-à-dire qu'on avait une relation de confiance, on les prévenait de notre visite, on parlait de pédagogie, on essayait d'être à l'écoute de leurs difficultés.'. Il fit preuve d'inventivité en introduisant des méthodes actives notamment par la démarche inductive qui n'était pas la plus préconisée à l'époque, 'par exemple pour étudier l'inflation, on recommandait plutôt à l'élève de partir de la presse, ou d'une étude dans les magasins.'. Et il souligne que cette centration sur l'élève, il l'a reconnu dans la Gestion Mentale, 'Il y avait à la fois un centrage sur l'élève que j'ai retrouvé dans la démarche La Garanderie.'. Mais aujourd'hui, il indique que fort des travaux d'A. de La Garanderie, il serait moins attaché à ces méthodes actives prisées dans les années soixante-dix, qui dérivait parfois 'en grand déballage' en ne laissant pas à l'élève 'le temps d'évoquer, de mûrir, de faire pénétrer en lui les acquis.'. En tant qu'inspecteur, il fit partie d'une équipe à l'origine d'une innovation dans les lycées qui correspondait à la mise en place en France des sections B des lycées, 'à l'époque c'était une révolution, c'est-à-dire que l'idée qu'on puisse faire des sciences humaines dès le lycée qui ne soient pas strictement des lettres ou des maths, c'était quelque chose de tout-à-fait à part, ça nous a donné le sentiment d'être un groupe un peu à la pointe, en marge de la société.'. A cette époque, il était impliqué dans un groupe de travail à la commission Européenne sur les sciences économiques et sociales, 'on n'avait des réunions avec nos collègues allemands, anglais, irlandais, italiens et on s'apercevait que la France était dans cette discipline là, sur le plan

pédagogique, à l'époque très en pointe.'. Son inventivité s'est développée au quotidien de sa pratique, 'Depuis que je suis sur la gestion mentale, chaque année, je change, j'infléchis, j'améliore, j'amende, je perfectionne mes photocopiés, mes interrogations écrites, c'est épuisant, sans cesse sur le métier, on a l'habitude d'avoir un regard critique sur nos pédagogies et ça la Gestion Mentale a renforcé ça.'. Il définit la pratique de la gestion Mentale comme une praxis au sens de l'interaction féconde entre une grille d'analyse et une pratique, 'Y'a le terrain qui permet de retourner à la théorie, et y'a la théorie qui permet de voir comment on peut améliorer le terrain.'. Il a créé une classe hors établissement qu'il souhaite être un laboratoire de recherche, combinant la gestion Mentale, l'Informatique et le Japonnais, 'J'ai créé non pas ma propre école, mais j'ai une petite maison où j'ai ouvert une salle de classe, parce que je suis un peu franc-tireur en éducation.'. Il souligne ce qu'il croit être l'indépendance de sa personnalité, 'Je n'ai jamais été très bloqué par les conventions institutionnelles, c'est pas mon tempérament, je fais ce que je crois être la vérité et je ne m'occupe pas beaucoup du contexte.'.

- Etant plus jeune et encore actuellement il est intéressé par la recherche pédagogique. 'Sur le plan intellectuel y'en a plein qui m'ont marqué, mais il n'y a pas de rapport avec la gestion mentale. J'ai été en contact avec Freinet Decroly, qui avaient encore été assez préconisés dans les écoles normales, mais c'est vrai qu'on ne peut pas dire que ça m'ait marqué. J'ai été sensible à l'influence de Dewey, apprendre en faisant, je ne suis pas un disciple, mais disons qu'il y a un certain pragmatisme éducatif anglo-saxon auquel je ne suis pas insensible.'. Il éprouva assez jeune, et accuse encore une sympathie, à l'égard des traités d'histoire de la pédagogie, 'Je me suis toujours intéressé à l'histoire des idées pédagogiques. Une première chose que j'ai lu quand j'avais dix-huit ans, je me disais un jour je serai peut-être prof, c'était des histoires de la pensée pédagogique et ça m'a toujours beaucoup intéressé et encore aujourd'hui, dès que je trouve chez un bouquiniste d'occasion un traité de pédagogie. Je collectionne les manuels scolaires. J'ai aussi pas mal travaillé dans les manuels scolaires.'. Il exprime que finalement, il s'intéresse à tout ce qui va dans le sens de 'l'équilibration de l'homme.', c'est pourquoi il s'est intéressé à la PNL, à l'analyse transactionnelle, Watzlavic et l'école de Palo Alto, Bateson, Maria Montessori ; il se dépeint à l'instar des Japonnais : pragmatique, accueillant, empiriste ; à la fois chintoïstes et Bouddhistes, 'Ils mêlent tout ça, moi c'est la même chose pour les courants de pensée.'. D'où l'idée qu'il faut prendre ce qu'il y a de meilleur' car 'tout ce qui fait progresser est bon, pas du tout de système d'exclusion'. Mais il souligne qu'il accorde préférentiellement sa confiance à la gestion Mentale, car ça ne lui apparaît pas de même nature, 'ça m'inspire moins confiance qu'A. de La Garanderie, ça ne me paraît pas du même ordre.'.
- Par ailleurs, il a été attiré par le côté scientifique de la Gestion Mentale ' **J'ai beaucoup été séduit par l'apport que je qualifierais de positiviste d'A. de La Garanderie, c'est-à-dire une grille analytique, cohérente vérifiable solide, ça c'est l'aspect scientifique. Il a réussi à baliser le champ, à le segmenter, à faire une sorte de cartographie je dirais des fonctionnements mentaux.**' Il cite à titre d'exemple, la conceptualisation en paramètres qui constitue de son point de vue une véritable cartographie du fonctionnement mental. Il évoque un autre concept qui lui paraît très

important, c'est le concept de projet **'qui structure le geste de mémorisation, d'attention.'** Dès lors il s'agit d'une écoute intelligente de l'intelligence de l'enfant parce qu'armé d'un certain savoir sur l'intelligence. D'où une reconsidération de l'idée du pouvoir charismatique de l'enseignant, **'Je croyais auparavant que l'enseignement c'était un charisme, je le crois toujours, on est plus ou moins doué pour ça, mais j'ai le sentiment maintenant d'avoir des outils opératoires qui sont à l'écart du charisme si vous voulez. Je ne sais pas si je me fais comprendre. Y'à moins d'implications affectives dans le processus d'acquisition, dans le processus d'enseignement, dans le processus de transmission cognitive qu'avant. Y'en a moins avant qu'après pour moi.'** Mais de son point de vue cette science de l'intelligence fertile, **'C'est pour moi, quelque chose qui continue à bourgeonner, il a semé quelque chose qui va continuer.'**

- De son point de vue, son rôle d'enseignant est d'inviter les élèves à connaître leur intelligence, par introspection **'Le rôle de l'enseignant c'est d'amener un regard introspectif de l'élève sur lui-même, donc une démarche introspective, à partir de cette démarche introspective, d'expliciter les processus mentaux, de greffer sur l'explicitation de ces processus, un savoir, un programme, des notions à avaler.'**, par une attention accueillante et silencieuse à l'intériorité, **'éduquer l'élève à l'intériorité, au sens de l'exploration de soi-même, de la connaissance de soi-même, de silence, je trouve que les classes sont trop bavardent, pas au sens où les élèves chahutent, mais au sens où le prof veut tout de suite poser des questions. Alors y'a quand même la valeur d'intériorité que je chercherais à promouvoir.'** Il rapproche la notion d'intériorité du concept d'évocation qui de son point de vue est majeur, **'Ce qui me paraît très important dans cette approche, c'est la différence entre perception et évocation. L'évocation en tant qu'image mentale que l'on produit à partir de la perception.'**
- Alors que sa tâche était d'enseigner les idéogrammes japonais dans le supérieur, il a amendé sa pédagogie en faisant beaucoup plus appel à l'intériorité chez l'élève. D'une part, il faisait résonner plus largement les messages visuels qu'il proposait, **'Alors qu'est-ce qui c'est passé entre temps il s'est passé entre temps que j'ai parlé tout mes messages visuels, alors que si vous voulez, avant de connaître antoine De La Garanderie, je montrais sur un rétroprojecteur des syllabes japonaises, je les dessinais au tableau, donc je faisais un dessin linéaire, je balisais dans l'espace mon dessin et je disais ça c'est la syllabe machin. Maintenant, enfin depuis, et ça, ça été des conseils qui m'ont été donnés par antoine De La Garanderie ou ses équipes, à chaque fois que je fais un trait, je décris le sens du trait son orientation Nord/Sud les axes de recoupement etc.. c'est-à-dire j'enveloppe d'un message verbal tout mon procédé graphique, alors comme la langue japonaise, c'est une langue idéogrammatique où le graphisme est permanent, ça change complètement les données du problème.'** D'autre part, il a sollicité l'évocation mentale intérieure et silencieuse de l'idéogramme ainsi qu'une subvocalisation à propos du symbole. **'Alors aussi un autre élément, c'est que j'ai introduit, grâce à La Garanderie, je suis revenu à la méthode Lamartinière qui était une vieille méthode pédagogique des instituteurs de la troisième république qui consiste à avoir des**

ardoises et à faire écrire les enfants sur des ardoises, donc j'ai introduit la méthode Lamartinière avec les jeunes. Je leur demande d'intégrer les signes japonais par la méthode La Garanderie, c'est-à-dire que je leur demande de fermer les yeux d'évoquer mentalement d'essayer d'évoquer visuellement, de se parler l'ordre des traits.' Il a constaté d'emblée, dès les premières séances une amélioration de la mémorisation, et dans le comportement, une plus grande motivation. 'Bon je vous parlais du resserrement de l'échelle des notes, mais y'a aussi quelque chose, j'ai réduit considérablement mes taux d'abandon. C'est-à-dire qu'alors qu'aux langues orientales y'a des taux d'abandon de soixante-dix pour-cent les trois premiers mois de Japonais, j'arrive à des taux d'abandon limité à vingt pour cent, c'est-à-dire, qui sont liés parfois aux contraintes scolaires qu'ils ont par ailleurs. Donc pour moi il y a une vérification empirique irréfutable de la validité des acquis de la méthode ou de la démarche La Garanderie. Parce que je ne sais pas si c'est une méthode.'. Cette découverte qui en même temps était déjà greffée sur du déjà-là a ravivé sa conscience pédagogique, 'Il a explicité des choses que l'on sentait, mais dont on ne tirait pas partie sur le plan pédagogique, alors ça, ça m'a montré aussi et ça j'en avais toujours eu l'intuition que le métier d'enseignant était un métier extraordinairement difficile et ça m'a obligé à repenser en fonction des différents publics que j'avais devant moi, tout mon enseignement.'

De part son itinéraire initiale, il était déjà très en phase avec l'idée d'ouverture à la pluralité.'Y'a une ouverture, donc une acceptation dans cette façon de regarder les gens différemment qui chez moi vient de l'interdisciplinarité, parce que je suis fils de soixante-huit et à l'époque c'était Edgar faure, l'interdisciplinarité, faut absolument pas rester dans son domaine, il faut faire de tout. J'avais été très marqué par E. Faure qui était un esprit très inventif et donc je pense que ça m'a donné une inclinaison à mieux entrer dans cette palette des fonctionnements mentaux diverses, j'étais prêt à recevoir ça.'. Aussi, son itinéraire intellectuel fut-il varié, 'J'ai une formation très interdisciplinaire, j'ai fait Sciences-Po, j'ai une agrégation d'histoire, j'ai un CAPES d'économie, j'ai fait de l'ethnologie, j'ai enseigné l'anthropologie sociale, j'enseigne le Japonais, j'ai enseigné dans des universités étrangères, j'ai pas mal voyagé, j'ai été en chine, en ex-Union-Soviétique. J'ai été sans doute attiré par le côté très ouvert, enfin, des possibilités de grandes ouvertures de la Gestion Mentale, par le fait que moi-même, j'ai une formation très interdisciplinaire.'. Il a donc été réceptif et séduit par cette pensée des intelligences, 'Donc, j'ai un regard interdisciplinaire et je pense que ça m'a rendu sensible au fait qu'A. de La Garanderie ait mis l'accent sur la diversité des processus mentaux des sujets.'. Comme il le souligne il était prêt à entendre et à accepter ce discours, notamment parce qu'il l'avait vécu viscéralement et positivement. On peut comprendre dès lors, son émotion et son attrait pour un champ conceptuel attaché à la notion de différence, ' Il a réussi à baliser le champ des fonctionnements mentaux et ça, ça m'a beaucoup impressionné, les paramètres, ensuite il y a le regroupement des autres notions qui m'ont pas mal impressionnées, ce qu'il appelle les appliquants et les expliquants ; les codeurs en première personne, les codeurs en troisième personne, pour moi, c'est très important. Les composants, les opposants.'. Il a appris à reconnaître

les différences, 'A. de La Garanderie m'a rendu sensible déjà à la gestualité des étudiants, moi je ne savais pas qu'un étudiant qui opinait du bonnet, qui parlait beaucoup avec les mains, c'était souvent un visuel.'

- Il situe clairement son rôle comme facilitant la réunion entre l'élève et la connaissance, par une présence réelle, mais avec cette préoccupation du retrait, de l'effacement, au profit de la libération, de l'élévation qu'il nomme autonomisation. **'Il y a une phrase de St Jean, je crois, s'adressant au Christ, ou qui est du Christ, il faut que je disparaisse pour qu'eux grandissent, c'est un peu ça ma philosophie.'** C'est encore l'idée d'une contribution active associée à un évanouissement discret, **'je me retire sur la pointe des pieds.'** Il perçoit sa place comme auxiliaire, adjoint, **'Il y a l'idée de subsidiarité.'**, renonçant à un pouvoir qui de fait, ne l'attire pas, **'je n'aime pas le pouvoir, dès que j'ai eu la possibilité d'avoir du pouvoir dans ma vie, je me suis défilé.'** Le seul détenteur de la décision ou de l'acceptation de connaître c'est l'enfant. Le rôle de l'enseignant est primordialement d'être un révélateur d'intelligence, **'à la façon Socratique.'** avec un souci de responsabilisation, **'c'est une conception de l'enseignement qui n'est pas du tout d'assistance.'** Cette préoccupation de la mise en relation, il l'évoque spontanément à propos d'un autre contexte, **'ce que j'aime bien faire aussi, c'est mettre les étudiants en relation les uns avec les autres. Quand un étudiant me téléphone en me disant j'aimerais partir au japon faire du japonais, plutôt que d'essayer de m'en occuper moi-même, de le prendre en charge, je dis voyez cet étudiant, il était avant vous, je donne des téléphone et des adresses, c'est-à-dire que je préfère renvoyer à un réseau.'** Il évoque par ailleurs, le souvenir ému d'un père blanc qui a été à l'origine du lien entre lui et A. de La Garanderie, **' Il y a eu une jonction entre nous qui est quand même le père blanc, c'est lui qui nous a fait connaître, et disons que la confiance qu'A.; de La Garanderie et moi-même avons de cette tierce personne à été un petit peu... c'est un homme de carrefour, de grandes qualités humaines.'**
- Son engagement professionnel correspond de son point de vue à une vocation, à une volonté de prolongation dans le sens d'une direction, c'est-à-dire à un désir de transmettre en faisant signe, **'Quand on a envie d'enseigner, de transmettre, on s'arrange toujours pour le faire, je pense que c'est un métier à vocation.'** Il a éprouvé le besoin de faire connaître la Gestion Mentale, sans vanité. **'Je ne suis pas formateur, j'ai suivi le stage de formation de formateurs qui a été validé, donc je suis agréée, mais je n'ai pas fait vraiment de formation en gestion Mentale, il m'arrive de l'exposer dans des cycles de formation pour adultes, mais je ne me prêtant pas formateur en gestion Mentale.'**
- Il a perçu très jeune sa prédisposition à animer créativement des groupes de jeunes dissipés, **'J'ai su très jeune, vers dix ans, que j'allais m'occuper de jeunes, et je l'ai su par un fait bien précis, j'étais dans un centre aéré dans les Pyrénées, y'avait un groupe de petits, ça allait de trois à huit ans, et ils étaient agités, ça se passait pas très bien, on m'avait confié la responsabilité de la table d'enfants, j'avais dix ans à ce moment là, et ça tournait très bien. Les problèmes avaient été résolu, j'étais devenu non pas chef de bande, mais animateur de ce groupe, y'avait une quinzaine d'enfants. Je ne me suis**

pas rendu compte, mais après coup, je me suis dit ça c'était un signe d'une vocation.'. Encore actuellement, il est une référence et c'est souvent à lui qu'on pense naturellement pour aider tel ou tel jeune en difficulté. 'Quand un grand adolescent à un problème, ne sait pas s'orienter on l'envoie tout de suite chez D.. et c'est comme ça, alors les gens sont très admiratifs et disent vous êtes merveilleux, vous êtes disponibles, vous êtes gentils etc.. Mais en fait pas du tout ça m'est naturel, je n'ai aucune difficulté, je le fais avec plaisir et je ne compte pas mon temps parce que c'est vrai que c'est comme ça.'. Etant plus jeune, il fut sensible à l'autorité créatrice de quelques maîtres admirés, eu égard à leur écoute respectueuse et à la bienveillance qui les animaient pour éveiller leur intelligence. Il conserve de ces périodes un souvenir clair et précis, et à même souhaité en garder quelques traces. 'J'ai eu des professeurs que j'ai énormément admirés, qui ont été pour moi des maîtres, au sens maître à penser du terme. Des professeurs qui nous prenaient pour des grands, qui ne nous maternaient pas, qui ne nous bêtifiaient pas, qui essayaient de nous faire grandir spirituellement, et ça, ça m'a beaucoup marqué ; qui m'ont éveillé à l'histoire, à l'art, à la littérature, qui nous mettaient dans les bons auteurs. Donc c'est un peu l'influence personnelle intime, socratique du prof, dont j'ai encore le nom, la physionomie et les cours bien en tête et dont j'ai souhaité garder tous les cahiers que j'ai dans un coin de ma bibliothèque, qui m'ont beaucoup.... '. Il admirait chez ces enseignants, ce qu'il a admiré chez A. de La Garanderie, leur culture, leur qualités intellectuelles, 'des gens qui avaient une vision désintéressés de leurs tâches.'. S'agissant d'A. de La Garanderie, il souligne que du point de vue de la relation au pouvoir il sont très proche, 'il aurait pu faire carrière, on a l'impression que c'est quelqu'un qui cherche à creuser, moi-même je ne suis pas du tout compétitif.'. Il indique que quelque part, ce sont 'des modèles qu'il a intériorisé'.

Il a éprouvé le besoin de partager avec des enseignants mobilisés par la gestion Mentale et il se sent satisfait par ces rencontres, où, malgré les différences d'appartenance disciplinaire, il perçoit la pensée d'une vérité commune : l'être humain : l'écoute et le respect. '**Je me sens bien dans ces groupes. Je me sens tout de suite de plein pied avec des gens qui sont profs de maths, alors que je ne suis pas du tout matheux ; instituteur en primaire, alors que je ne suis pas du tout... , enfin avec des gens de niveau très différents, on a tout de suite de plein pied les mêmes éléments pour parler. Ce qui me frappe quand on a des réunions en gestion mentale, ou avec des gens qui sont très versés dans cette branche, c'est que les gens s'écoutent, les gens s'écoutent, ne se coupent pas. C'est des gens qui accepteront de ménager des temps de silence, qui écouterons les autres qui ne répondrons pas tout de suite, qui vous dirons, arrête un petit peu, j'ai besoin d'évoquer, et ça, ça me paraît correspondre à la vérité de l'être au sens même philosophique.**'. Il ne sait rien d'autre d'eux, mais il se sent bien avec eux. Il souligne qu'il a fréquenté des milieux pédagogiques variés, et qu'il y a des groupes avec qui il ne se sent pas '**en phase du tout.**', et il pense que ce qui les réunit est '**la grille d'analyse du sujet qui apprend**', sans qu'il y ait de '**cohérence idéologique du milieu gestion mentale.**'

ENTRETIEN PEI.

ENTRETIEN N° 1. Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans.

- Elle s'est portée volontaire pour une formation dont on expliquait pas vraiment l'objet, mais dont on leur faisait percevoir qu'elle était porteuse d'une vérité à connaître, **'on ne donnait pas la teneur, parce que ça allait être une expérimentation et que ça avait un côté mystérieux et secret.'** Soulignant son **'esprit curieux'** par nature, elle fût attirée car **'le côté mystère m'intéressait'**. Et puis cela correspondait à un moment d'essoufflement, alors que la mise en oeuvre d'innovations, notamment des **'projet d'activités éducatives'** ne donnait pas satisfaction sur le plan des apprentissages, **'Je me sentais un petit peu en bout de course.. en terme strictement d'apprentissage, je ne voyais pas d'effet.'** Elle souligne qu'elle a **'tout de suite bien accroché'**, trouvant que **'c'était un challenge formidable** (elle qualifiera son investissement **'d'acharnement'**, **'praticienne du PEI, complètement, et quelqu'un d'acharnée, très engagée quatre heures par semaine depuis une dizaine d'années.**).
- Elle partage avec le PEI la visée d'un chemin d'élévation pour chacun **'Souscrire à l'idée que quelque-soit la difficulté de départ, on pouvait aider une personne à évoluer, à progresser, que l'on enfermait pas dans une certaine image avec une étiquette collée au front d'handicapée ou de personne qui a d'énormes difficultés et pour laquelle on ne peut plus rien faire...y'a des choses en terme de représentation de l'homme résolument optimiste.'** C'est d'ailleurs le partage de cette éthique commune qui a donné raison majeure de son engagement persévérant. **'Non, non, pas une raison parmi d'autres, ça a été une raison fondamentale... c'est un lien très fort, ah oui, oui, oui très fort....C'est-à-dire que ça correspond vraiment à mes valeurs quoi, ça c'est clair.. ça correspond je pense à une éthique profonde et c'est ce qui fait que ça a du sens dans une continuité.'** De son point de vue, la foi fonde le sens d'une existence. **'Les choses qu'on vit dans ce monde, si on ne comprends rien.. je veux dire ça n'a pas de sens, je veux dire, moi je plains beaucoup les gens qui ne croient pas... je veux dire la foi donne un sens à la vie qui me paraît essentiel.'** Elle décline une éducation chrétienne, catholique, mais une position ambivalente, et marginale vis-à-vis de l'église. **"Je suis chrétienne catholique par mon éducation...j'ai été au catéchisme sans plus.. J'ai été pendant longtemps quelqu'un qui se considérait comme athée, mais avec de fortes aspirations spirituelles malgré tout..mon rapport à l'église est très ambigu, parce qu'à la fois je ne m'y reconnais pas, mais à la fois j'en fais partie.. mais en même temps y'à des gens formidables dans les rencontres, y'a peut-être un essentiel qui est partagé.'** Elle pense que son éloignement de l'église est lié, entre autres, à une expérience blessante au sein d'un groupe spirituel absolutiste dans lequel elle ne se reconnaissait pas, mais qui satisfaisait, à l'époque, un besoin de rattachement, alors qu'elle venait de divorcer et se trouvait seule avec son petit garçon. **'Je suis tombée dans un groupe qui avait plus un aspect secte qu'autre chose '** ; elle s'en est exclu parce qu'au bout d'un certain temps, elle a pris conscience que la liberté était bafouée.

S'agissant de l'église chrétienne elle se sent rejetée en raison de son statut de divorcée, bien qu'attachée à des valeurs qu'elle qualifie d'essentielles, et se demande si elle est sur le chemin de la réconciliation, qui pourrait emprunter celui de la rencontre. **'y'a un certain nombre de valeurs qui me semblent absolument essentielles.. peut-être je rencontrerai sur ma route, des gens qui m'aideront à me réconcilier d'une certaine manière avec un certain nombre de choses.. mais je n'ai pas fait encore la démarche de cette réconciliation'**. Au demeurant, l'engagement dans la pratique du PEI, s'est trouvé parallèle à une recherche spirituelle. **'Non ça je ne dis pas que ça a impulsé une recherche spirituelle, mais ça a été parallèle... ça a démarré avant le PEI.'**

Elle souligne, fondamentalement, que le PEI a réorienté son regard, et que ce geste fût révélateur. **'C'est une intime conviction....ce changement de regard est déterminant, absolument déterminant.'** Elle fut le témoin de puissances personnelles insoupçonnées, **'découvrir que des élèves déficitaires sur un certain nombre de choses, pouvaient apparaître tout à coup extrêmement performants sur des choses très difficiles, ça a énormément fait évoluer le regard que je portais'**. Dès lors, il y eut chez elle le renouvellement d'une prédisposition personnelle à la reconnaissance, **'les parents quand ils viennent me voir au début ils rasant les murs, parce qu'à l'école, les parents sont convoqués uniquement pour qu'on leur dise des horreurs sur leur gamin.... je dis ,vous savez, il a drôlement évolué, ça maintenant il le fait ; vous avez des yeux qui s'écarquillent.. on m'a dit, c'est la première fois qu'on me dit quelque chose de bien sur mon gamin...c'est dramatique, je trouve ça même terrifiant.. comment voulez-vous qu'après un gamin il s'imagine une place dans ce monde alors qu'on ne le voit que par ce qu'il ne fait pas ou qu'on ne le voit que par ses carences... il ne peut pas grandir... il ne peut que se réfugier dans des névroses et des comportements répétitifs.'** Elle pense foncièrement que le respect de l'unicité de chaque être humain lui permet de co-naître. **'Reconnaître dans tout être humain quelque chose qui est infiniment respectable et qui est à respecter par-dessus tout, qui l'aide à s'épanouir et à naître à lui-même, ne serait-ce que par ce qu'il pourra donner au monde ensuite, apporter au monde.'** Elle perçoit les élèves en difficultés comme porteur de vérité en tant que témoin de liberté, mais rejetés et incompris, et elle souhaite par la reconnaissance, leur donner les moyens de l'autorité de leur liberté, **'les gosses qui sont des frondeurs, ce sont des gosses qui vous remettent en question. Leur seule difficulté c'est qu'à la fois il remettent en question, mais il savent pas se défendre, où ils se défendent sans être reconnus. Donc d'une certaine manière ça toujours été, leur donner les moyens certes d'être frondeur mais de leur faire reconnaître, je dirais leur capacité, donc y'a quelque chose qui est très lié.'** Elle pense que le PEI a dynamisé son engagement fervent en donnant un élan plus audacieux à son espérance et à ses exigences envers les élèves. **'Ca a été un outil formidable de redynamisation de redéclenchement dans une dynamique enseignante..avec une exigence envers eux démultipliée...C'est avoir un niveau d'exigence très élevé, quand on donne un travail à la maison, ça doit être fait, même si vous dites aux élèves, je sais que tu n'as pas de place pour travailler,**

que tu n'as éventuellement qu'un coin de cuisine pour le faire, que tu as tes frères et tes soeurs dont tu dois t'occuper, même s'il y a du bruit chez toi... il faut vraiment de l'acharnement.. je préfère cette violence là, à la dites 'oh il faut les laisser, c'est leur liberté. On n'a pas le droit, on a pas le droit de laisser quelqu'un qui est en difficulté sur le trottoir, c'est pour moi de la non assistance à personne en danger, on est dans une société où si on ne lit pas, on peut se retrouver exclu de la société.'. Elle est persuadée que dans cette attitude se trouve l'essence des progrès des élèves, qui d'ailleurs, se sont traduits en terme de recyclage pour un tiers de la classe.'Un tiers de vos élèves sont recyclables.. comme par hasard, c'est étonnant, c'est bizarre et on me disait de toute manière c'est parce que vous recevez les meilleurs... moi je pense simplement que, le contact avec le gamin est essentiel, ça passe d'abord par la représentation que j'ai de cet élève.. je veux dire, à partir du moment où dans mon regard, le gamin se voit valorisé, je veux dire sur le plan affectif, y'a des liens qui se nouent...il y a des liens qui peuvent être très forts.. c'est drôlement important ça.'

Elle se sent pleinement responsable de l'éducation des enfants.'Si je suis là que pour enseigner ça n'a pas de sens...on est aussi éducateur, je crois qu'au contraire il faut le revendiquer le fait de l'être, parce que y'a des gamins qui n'ont que vous... '. Et le PEI lui semble un moyen d'exprimer ce qu'elle définit comme une vocation fidèle'ça, c'est de l'ordre de la vocation, je pense que c'est une vocation chez moi....J'ai pas le sentiment d'une rupture, je crois que c'est de l'ordre de la continuité, c'est cette vocation... ça toujours été fondamentalement aller dans le même sens'. En cette perspective, elle pense qu'il faut faire feu de tout bois, qu'on ne peut pas se permettre de laisser de côté quelque chose surtout si ça peut être un apport... moi ça m'a toujours intéressée de faire le lien entre les choses, de ne pas penser en terme d'exclusion..'. Il faut souligner la liberté de son engagement responsable pour les enfants en difficultés, car il relève d'un choix personnel dans le renoncement à d'autres voies professionnelles qu'on lui avait proposées et dont elle pensait qu'elles ne satisferaient pas sa recherche.'Dans la vie on choisit de poursuivre dans une voie, on choisit une chose plutôt qu'une autre... On m'avait offert un poste syndical au niveau national, j'ai refusé...c'est pas ce que je recherchais.'. Ses libres prises de position ont par ailleurs empêché à quelques reprises son ascension administrative. Au demeurant, la vocation qui mobilise son activité, est d'oeuvrer pour la promotion d'hommes 'terrienement engagés' pour l'avènement d'humanité, forts de leur racine, de leur intelligence et de leur conscience 'Qu'il ait les deux pieds bien plantés par-terre..moi je suis là pour faire des gens qui tiennent debout quoi...qui se battent contre les injustices, qui en ait conscience, qui réfléchissent sur ce qui se passe, qui soient des gens qui soient en situation d'analyser ce qui se passe et qu'en fonction de ce qu'ils analysent essaient d'être actif et partie prenante dans ce qui se passe au quotidien quoi... des gens engagés quoi... j'ai envie de faire des gens engagés quoi... Que chacun sur terre doit apporter tout ce qu'il peut apporter et que ce monde ira mieux, si chacun met tout en oeuvre pour que...'. Elle était personnellement très engagée sur le plan syndical ; elle s'opposait à un syndicalisme qu'elle jugeait administratif, plus soucieux de statut que d'éducation. 'Refusant de faire comme tout le monde, d'être un mouton', et préoccupée par les conditions

d'apprentissage et d'enseignement, elle fonda une section d'un syndicat qui voulait poser des problématiques en terme de considération de l'élève, de son rythme d'apprentissage, de son individualité, de sa responsabilité ; qui souhaitait considérer l'enseignant, comme membre d'une communauté interactive, et l'école en son devoir d'ouverture sur le monde extérieur. 'Dans ma tête c'était défendre des valeurs, des idées, une certaine conception de l'enseignement, c'était s'intéresser à la vie quotidienne de l'école, c'était dénoncer des dysfonctionnements, c'était permettre que les gens aient le temps de se réunir, c'était faire participer beaucoup plus les parents à la vie de l'école, c'était beaucoup plus responsabiliser les élèves, c'était de cet ordre là. Donc, c'était complètement différent..'. Elle évoque une dimension forte de sa personnalité qu'est l'aspiration et la défense de liberté. C'est-à-dire qu'en situation d'interaction sociale, le blasphème de ce qui, a ses yeux, a du prix, provoque promptement l'apostrophe et l'insoumission. 'J'ai toujours eu cet aspect là quoi, de refuser de me plier quand je considérais que ça ne correspondait pas à ce à quoi je croyais..'. Elle pratique librement le PEI en dépit de l'absence de considération de son inspecteur. 'J'ai des relations pas très simples avec mon inspecteur....il ne s'y intéresse pas, mais tant pis c'est pas grave, c'est pas grave... il rase les murs, évite de vous rencontrer.'. Elle entrevoit la continuité de son engagement. 'Pour moi c'est cohérent, mon engagement social et mon engagement politique aussi, je veux dire pour moi c'est tout à fait en cohérence, les gens de gauche dans l'église c'est un très faible pourcentage, j'ai jamais compris pourquoi.'

· Sa vocation est à comprendre en relation avec son histoire personnelle que des privations d'amour ont marquée. Elle établit ainsi un lien entre la blessure existentielle infligée par l'image mortifère que sa mère lui a donnée à voir d'elle-même et son désir de renaissance. Sa mère ne l'a pas re-connu, '**J'ai une image de mon enfance qui est un véhicule de toute ma vie et l'est encore. J'étais gamine et je me regardais dans un miroir, et un jour ma mère m'a dit, mais qu'est-ce que tu regardes, il n'y a rien à voir, ça a été une blessure, je dirai fondamentale qui a été à la fois terrible et à la fois très dynamique puisque...euh.. c'est en fait ce qui a été.. euh.. à la relecture.. c'est une interprétation que je fais, mais c'est quelque chose dont je me suis toujours souvenue et je pense que ça a été une ligne directrice en fin de compte de toute ma vie.. puisque j'ai cherché à prouver qu'il y avait quelque chose dans ce miroir.'** Par ailleurs, on lui a donné à intériorisée la représentation d'être meurtrière, d'où, cette implication à faire jaillir la vie pour renaître à l'amour. '**On m'avait éduqué dans l'idée que je pouvais tuer..que j'étais moche, que j'étais bête et que j'étais méchante... il fallait que par rapport à ça, je puisse être mise dans des situations où je n'allais pas déclencher la mort, mais où j'allais déclencher la vie..'** Elle pense donc que sa sensibilité s'est développée au creuset de sa propre souffrance. Comme si, en aimant les personnes blessées, elle renaissait à l'amour dont elle fût privée. '**D'où sans doute cette vocation professionnelle.. de réparer, de réparer des gamins terriblement blessés, moi-même ayant été une gamine terriblement blessée dans mon identité, donc faire le bien, c'est toujours une manière pour moi de dire ce qu'on a dit de moi que je pouvais tuer.. que j'étais porteuse de mort.. et bien que je pouvais donner la vie.'**

Elle indique que depuis le PEI, elle enseigne toujours **'des contenus, mais dans une orientation un petit peu nouvelle, en fait, très nouvelle d'ailleurs'** qui est notamment, d'accompagner, et de favoriser chez l'élève, la mise en oeuvre de sa disposition de chercheur d'intelligence, de chercheur d'universalité, de chercheur d'abstractions supérieures qui résonnent dans les expériences et les situations concrètes. Elle sollicite désormais beaucoup plus une démarche de questionnement **'Une démarche nouvelle qui est de réfléchir à comment on s'y prend ? Quelle démarche ? Quelle stratégie ? Le questionnement.. ça paraît essentiel ... et toujours travailler en terme de recherche de principes et de domaine d'applications.'...** Je pense que tout élève ne construit sa connaissance que s'il est mis en situation de chercheur de la même façon, avec une situation problème qui est posée, avec formulation d'hypothèses, avec recherche de stratégies, de démarches, avec vérifications de ce qu'on a obtenu, validation ou pas des hypothèses.'. D'où l'idée de les accompagner dans la recherche de l'intelligence intrinsèque d'un problème, par exemple, en réfléchissant à une 'structure d'ensemble' avec des **'liens entre les différents éléments'**, qu'il y a des **'données essentielles'**. C'est sortir d'un syncrétisme de la pensée pour s'élever vers plus d'abstraction, c'est passer du désir et du plaisir d'emprise, à l'attente espérante mais oeuvrante dans le souci d'entendement, **'Souvent les élèves se fixent sur le contexte du problème.. ils se noient dans les détails au lieu de rechercher les relations qu'il peut y avoir entre les choses.. ce sera faire rechercher la structure du problème, les données essentielles, les données pertinentes, ce sera ce travail là... c'est par exemple des enfants vous leur dites y'a 365 hommes et 495 femmes combien y'a-t-il d'habitants dans le village, si on devait faire une représentation schématique du problème, vous avez des gamins qui commençait à dessiner les 365 hommes puis la même chose avec les femmes....au lieu de fonctionner simplement sur des mécanismes, on va comprendre ce qui se passe...'**. Au demeurant, découvrir l'intelligence du problème, c'est également découvrir l'universalité, donc la transférabilité, **'retrouver des problèmes de structure identiques.. faire découvrir que ça peut être des yaourts, mais que ça peut être des billes, que ça peut être des bouquets de fleurs, que c'est pas ça l'essentiel pour arriver à rentrer dans la structure d'un problème.'** L'intelligence des singularités sera le prolongement de l'élargissement du champ mental dans la mouvance d'une conduite comparative.**'En français c'est également travailler sur des tris-textes, comparer des textes qui sont de types différents, style poétique, style littéraire, style publicitaire.. on met en oeuvre la comparaison, on se donne des grilles de critères qui permettent d'identifier un texte.'** Ainsi, l'intelligence se révélerait moins dans une pédagogie de la linéarité cumulative que dans la confrontation cherchant à la complexité globale. L'une serait plus près du dressage, l'autre de l'éducation.**'Au lieu d'avoir une conception linéaire de l'apprentissage, ce sera travailler sur des situations complexes ; ne pas proposer une succession d'apprentissages conçus dans une linéarité parce que je considère que la tête de l'enfant est un entonnoir dans lequel je mets des connaissances les unes après les autres, mais c'est le mettre dans une situation problème complexe globale et qui amènera à travailler tel et tel aspect des choses. Donc, je vais pas découper l'apprentissage en section simple, non, je**

vais leur fournir d'entrée une situation complexe.. bon c'est difficile de décrire tout ce que cela signifie, c'est lire et écrire en même temps, au lieu d'avoir une conception linéaire de l'apprentissage, d'abord je lis et ensuite j'écris.. la globalité, je veux dire on ne lit pas si on écrit pas, on n'écrit pas si on ne lit pas.' En réalité l'assimilation pratique du PEI a mobilisé chez elle un questionnement et a suscité une recherche pédagogique plus large. Notamment, elle s'est demandée dans quelle mesure le choix et la présentation des contenus était-elle proche et respectueuse de l'enfant, en lui étant accessible. **'Réfléchir au contenu, qu'est-ce qu'il y a derrière tout ces contenus ? Qu'est-ce qu'on peut imaginer que cela représentera comme difficultés pour l'élève..c'était tous ces aspects là qui moi m'ont mis en situation de recherche et c'est des questions qu'on trouvait tout à fait en accord avec les questions que suscitent l'introduction du PEI dans une classe.'**

Elle vise par ailleurs une finalité de conscientisation d'intelligence, 'j'essaie d'être une médiatrice dans le sens où c'est non seulement permettre à un sujet de construire ses connaissances, mais c'est aussi permettre à un sujet de prendre conscience de ce qu'il met en oeuvre, sur le plan mental pour réaliser telle ou telle activité... de prendre conscience de ses potentialités, de ses capacités.' La prise de conscience de son activité est un moyen de se connaître, de se voir agissant, de s'éveiller à son mode d'être et d'agir.' Par exemple, les fonctions cognitives, c'est un outil tout à fait important de prise de conscience par le sujet de ce qu'il met en oeuvre dans une activité, ou de ce qu'il ne met pas en oeuvre justement. Une prise de conscience qui s'accompagne d'une petite mort, 'parce que prendre conscience quelquefois, c'est aussi mourir à autre chose .. mourir à une certaine manière d'être.' Dès lors, la réflexion des erreurs est voie de co-naissance. Elle 'était toujours gênée vis-à-vis de l'erreur' et découvrir avec le PEI le statut qui lui était conféré, lui a permis de théoriser cette réflexion là, de donner un nom en terme de processus d'apprentissage ; l'erreur comme faisant partie du processus normal d'apprentissage d'un sujet, qu'il faut absolument prendre en compte, et même justement travailler avec ça avec les élèves, c'est pas l'erreur sanction, mais au contraire qui est drôlement intéressante puisque c'est l'occasion d'apprendre ; or pour les élèves l'erreur c'est la faute, y'a une représentation qui à mon avis est catastrophique parce que le gamin est complètement annihilé parce qu'il s'est trompé. nous même on a été fortement marqué par ça dans notre scolarité, qu'est-ce qu'on reproduit en tant qu'enseignant ? La plupart du temps le même système.' Le but est bien d'accompagner l'élève pour une conscience d'humanité, 'Il faut qu'il est conscience de ce qu'il est capable de faire aussi bien en positif qu'en négatif, qu'il est conscience de ça, qu'on doit l'aider à ça....pour que chacun ait vraiment conscience de ce qu'il fait.' C'est au demeurant, développer une conscience de liberté.' Je crois que chaque homme porte en soi une certaine éthique. Le seul problème c'est qu'il en prenne conscience et que petit à petit, il découvre ce pour quoi il est fait de par ce monde.. Mais je crois que chacun à une vocation ici.' Guider l'enfant en son aspiration d'intelligence, c'est l'aider à trouver du sens à sa vie.' C'est donner à une personne le sens de sa vie, c'est donner sens à sa vie, et je crois qu'il y a beaucoup de souffrances, justement on a du mal à voir, à cerner...euh.. justement le sens qu'on donne à notre vie... c'est déjà pas toujours clair pour moi-même, mais je pense que notre rôle c'est d'aider la personne à trouver du

sens dans ce qu'elle fait... dans ce qu'elle peut faire..euh..une raison d'exister et pour ça..euh..je crois qu'il faut rendre la personne motivée par sa vie, motivée par le désir de vivre, motivée..euh.. par le désir d'agir.. l'aider à trouver..euh..'. C'est donc bien l'aider à trouver sa libre vocation responsable.'Je crois que c'est aider une personne à trouver sa place dans ce monde..euh.. l'aider à trouver sa vocation d'une certaine manière.. je crois qu'on a tous une vocation ici sur terre.'

- Elle souligne que sa recherche pédagogique est continue et au service de sa vocation **'à partir du moment où on a cette vocation, je crois qu'on est à l'affût de tout ce qui peut enrichir ou apporter de l'eau au moulin de cette vocation, j'ai toujours eu l'impression d'être en recherche de nouveauté... je crois qu'il faut faire feu de tout bois'**. Mais la rencontre du PEI fût un moteur décisif, dynamisant son désir de compréhension et d'intelligence, car à partir de là, elle a notamment engagée un processus de formation universitaire. Son adhésion au PEI est de l'ordre de l'impression' d'un mode d'être et d'agir qui transpire dans l'ensemble de sa pratique et qui ne saurait être assimilé stricto-sensu à une technique parmi d'autres. **'Pour moi une méthode n'a de sens que si elle est replacée dans un contexte, ça n'a de sens que si c'est complètement mobilisé dans une pratique globale, c'est-à-dire c'est plus de l'ordre de l'état d'esprit général ou de la manière de faire je dirais dans sa globalité, je veux dire si ça reste à l'état d'outil, pour moi, ça n'a strictement aucun intérêt, je n'ai jamais été partisan d'une méthode pour la méthode...Un outil pour moi n'est rien de plus qu'un outil, c'est ce qu'on en fait ; je veux dire n'importe quel outil peut devenir une tarte à la crème et rien de plus.'**
- Etre médiateur c'est faire jaillir la vie de l'emprisonnement, de l'étouffement, c'est déverrouiller, arracher, libérer, pour respirer, exister, s'exprimer, s'individualiser, questionner, abandonner dans le renoncement.**'Etre médiatrice c'est lui faire prendre conscience de ses potentialités, de ses capacités, c'est ouvrir un monde, ouvrir des portes, mettre des brèches dans des armures ; par certains moments on a l'impression qu'on est confronté à des murs, à des passivités, à des refus de voir, des refus d'apprendre parce que c'est le seul moyen qui leur a été donné pour pouvoir survivre dans ce monde et c'est donc leur montrer qu'on peut plus que survivre dans ce monde, qu'on peut vivre et qu'on peut sortir de cet état là sans que ce soit dangereux, sans que sa propre vie soit mise en danger parce que tout à coup on se met à réfléchir, on se met à penser, on se met à revendiquer, et que justement avoir sa place dans ce monde, c'est aussi exister en s'affirmant, en se positionnant, en ayant des idées, et comme je leur dirai, moi je ne veux plus voir des valises, je veux dire, si je vous emmène quelque part et si vous ne me demandez pas pourquoi on y va et quel est le but qui est poursuivi et qu'est-ce qu'on va apprendre, je vous laisserai pas faire'**. Aussi être médiatrice c'est participer de la renaissance, **'C'est surtout cette idée là quoi, d'une certaine manière permettre de renaître, c'est une nouvelle naissance et on assiste à des nouvelles naissances'**, c'est également accompagner le renoncement, **'on renaît si on accepte de mourir à une certaine manière d'être... prendre conscience quelquefois c'est mourir à autre chose, avec aussi des phénomènes de douleurs et de souffrances, c'est vrai que ça c'est un accompagnement qu'il faut pouvoir tenir, parce que**

c'est bien beau de casser des mondes encore faut-il donner les moyens à la personne de se reconstruire et de retrouver sa place, donc c'est quelque chose de tout à fait passionnant que d'avoir le sentiment de permettre à quelqu'un de.. d'avoir l'impression que vous aider une personne à renaître à autre chose.'

- On lui adresse des enfants difficiles eu égard à son autorité créatrice.'Il y a des évolutions en terme de comportement, en terme d'attitude c'est vrai...euh.. que souvent on m'envoie les gosses les plus durs, en se disant de toute façon, elle se débrouillera bien avec eux.. euh.. et qu'effectivement comme j'ai une certaine autorité et que ça fait longtemps que je suis dans l'école, donc j'arrive à négocier avec les gamins.'. Son activité d'enseignante est finalisée par la représentation d'hommes créateurs, co-créateurs avec le créateur contribuant et oeuvrant pour un monde meilleur.'La philosophie qui serait de dire : tout homme ici sur terre est co-créateur d'une certaine manière, co-créateur avec le créateur et que relativement à ça c'est à la fois ..euh.. c'est une exigence.. c'est-à-dire l'exigence qui est que chacun ..euh.. sur terre doit apporter.. euh.. tout ce qu'il peut apporter, et que ce monde ira mieux si chacun met tout en oeuvre pour que.. pour que ça se passe comme ça quoi.. bon, non ça c'est certain y'a des choses de cet ordre-là en terme de représentation de l'homme.'....'Reconnaître dans tout être humain quelque chose d'infiniment respectable qui est à respecter par-dessus tout et qui l'aide à s'épanouir et à naître à lui-même, ne serait-ce que par ce qu'il pourra donner au monde ensuite... apporter au monde.'. Elle déplore pour elle-même l'absence de médiateur créateur.'J'ai le sentiment de ne pas être reconnu dans ce que je fais. Je pense qu'on a besoin de reconnaissance, ne serait-ce que pour prendre confiance dans ce qu'on fait quoi..donc à partir du moment où il n'y a aucune reconnaissance..même un inspecteur qui rase les murs et qui évite de vous rencontrer..euh.. vous avez un directeur qui s'enferme dans son bureau à clé et qui écoute les séries télévisées du début d'après-midi, y'à des choses qui moi me choquent profondément.'
- Elle considère qu'interpeller l'enfant, le mettre en questionnement, est très important ; mais plus encore que c'est un certain mode d'interrogation qui est inducteur d'une prise de conscience, d'une co-naissance à une universalité.'Le mode de questionnement, le style de questionnement, je crois que le PEI incite beaucoup à ça, parce que dans ce domaine là, on considère toujours que le questionnement est intuitif, va de soi, je suis de plus en plus persuadée que du type de questionnement que vous avez, vous pouvez induire beaucoup de choses chez l'élève, et donc ça paraît essentiel ça a travailler surtout si on veut aider l'élève à prendre conscience de tout ce qu'il met en oeuvre sur le plan mental pour réaliser telle ou telle activité.. et toujours travailler en terme de principe, donc j'ai travaillé aussi là-dessus, et j'en suis venue à réfléchir sur l'entretien d'explicitation de Vermerch.'. Elle ressent le besoin d'un échange, d'un dialogue questionnant sur sa pratique.'J'ai besoin de faire partager ça cette expérience..bon peut-être que j'ai pas raison...je veux dire mais au nom de quoi.. mais en même temps j'ai envie ne serait-ce que de pouvoir en discuter...ça ne veut pas dire que ce qu'on a à dire correspond à quelque chose de juste.. c'est pas ça que je veux dire, mais euh.. moi j'ai ce besoin là

ENTRETIEN N° 2. Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 9 ans.

La découverte du PEI est arrivée à un moment de trouble professionnel alors qu'enseignante en classe spécialisée elle éprouvait un sentiment d'insatisfaction associé à la mise en oeuvre caduc d'une politique pédagogique de fuite en avant. **'On était dans une inflation galopante de matières dites essentielles pour rattraper le temps perdu, et on colmatait et on en ajoutait sans bénéfice avec un profond écoeuement de la part de tout le monde...J'étais dans une période de grands doute, mais je continuais comme beaucoup d'enseignants.'** C'est par le biais d'une **'rencontre fortuite'** qu'elle entendit parler du PEI, elle a d'emblée éprouvé le désir d'en savoir davantage car cette méthode lui paraissait prometteuse d'un plus, d'une nouveauté, d'une connaissance, **'je suis rentrée avec cet esprit là de découverte de quelque chose de plus, appelez ça méthode tout ce que vous voulez...j'ai trouvé alléchant cette méthode.'** Puis, c'est après un certain temps que s'est révélé le rayonnement fertile du PEI, **'On a découvert, l'ampleur du système et je crois que la richesse six ans après, je la découvre toujours, parce que c'est un outil génial. On peut dire tout ce que l'on veut de Feuerstein, qu'il a compilé pleins de choses, moi je dis c'est un compilateur génial et son truc s'est articulé divinement...'** Elle assimile sa découverte du PEI à l'impression **'d'une grande claque pédagogique.'** A la racine même de son implication, se trouve le partage de la perception et de la conviction profonde d'une force personnelle de croissance disponible, **'En dehors de la méthode, c'est croire que l'individu est modifiable de toute façon et je dirais c'est un peu comme tintin de 7 à 77 ans, jusqu'au bout, jusqu'à la mort : ' Je crois qu'on a tort de sous-estimer à priori, de s'enfermer dans un comportement de type Piaget, en disant que s'il est stable et n'a pas évolué à un certain âge, c'est fichu quoi. Moi je dis qu'il y a toujours quelque chose à faire.'** Cette visée espérante correspond à une certaine attitude aspirante et confiante, indépendamment des affres de la réalité **'Se dire que quelque part on va triompher, se voir battant ; dans la vie y'a ceux qui ont toujours 'la gueule' de l'emploi du perdant et puis y'a ceux qui au bout du compte se disent, non ce n'est pas possible, non on va bien trouver, il va bien se passer quelque chose, je dis qu'il y a toujours quelque chose à faire, j'adhère tout à fait à ce que dit Feuerstein, à la vision optimiste du monde, optimiste mais réaliste. Je ne vais pas vous dire le monde il est beau, vous voyez le contexte dans lequel je vis, dans la violence, dans l'horreur, l'environnement, ce qui s'est passé il y a trois semaines avec le meurtre d'un de mes élèves.'** Espérance qui pour elle est source de vie, **'Mais néanmoins, je suis intimement persuadée de cela, et je crois que c'est ce qui me donne encore la force au bout de vingt-cinq ans d'Education Nationale de résister à l'usure du temps.'** Elle est un credo à promulguer, **'Déjà ça, que de leur dire, de se le dire et d'en être convaincu.'** En l'occurrence, le PEI est un moyen parmi d'autres, au service de cette visée croyante, **'J'avais trouvé d'autres choses de visualisation positive que moi je travaillais, y'avait eu la Gestion Mentale, y'avait eu Freinet aussi, j'étais pas toute neuve quelque part ; donc c'était un plus, et j'espère qu'il y en aura encore d'autres et pour moi et pour eux.'** Elle fait vœux de ferveur pour ses élèves, **'Donc se projeter dans l'avenir mais je dirais triomphant quelque part, par rapport**

euh... à travers le travail, à travers un métier découvert ou choisi de façon implicite pendant leur pré-adolescence.'. C'est un certain regard qui dimensionne différemment, 'C'est se mettre dans la position d'un éducateur qui voit les autres sous un autre angle, ça vous donne une autre dimension, ça vous donne un angle d'attaque plus fort. Quand on a un à priori négatif, on a du mal à s'en débarrasser, d'autant plus quand ça échoue, 'oui, mais enfin, il est quand même...', on a du mal à revenir sur... Quelles sont les représentations que l'on a vis-à-vis des enfants, du système éducatif en général ? ça remet en cause, mais là, j'y ai trouvé ma dimension, à cause du système de croyance. Moi, j'y ai adhéré.'. Mais, lorsqu'elle aborde ce point de vue 'du regard', avec des enseignants, s'ensuit des réactions de défense en raison d'une connotation religieuse, 'moi j'y ai adhéré alors que souvent lorsque je parle de cela dans mes formations, ça a une connotation tellement religieuse pour certains farouchement opposés à toute quelconque religion, embrigadement, gourou, qu'ils réfutent cela, sans penser ce que c'est ce système de croyance.'. Tandis qu'elle vit particulièrement et quotidiennement l'agressivité violente, ' On a fait sauter des voitures là devant ma porte, on a été avec des CRS pendant huit jours quand même. Le meurtre d'un de mes élèves, assassinat dealer entre dealer, des problèmes de drogues, un gamin de dix-neuf ans, il était pas blanc, c'était un petit voleur de bicyclette, déjà un passif très lourd, ils n'ont pas le même code que nous, et moi je me heurte très souvent, très violemment, en disant mais ce n'est pas possible, ce sont des monstres. On a tué un des leur, alors ils vont tuer les autres. Est-ce qu'ils n'ont pas compris que l'on réprovoie le meurtre.', le PEI lui sert à enseigner le respect de la dignité humaine, 'Donc si vous voulez à travers les situations vécues, je me sers du PEI pour faire émerger chez tout ce code ; transmettre en priorité le respect des autres ce serait la première chose... lui montrer que dans son système de valeur et dans ses repères actuels, l'idée du mal qu'il a et du bien, n'est pas forcément celle de l'humanité.'. Par exemple, elle utilise une page de l'instrument 'Illustration' du PEI pour sensibiliser à la différence entre entendre et écouter, 'Donc à l'époque, j'avais pris la page vous savez où il y a une petite bonne femme qui cause à l'autre, lui murmure des trucs dans l'oreille, il y avait une violence terrible ici au moment de Sadam Hussein. On avait Sadam Hussein en lettres rouges sur tous les murs du collège, les filles avaient mis les tchadors, y'avait une ambiance d'enfer. Pour eux la violence verbale, ce n'est pas de la violence. Ils ne saisissent pas la nuance. La seule violence qui existe pour eux, qui illustre le terme, c'est la violence physique, c'est la destruction. On avait beaucoup discuté de cela.'. L'attitude d'écoute et de respect émerge à travers un travail sur la décentration mentale, 'Le respect des autres, c'est quand vous travaillez lutte contre l'égoïsme, quand vous donnez le droit à la parole, même à celui qui s'exprime mal, que le leader se tait au bénéfice du pauvre petit canard boiteux de la classe entre guillemets. Bon, là aussi c'est le respect, le respect de la parole de l'autre en tant qu'individu, de sa différence.'. Elle apprécie dans le PEI, une attitude respectueuse envers l'élève traduite dans la volonté de trouver l'origine du blocage, de chercher et de donner les moyens d'y remédier. 'Ca attaquait si vous voulez l'individu sous un autre angle. On ne cherchait pas à savoir, il dysfonctionne en mathématiques, donc on fait plein de

cours de soutien en mathématiques, mais enfin, on prenait en compte l'origine du blocage, du pourquoi du dysfonctionnement et quel moyens on pouvait donner à l'individu de se corriger. Dépister son propre dysfonctionnement et y remédier grâce à des repérages, des techniques, et c'est ce côté là qui m'a plu.' Elle nous fait part de son éducation religieuse, et souligne que malgré la distance prise, celle-ci reste sans doute influente, **'J'ai eu une éducation religieuse, on était pas bigots, on était croyants. J'ai longtemps cru en Dieu, je m'en suis peut-être éloignée, je ne sais pas définitivement ou pas, mais c'est vrai que quelque part y'a sûrement cette éducation religieuse que j'ai reçue qui n'est pas étrangère à ce que je suis, à ce que je vis maintenant, je ne peux pas le nier. On est quand même ce que l'on a été.'** Elle se dit éloignée de l'idée d'un Dieu existant, **'Je vous disais non, et en le disant, je me rendais compte du côté expéditif des chose, c'est peut-être moi maintenant par rapport à une position quelconque d'un Dieu existant...je ne prie plus, ça ne m'intéresse plus, je n'ai rien à dire.'** Elle se définit comme investie d'une incontournable mission et préoccupation d'aide aux enfants en difficultés d'apprentissage, **' Je crois en une mission, alors ça c'est peut-être très présomptueux de ma part. Dans ma vie actuelle, puisque je pense que c'est une vie parmi d'autres, qui est de donner, d'aider. Je pense que j'ai une mission d'aide quelque part. J'ai été, je dirais presque programmée pour ça. Je veux parfois m'en détacher, mais ça me revient en pleine figure sans arrêt. Je me suis toujours demandé par rapport à ces gamins, comment faire.'** C'est une vocation fidèle, **'Moi je suis rentrée à l'Education Nationale avec ce qu'on appelle la vocation. Elle a eu des hauts et des bas comme toute vocation ; elle est toujours restée intacte.'** Elle recouvre une composante tenace de sa personnalité, **'J'ai du mal à dire non, j'ai du mal à ne pas aider. J'ai du mal à 'rembarer' par exemple un gamin en souffrance ou en besoin d'aide. Même si ce soir là je pars au théâtre, quelque part, c'est plus fort que moi. J'ai essayé de le chasser, de lutter contre, ça revient. Ca revient bon c'est un constat que je fais, je fais avec, même si parfois ça gêne. J'essaie que ça n'influence pas trop sur l'autre côté de ma vie.'** Cette volonté de service, fut mal accueillie par son milieu familial, **'Ma décision de servir dans ce milieu là envers et contre tous, mon père ne voulait pas que je fasse ce métier de crève la faim, car j'allais donner sans rien recevoir.'** C'est un investissement réel qui accuse une forte disponibilité avec néanmoins un souci de préservation. **' C'est un engagement très fort, le temps ou je suis là. Il est évident que, un cas d'élève très douloureux, il arrive qu'on m'appelle un dimanche je ne vais pas dire non. Non c'est fini, c'est plus l'heure. Bon j'ai réussi à faire la part des choses, c'est pas un engagement qui m'engage de tous mes instants.'** Elle a reconnu dans le PEI cette motivation généreuse, **' le cadre m'a tout à fait convenu, ce désir de servir que l'on retrouve là, d'apporter, d'aider, c'était pour moi un moyen supplémentaire, un moyen de rendre l'individu autonome par rapport à ce que je souhaitais qu'il fût, ce vers quoi je tendais pour qu'il se réalise en tant qu'homme'** et elle souligne qu'avec la découverte du PEI, elle a 'trouvé' de nouveau, **'Bon, là, j'ai retrouvé.'** Etant plus jeune elle s'est engagée de façon dynamique, en responsabilité, dans des mouvements chrétiens ('Jeannette, cheftaine scout'), **'J'ai milité beaucoup quand j'étais jeune, j'étais 'jeannette', cheftaine, j'ai fait un camp scout en**

soixante-six à Athènes, je veux dire, j'ai fait plein de trucs, dans le cadre d'encadrement de jeunes et sur le plan religieux, à l'époque, j'étais très croyante, j'ai mobilisé les foules un peu, faire adhérer etc... j'avais un sentiment d'aider les gens à progresser. Puisqu'on avait un moyen autant le prendre, c'était bête de rester comme ça dans son coin etc... Je suis un peu programmée comme ça.'. Très jeune elle fut monitrice en créant un théâtre de marionnettes, dans des colonies de vacances ; par ailleurs elle dirigeait une chorale. Plus tard, on lui a confié la direction du centre de loisir de la ville, 'J'ai eu longtemps la direction du centre de la ville. Y'avait quand-même dix-huit directeur, trois mille enfants, une pléiade de moniteurs.'. Pendant dix-sept ans elle a animée un cours de danse. 'Elles ont été fidèles pendant dix-sept ans, j'ai toujours été étonnée. Je me suis dit comment un groupe de femmes ont pu pendant dix-sept-ans se retrouver tous les lundis, il fallait sûrement qu'il se passe des choses fortes, pour qu'envers et contre tous... et on se retrouve toujours, de temps en temps elles me téléphonent et me disent : tu ne veux pas nous redonner un cours.'. Elle dépeint une forte implication personnelle dans le temps des séquences du PEI, 'Pour moi le PEI c'est une séquence de soixante minutes maximum où on mouille sa chemise en tant que médiateur parce qu'on a envie que sa passe. C'est un moment privilégié où se dénoue plein de choses autant au niveau affectif qu'au niveau pédagogique, pour moi c'est le moment privilégié des séquences, comme des flashes si vous voulez dans une journée scolaire qui va éclairer le reste bien-sûr, mais qui vont à un moment donné fortement solliciter l'individu, d'ailleurs si y'avait ça tout le temps, ils ne tiendraient pas et nous non plus. Pour moi c'est vraiment le moment intense.'. Elle pense que ces investissements témoignent de sa personnalité dont le milieu familial constituerait les bases d'origine. 'Peut-être aussi que dans ma façon d'être, j'aime aussi donner, peut-être commander, diriger. J'adorais m'exprimer, c'était dans une expression très libre de ma personnalité, il y avait cette dimension dans ma famille, Je pense que ça vient aussi de mon père qui était comme ça et j'ai une grande identification à mon père principalement.'. Elle nous fait part d'un mal scolaire, 'En CM2, début d'une maladie que je trimbale depuis. Cours complémentaire de jeunes filles, 'garde à vous !', y'avait pas de messieurs, y'avait que des mesdames, y'avait que des vieilles filles acariatres. Elles ne toléraient pas le fait que je manque pour aller à l'hôpital, qui m'ont excessivement brimées dans ma personnalité. Un seul exemple qui va vous montrer la souffrance de la jeune fille que j'ai pu être. C'était la mode, je ne sais plus en quelle année c'était des collants de couleurs, à l'époque on avait des bas à 12 ans. Les collants sont arrivés sur le marché, c'était des gros collants en 'rilsant' et ma mère m'avait acheté une paire de rouge et une paire de bleu-marine, c'était super. J'ai mis les collants rouges, le professeur d'anglais m'a appelé au tableau, m'a obligé à retirer les collants rouges, en disant que c'était absolument monstrueux de voir une jeune fille déguisée comme cela, voilà, et la même professeur, prenait l'éponge au tableau et le matin quand on était maquillée nous essayait le visage avec l'éponge du tableau. C'était y'a pas cinquante ans, voilà, bon j'ai beaucoup souffert justement, parce que chez moi j'étais très libre.'. Elle évoque d'un côté ses difficultés d'apprentissages scolaires qui étaient suivis de

punitions, et d'un autre côté sa motivation à réussir, particulièrement en anglais qui était une discipline qu'elle aimait. Elle est parvenue à de bons résultats dans cette matière, ce qui lui a permis de découvrir son potentiel personnel. **'J'étais nulle, j'adorais l'anglais mais j'étais nulle, je ne faisais plus rien parce que je savais que quelque-soit la qualité du travail que je rendais, la femme qui m'avait retirée mon collant me collait le samedi après-midi...j'ai commencé à vivre au lycée, c'est-à-dire à savoir que j'étais pas incompetente, à avoir confiance en moi sur le plan scolaire, à mettre en oeuvre pleins de choses qu'on m'avait refusé.'** Elle met en rapport son désir d'enseigner avec ces souffrances. **'Moi je voulais enseigner, forte de l'expérience douloureuse que j'avais vécue. Je me dis, il faut que quelque-part je rattrape cela, il faut que je me blanchisse..'**

Elle est en recherche d'intelligence pour plus de service auprès des enfants en difficulté, ce qui l'a conduit à investiguer différentes voies de recherches pédagogiques, **'Le cadre du PEI m'a convenu, c'est pour moi une aide supplémentaire,, un moyen de rendre l'individu autonome par rapport à ce que je souhaitais qu'il fût, ce vers quoi je tendais pour qu'il se réalise en tant qu'homme....Y'avait eu la Gestion Mentale, on pratiquait beaucoup à l'époque la pédagogie Freinet dont j'étais satisfaite avec un contrat avec les enfants dans une certaine ambiance. J'étais pas toute neuve quelque part.... Le PEI est pour moi un ensemble très cohérent que j'utilise comme outil, mais je l'éclaire avec pleins d'autres aspects de ce qu'a été mon passé d'enseignante, mon passé personnel par rapport à différentes méthodes et ensuite par rapport à ce que j'apprends continuellement... C'était un plus, et j'espère qu'il y en aura encore d'autres, et pour moi, et pour eux.'** Invoquer chez l'élève la conscience de son humanité, **'Ca vous permet de faire prendre conscience au jeune de ce qu'il est et de ce qu'il peut être.'** Par exemple en lui dévoilant son potentiel, **'Quand on leur explique ce que c'est que le PEI, que on peut apprendre à apprendre, c'est quand même leur donner une sacrée découverte de leur potentiel, le sentiment de compétence... et que tout s'apprend aussi, je veux dire que l'on sort un peu du domaine du don. C'est trop souvent ce qu'on entend, je ne peux pas le faire parce que je ne suis pas douée. Y'a des parents qui m'ont présenté un enfant le père disant : 'je vous l'amène mais' il est aussi 'con' que sa mère', avec cette valise là et que l'on vous dit : non tu peux quand même apprendre à apprendre, y'a des moyens. Ca 'interpelle' sacrément l'individu comme dirait l'autre sur son propre potentiel. Bon ça c'est quelque chose de très fort, leur dire, leur faire prendre conscience, et leur prouver.'** En sollicitant une conscience de modifiabilité, **'tant qu'on reste au niveau du manque de preuves ça marchera pas. Par exemple un bon moyen de le prouver, c'est commencer OP (instrument organisation de point), vous notez bien bien de quelle manière ils fonctionnent sur OP3 par exemple, et puis quand ils arrivent à OP 14 à la fin, c'est compliqué c'est difficile, on n'y arrive pas, mais vous pouvez vous savez, rappelez-vous comment.. et vous leur redonner OP et ils la fond dans un temps record et c'est facile, alors là on ressort la feuille et l'on dit : 'voyez ce que vous me disiez à l'époque, y'a pas eu apprentissage. Alors là c'est vraiment leur faire prendre conscience de leur modification, qui dit modification dit**

modifiabilité mais c'est une prise de conscience pour eux, on a les moyens là, mais on peut le faire avec n'importe quoi à la limite. En mathématique, en français, en n'importe quoi.' En Motivant la conscience d'appartenance communautaire, ce qui implique le sentiment du devoir et du droit et ce qui suppose de la part de l'enseignant de poser des repères et des limites, **'Y'à un règlement, moi je te le dis, je vais te tenir un discours, tu dois l'entendre solennellement. Et j'ai dit ici, comme je fais respecter les droits et les devoirs de chacun, y'à aussi bien sûr des sanctions. Les sanctions, je vais te dire ce qu'elles peuvent être, tu dois t'y attendre, et surtout, je te dis, moi si je te dis, tu peux compter sur moi, tu peux pousser ma porte n'importe quand, elle est toujours ouverte pour toi, dans l'accueil pour le service, mais aussi dans l'accueil pour la contrainte, face à une bêtise que tu auras commise. si j'ai promis quelque chose, je tiens. Et je suis très attachée si vous voulez au respect de la promesse de la chose dite. Y'a une sorte de code de l'honneur que j'instaure ici et sans le code de l'honneur on ne peut pas fonctionner avec ses gamins là.'** Elle a été séduite dans le PEI par l'organisation de la séquence qui débouche sur une généralisation et sur un travail de transfert, les enfants suivent une méthode qui débouche sur une connaissance, **'Les gamins suivent un cheminement, ils connaissent le déroulement de la séquence, ils savent qu'il y a cette émergence, cette ouverture sur le monde, je dirais grâce au PDG et au transfert et ils organisent leur pensée en fonction de ça. Ils savent et ils s'attendent ça.'** Ainsi, ce qui l'a intéressé c'est que le PEI introduise à l'abstraction, à la généralisation, aux lois, **' Le PEI me sert à faire émerger chez eux tout ce code, bon vis-à-vis de la loi, ils n'ont pas la reconnaissance de la loi.'** **'Oui mais enfin, vous et votre loi.'** Elle forme le vœux d'une personnification pour ses élèves, par l'émergence d'une individualité, d'une personnalité, d'une liberté, **'L'aspiration certainement à devenir quelqu'un, pas forcément s'identifier aux bandes de loubards qui traînent si vous voulez, mais être quelqu'un, être un individu à part entière, j'irais presque plus loin, un citoyen libre. Donc l'idée d'appartenir quand même à une communauté, qui n'est pas forcément leur communauté de naissance, mais pouvoir s'inclure et trouver sa place dans la communauté d'accueil, sans se diluer, sans être un être soumis et rampant, donc avoir son libre arbitre, pouvoir déterminer dans les droits et les devoirs.'**

· La découverte du PEI est associée à une prise de conscience de l'idée du médiateur, particulièrement en tant que celui-ci introduit à l'abstraction en mobilisant le lien. **'D'abord cette prise de conscience du médiateur et ce qui m'a beaucoup intéressée, c'est le transfert.. ce qui m'a accroché, c'est le transfert, la généralisation, ces liens que l'on peut faire. Un médiateur, c'est le lien, c'est le lien entre l'environnement, je dirais dans un sens large et l'apprenant, entre les contenus et l'apprenant et entre les apprenants entre eux, et tout le problème est là. Je veux dire, on est bon ou mauvais médiateur. La pédagogie de la médiation, je sentais que c'était utile, on pouvait transvaser toute la pédagogie que je sentais naître.. ces liens qu'on peut faire, mathématiques, français, organisation de la pensée, moi je trouve ça formidable.'** On peut souligner en l'occurrence, que par tempérament et par charisme elle fût à l'initiative d'unions, de liaisons, de

communications, entre des personnes autour d'une activité créative, culturelle, 'j'ai crée un théâtre de marionnettes, je parcourais tout avec mon théâtre de marionnettes, le jeudi, je dirigeais une chorale, j'étais monitrice très jeune, j'étais 'jeannette' cheftaine, j'ai fait des colonies de vacances en tant qu'intendante, j'ai fait pleins de trucs dans le cadre d'encadrement de jeunes et sur le plan religieux, à l'époque j'étais très croyante, j'ai mobilisé les foules, faire adhérer tout ça...j'avais le sentiment d'aider les gens à progresser. Puisqu'on avait un moyen autant le prendre, c'était bête de rester dans son coin. J'ai donné des cours de danse pendant des années.'. Elle perçoit une mission, une vocation à donner, à aider, 'Je crois en une mission, alors c'est peut-être très présomptueux de ma part,... qui est de donner, d'aider. J'ai été je dirais presque programmée pour ça.'. Elle est persuadée - tout en pensant que c'est effrayant d'avouer cela - qu' indépendamment de telle ou telle méthode, la libération du potentiel est indissociable de la rencontre d'un médiateur dont l'amour charismatique est susceptible de propulser. 'Moi je dis qu'il y a toujours quelque chose à faire que les angles d'attaque ça peut être le PEI, ça peut être la gestion mentale, mais qu'on trouve toujours son maître à un moment déterminé de sa vie et que ça fait partie d'un cursus de vie, d'un projet de vie individuel, et qu'il y a des restaurations qui se font à dix ans à vingt ans à quarante ans à cinquante ans je dirais même. Qu'on peut découvrir toute une partie de son être et de son potentiel quelque soit son âge, parce-qu'on a fait une rencontre un jour. Et cette rencontre, c'est le médiateur, c'est le maître, c'est le gourou appelez cela comme vous voulez, mais c'est affreux de dire ça surtout que vous enregistrez, mais ça va au-delà d'une démarche simplement scolaire. Je crois qu'à un moment donné on a une évolution spirituelle, et quelque soit l'individu, même le plus frustré, celui qui nous apparaît comme tel, il rencontre un jour quelqu'un qui débloque, qui débloque quelque chose pour lui, bon alors à un niveau de la sphère cognitive, à un niveau humain, à un niveau de recherche personnelle, ou à un niveau même physique, il y a des déblocages qui se font.' 'ça tient au charisme, à la personnalité de l'individu, au médiateur, à la façon dont il se présente par rapport aux enfants, à l'amour qu'il a vis à vis des autres, à sa disponibilité, à ce qu'il a envie de faire passer. Je vois des gens hautains qui prennent le PEI comme un plus, une technique supplémentaire à leur CV à la limite, ça passe pas trop, je veux dire à la limite, on peut être un excellent médiateur en dehors du PEI et heureusement qu'il y en a, .. parce que le système pédagogique français serait tombé en désuétude... heureusement qu'il y a eu des gens qui y croyait... mais je dirais avec n'importe quelle méthode à la limite.'. Elle décrit la rencontre avec le professeur Feuerstein comme un moment, certes, émouvant qui n'est pas sans rapport avec son adhésion au PEI, bien qu'elle est pu être déstabilisée en entrevoyant certaines facettes.'On ne sort pas indem d'une rencontre avec Feuerstein et ça a été un évènement, alors que si c'était X. qui me l'avait présenté, j'aurais certainement moins adhéré... C'est un facteur..oui..oui.. bon après je l'ai découvert sous son aspect... bon je veux dire pleins de choses... mais disons euh... le bonhomme, le jour où, point... Enfin il a joué un rôle.. à un moment déterminé point, voilà. Vous savez, je pense on va aussi vers des gens plus facilement, il joue beaucoup là-dessus, mais c'est vrai... c'est peut-être parce

que c'était lui. Vous savez dès fois on dit, c'est parce que c'était lui que ... 'Ba' oui... peut-être c'était sûrement pas étranger.'. Elle pense que dans la vie il est important d'avoir des modèles ce qui n'est pas incompatible avec l'idée d'originalité, de personnalité singulière, 'On a le droit à l'erreur, je ne suis pas quelqu'un d'une rigidité terrible, mais pour être crédible, pour porter le message, faut aussi un modèle quelque part dans sa vie, dans ses formes de pensée, dans le respect des valeurs que l'on a lancées, je dirais c'est incontournable. Et on souffre peut-être dans certains domaines, d'un certain laxisme à tout point de vue, ' moi je peux le faire puisque les autres le font. Un modèle sans pour autant être soumis. Je ne veux pas robotiser les gamins, donner un modèle définitif, un moule. Faut quand même qu'on considère que je leur laisse leur originalité, leur personnalité, que j'essaie de renforcer aussi.'.

ENTRETIEN N° 4. Enseignant en L.E.P. Pratique le PEI depuis 6 ans.

- Le PEI 'est tombé à point' alors qu'il sentait un certain abattement et un certain découragement, 'on avait un peu baissé les bras, on avait réduit nos innovations, nos réalisations', mêlé à un 'doute' qui correspondait à un vécu d'impuissance, 'je sentais au bout d'un certain nombre d'années un manque, il manquait quelque chose.'. Mais son ardeur progressiste, 'je voulais révolutionner encore plus..je voudrais que ça se transforme davantage.', le maintenait dans une disposition d'écoute en une visée 'd'aide aux enfants en difficulté' pas simplement de 'relance'.
- Cependant il était méfiant vis-à-vis des formations pédagogiques, 'ma première réaction a été une réaction de défense de suspicion' dans la mesure où il avait le sentiment d'une valse des 'produits' conforme à la mode en vigueur, 'pédagogie par objectifs, méthode audiovisuelle..'. Dans ce lot il met la gestion Mentale qui l'intéressait à priori eu égard à sa visée compréhensive mais dont il n'avait retenu à la présentation que le classement en auditifs et en visuels, 'je l'avais oublié parmi toutes ces méthodes dont on était venu nous faire la présentation.'. De son point de vue, ces apports confinaient au 'souponnage', 'la formation à l'heure actuelle ça ressemble un peu à du condiment qu'on ajoute comme ça ', alors que ça lui semblait peu pertinent par rapport à la problématique des enseignants pour lesquels il ressentait finalement 'une très grande faiblesse'. Il perçoit en définitive une certaine inquiétude dans le corps enseignant, ils ont 'des doutes' et se 'posent des questions de fond' qui sont de l'ordre de préoccupations finales, 'c'est plus par rapport aux finalités même, qu'est-ce qu'on fait ? et que le taux de réussite ne semble plus être une finalité satisfaisante à la limite, on chercherait d'autres finalités (..) au bout d'un certain temps y'a quand même un certain questionnement qui se pose.'.
- Au demeurant, il fût attiré par le '**sérieux**' de la formation du PEI, ainsi que par sa finalité dont il avait l'intuition qu'elle visait le développement global de la personne, '**on travaillait sur la totalité de l'individu, le mental, le cognitif, la vie sociale, professionnelle, de loisir..**'. Aussi a-t-il cru déceler dans le PEI une philosophie qui s'accordait et réveillait pleinement ses convictions tout en amendant ses attitudes éducatives, '**Dans la théorie de la médiation, y'a toute une attitude qui est à la fois**

humaniste, philosophique, j'allais dire religieuse.'. C'est un certain regard, 'je m'efforce de voir d'abord l'humain, de voir d'abord l'enfant, quelque soit la vacherie qu'il a pu faire, le non travail ou sa turbulence.'. Il pense que c'est par 'une certaine approche humaine (..) de sympathie.', qu'on peut 'rejoindre' l'enfant et 'l'aider' véritablement, 'il faut aller vers eux' plutôt que de le 'cataloguer'. D'où une prédisposition aimante qui suppose un certain calme intérieur, 'Ca a amené des changements, j'étais directif (..) je suis plus calme, on a une relation beaucoup moins de conflit (..) j'y pense beaucoup plus maintenant en entrant en classe (..) être plus calme, mettre du calme en eux, les gens se plaignent, geignent (..) ménager des temps de silence (..) ils sont pressés par le cours, ils sont pressés par un certain nombre de choses (..), on a eu la leçon vous devriez savoir, laissons au temps le temps d'agir (..), ça m'est arrivé de sortir en me disant 'quel conard', mais j'essaie de faire attention, je vais dire plus aux dispositions intérieures avant de rentrer en classe, ça me paraît extrêmement important, extrêmement important.'. Il a d'ailleurs apprécié ce qu'il a perçu comme une 'approche', 'respectueuse' et 'bienveillante' chez R. Feuerstein qui sollicite chez 'la personne (..) une attitude beaucoup plus dynamique.'.

- Ne pas le condamner ne signifie pas le reconnaître en son statut de 'victime', bien au contraire, c'est refuser l'avilissement, 'je ne t'admets pas comme tu es', être persuadée d'un nouvel avènement, 'je sais que tu peux aller ailleurs'. Et il partage pleinement cette vision dynamique du potentiel développée par R. Feuerstein, 'il y a des choses fortes chez Feuerstein (..) qui m'ont beaucoup servi', qui assigne de résister à la 'tentation que l'enseignant à parfois sur un moment de colère, dans un conseil de classe, de dire on en fera jamais rien, on ne doit pas pouvoir dire ça de quelqu'un qui a dix ans ou quinze ans, dans le domaine de la médecine ils continuent d'opérer des gens parce qu'ils disent on peut encore.'. Feuerstein dit 'tu es modifiable'. Ce désir d'élévation l'a séduit, 'y'a le mot élever, si l'élève sent que vous avez envie de l'élever alors ça..ça c'est dur parce qu'on a tendance à rabaisser pas à élever, la modifiabilité c'est ça'. Au demeurant, ce sont des choses qui ont rencontré son intériorité, 'ça m'a beaucoup séduit (..) je veux dire globalement, ça rejoins bien un petit peu ce que, ce qui avait déjà (..) ce que je portais un petit peu en moi (..), en ce sens là ça m'a plu et donc j'ai adhéré, et donc j'ai fait la formation et donc je prêche le PEI.'.
- Il y a deux critères qu'il utilise beaucoup c'est, 'le challenge, le défi vis-à-vis des jeunes', 'tu ne peux pas en rester là (..) tu peux aller plus loin' et le 'sentiment de compétence', 'mais je dis tu vois là tu as des potentialités, tu produis quelque chose', mais il va falloir solliciter 'l'adhésion', la 'coopération' du jeune. Il se refuse à l'assistanat, c'est une question de 'dignité humaine', 'tu as besoin de ton autonomie, de ta liberté, donc de ta personnalité, en étant exigeant avec toi.'.
- Bien souvent, il nous manque un acte de foi, 'on s'est dit c'est vrai que ça sera irrécupérable, c'est pas possible (..) mais je me suis dit encore, y'a un acte de foi qui manque là, peut-être cet acte de foi qu'on ne sent pas qu'on lui témoigne là, et qui fait qu'il n'y arrive pas.'. Il faut de la patience et de l'espérance, 'je me dis ça finira bien par venir, et donc aller utiliser le petit potentiel qu'il y a tout le temps, de le rallumer, de le

remettre en route (..) de dire allez tu vois ça faut pas que (..) tu te rends compte que ce que tu as dit là, ce que tu as fait ou ce que tu as exprimé, il faut ça que tu le reprennes avec les copains et puis que tu essaies d'aller plus loin, qu'est-ce que vous pourriez faire, donc le relancer, le stimuler le remotiver en permanence à partir de ce qu'ils ont vécu, attacher beaucoup d'importance à ce qu'ils ont vécu.'

- Il proclame sans ambage sa croyance, 'Je crois dans cet acte de foi de Feuerstein entre autre (..) j'ai l'audace de croire que, je fais le pari de croire que, c'est pas quelque chose de naïf, c'est une conviction (..) c'est pas une stratégie..euh..vis-à-vis de l'autre, c'est du domaine de la croyance.'. C'est un crédo, 'qui se rattache à une croyance plus grande de Dieu qui croit en l'homme, de Dieu qui ose l'homme, de Dieu qui fait le pari de l'homme, qui fait le choix de l'homme, à l'extrême qui fait le choix du pauvre.'
- A son avis, son engagement pour la défense et la promotion des personnes en difficultés, n'est pas sans lien avec son propre vécu de souffrance tandis qu'il n'a pas connu sa mère et qu'il a vécu avec une belle-mère 'très pieuse' mais dont il regrettait ce qu'il percevait comme une vision 'fataliste par rapport à la vie', avec l'idée d'un 'Dieu qui dominait, qui écrasait, qui justifiait toutes vos calamités.'. Ca en était arrivé à une certaine 'révolte', sans compter qu'il vivait 'la marge' non seulement par rapport à leur état de 'pauvreté' mais encore selon son statut d'exclu, 'quand vous ne réussissez pas comme tout le monde, vous n'êtes pas aussi docile que tout le monde vous êtes toujours celui qui se fait remarquer..'. Ainsi a-t-il mémoire de souffrances scolaires, 'quand on met un bonnet d'âne sur la tête de quelqu'un, qu'on lui fait traverser la ville, vous voyez ce que ça veut dire ?, y'avait tout ces tableaux d'honneur, les billets de couleur rouge et verte'. D'où cet engagement qu'il réfère d'une certaine manière à sa blessure, 'ça m'a amené à des choix vis-à-vis de ceux qui sont un peu exclus, qui sont marginalisés (..) dans un combat aussi pour transformer les mécanismes qui produisent ce type de marginalité.'
- C'est donc avec beaucoup de dévouement qu'il s'est investi dans des associations à visée humanitaire et qu'il y joua un rôle privilégié. il souligne que 'c'est devenu de la militance'. Il est encore actuellement visiteur de prison et fait partie d'un groupe laïc, d'obédience catholique, d'aide aux femmes prostituées. Il est par ailleurs délégué syndical depuis 1964. son engagement est une sommation par rapport à un état de non recevoir ; l'inadmissible incombe, 'le refus de certaines situations qui deviennent inacceptables, de dégradation de l'enfant, de la femme de l'être humain en général et qu'il faut donc un engagement.'. Cette volonté combative pour la dignité humaine cela 'rejoint bien (..), la vision de Dieu, la vision de Dieu sur l'homme, la vision de Jésus-Christ, d'aller, de rejoindre, de se battre pour amener (..), à un achèvement où chacun aura sa dignité ; c'est ça qui fait que je ne pouvais pas ne pas m'impliquer, bien qu'a un moment donné on a des temps de lassitude.'
- Cette implication responsable il a cherché à la motiver chez les élèves de collège et lycée en organisant avec des frères de l'école des voyages au Burkinafaso, et c'est avec beaucoup d'étonnement qu'il ont constaté l'état de passivité, de dépendance et d'immaturation des élèves, 'y'avait aucune dynamique' ; tandis que les Africains

manifestaient leur curiosité et leur créativité, se demandant 'est-ce qu'on est associable parce que les Français ne discute pas avec nous.'. Les Africains ont donné à voir leur appétence, 'leur dynamisme, leur esprit collectif, leur organisation, leur expression française, leur maturité'. Dans ce groupe ils étaient pour la plupart impliqués dans des mouvements associatifs c'étaient 'le scoutisme, le théâtre' ; ils manifestaient leur désir de discuter sur 'des sujets comme la faim, les problèmes du mariage, les problèmes de l'emploi, les problèmes de l'école (..) et nos français étaient là comme des enfants..'

- Son collègue de Saint nom lui apparaît pleinement laïc s'il en est notamment le peu d'enseignants et d'élèves qui se sont regroupés pour une célébration du temps de Noël qu'ils avaient organisés au couvent des dominicains ; alors qu'ils avaient invité un couple de chanteurs engagés chrétiens, ils n'étaient en définitive que trente participants, 'je leur dis, on est en terrain de mission'. C'est pourquoi il espère rassembler autour des droits de l'homme en occasionnant des voyages à l'étranger. Parce que l'assignation d'amour ne passe plus tel que, 'on sent qu'il faut adopter des stratégies différentes, que les mots ne sont plus perçus de la même façon (..) le mot amour est sacré, c'est une relation privilégiée avec quelqu'un (..) aimez-vous les uns les autres, ça veut dire que tu as tellement d'importance que je t'aime comme moi-même (..), donc l'attention à l'autre, le respect de l'autre, la dignité de l'autre, tu as de la valeur, je pense que ça passe mieux, on se comprend mieux.'
- En élisant le PEI l'objectif était bien de 'faire avancer l'efficacité au niveau des élèves, le but il est là' ; que celui-ci acquiert des méthodes réflexes de travail, 'Ce sont des habitudes d'apprentissage..je prends l'habitude de faire un plan (..) quand je suis à l'atelier menuiserie, l'importance de la vérification (..) avoir des stratégies d'apprentissage, des indices, savoir repérer, la maîtrise de soi (..) je constate chez un certain nombre d'élèves le réflexe du principe PEI.'. Et les élèves constatent qu'ils peuvent réellement progresser au niveau de leur fonctionnement cognitif, 'ils se rendent compte à quel point leur fonctionnement cognitif peut être amélioré', alors qu'ils rendent le PEI responsable, 'Ils m'ont dit le profit qu'ils tiraient (..), ils m'ont dit c'est le PEI.'. Mais il faut noter que la première révolution a été la sienne ; il affirme que le PEI l'a 'beaucoup aidé (..) le premier sur lequel le PEI (..) c'est soi-même' ; et en arrive même à penser qu'il a eu plus d'efficacité sur lui que sur les élèves. Cependant, il a l'impression qu'il permet à l'enfant de mieux se connaître, 'c'est un temps qu'on prend où on essaie de repérer comment on fonctionne face à une situation (..) on essaie d'être un petit peu un révélateur.'
- Il se rallie à la conception de R. Feuerstein selon laquelle le travail cognitif est voie thérapeutique, alors qu'on pensait surtout à 'régler d'abord les problèmes affectifs.'. Mais s'il voit dans le PEI un moyen d'enrichir et d'épanouir les fonctions cognitives, la visée finale qu'il nourrit est celle d'une 'réconciliation' de l'élève 'avec lui-même' ; autrement dit, qu'il s'aime un peu plus, et se sente responsable de son avenir, ce qui suppose de lui donner le sentiment d'une certaine valeur ; il faut l'aider en amendant le 'terreau' et 'ensoleillant'. Et quand il entend des parents dire : 'il a complètement changé (..), on a plus besoin d'être derrière lui (..) c'est le miracle (..) je dis non le miracle c'est pas nous c'est lui.'

- Il considère 'extrêmement important' cette réconciliation qui amène confiance et 'sécurité', 'l'élève qui rentre chez lui avec une pizza, un cake salé, que le soir, ah c'est toi qui a fait ça, ils vont pouvoir l'expliquer communiquer, vous vous rendez compte tout le bénéfice, mais ça, ça figure pas sur un bulletin, c'est pas noté.'. Ainsi, c'est retracer le chemin, les 'remettre en route', pas sur l'école, parce qu'ils 'vont redébrancher l'année suivante ou quelques années plus tard', mais balayer un chemin de liberté, 'les remettre en route dans une démarche de construction de leur vie, je suis le premier agent de ma construction (...), c'est votre enfant qui va décider, c'est pas moi qui vais t'orienter, c'est toi qui est l'acteur (...) acteur de leur propre développement.'
- Et cette voie de réconciliation est celle de la rencontre d'intelligence, d'une dimension transcendante, qui se révèle dans la réflexion de l'activité et de l'expérience. Ainsi, avec un groupe de Chrétiens Indépendants, il s'interroge sur le fait historique comme lieu du sensé, 'je partie d'une équipe d'ACI, on essaie ensemble de voir (...) quel sens des croyants ont donné à un moment donné à tel fait..de voir s'il n'y a pas eu d'autre faits dans l'histoire des hommes, dans le passé, des faits semblables, de voir pourquoi les gens ont réagi comme ça (...), parce qu'on se dit mais c'est la présence, c'est le signe de quelqu'un qui est Dieu et qui est présent dans la vie des hommes et qui s'exprime par la vie des hommes et qui nous donne signe.'. Tandis qu'avec les élèves il essaie toujours 'de partir du vécu humain' dans le but de le guider vers l'entendement d'un sens universel, 'essayer de voir ce que tu dis là ça a peut-être un sens (...), j'allais dire d'entendre ce sentiment universel (...), on fait de la transcendance.'. Par exemple le voyage au burkinafaso était prétexte à une connaissance, forte de l'expérience, 'il faut attacher beaucoup d'importance au vécu des gens, qu'il puissent l'analyser (...), le digérer, que ce vécu là les transforme, les amène à ce modifier (...), des élèves m'ont dit après ce voyage, je ne suis plus le même, ça a permis de te modifier, de changer, d'avoir un autre regard, de t'ouvrir et de te sentir peut-être responsable d'un certain nombre de choses, de ta propre vie, de ta propre histoire et on a fait le détour par le burkina pour te faire réaliser ça, comme ces jeunes qui font le détour par le stage, par le contact avec l'artisan.'. Au reste, chercher, sentir et réfléchir les liens entre les expériences introduit l'oecuménisme, 'quand on part un peu des élèves, d'eux-mêmes, quand on fait des liens entre leurs expériences, ce qu'ils ont vécus, ce qu'ils vivent et ce que d'autres leur dise, on essaie de tendre un peu vers l'universel (...), ça me semble une priorité cette éducation à l'universel.'. Et 'le PEI permet de capter tout ça' notamment par l'invitation faite à rechercher les transferts même si c'est difficile et que ça n'escompte pas les fruits attendus probablement en raison du caractère artificiel de leur éclosion.
- Cette invitation à entendre l'intelligence est prise en compte didactiquement, 'On doit dans une séquence de PEI aboutir effectivement à des principes, donc des principes qui ont un caractère universel qui ..euh.. touchent à tout ce qui est du domaine transcendantale à un moment ou à un autre.'. Ces principes ont un caractère d'universalité en raison de leur transférabilité, 'l'outil n'est qu'un prétexte pour amener les transferts' ; 'c'est la l'intérêt de Feuerstein ce principe que tu as vu dans organisation de point, il est bon aussi pour pleins de choses et on va effectivement essayer de voir dans différents domaines (...), dès fois je leur dis au retour de vacances tiens t'a pensé

au PEI..y'a un principe, je me suis souvenu..les principes en question je les ai dactylographié et je les ai affichés en classe (..), de temps en temps ils apparaissent pour qu'ils les ai un peu en mémoire.'; face à la difficulté de solliciter le transfert, il argue du manque de temps en fin de séance.

- Pour finir, il indique que c'est 'une démarche éducative humaniste'; elle introduit finalement une plus grande connaissance par l'expérience de sens. Il y a en réalité un héritage du sens, 'ce que l'autre dit ça s'enracine dans quoi, dans une expérience, dans un enseignement, dans une tradition, dans un rite, dans un sens.' ; et il a été conduit à penser que les principes ressemblaient à des 'maximes', à des 'proverbes', 'Feuerstein quand il dit la maîtrise de l'impulsivité (..) tourne la langue sept fois dans ta bouche avant de répondre finalement c'est du Feuerstein.'. Et ces 'principes d'éducation' ont à son avis quelque chose à voir avec le 'bon sens'.
- Telle la parabole du semeur, il se rallie à l'idée de création, 'on est toujours quelque part le fruit des autres.', et il a la mémoire vive d'un frère qui à été édifiant parce qu'il faisait la lumière sur son humanité propre, en lui montrant sa valeur, 'ça a été le témoignage à l'âge de quatorze ans d'un prêtre qui était frère à l'époque (..), son attitude à l'autre, la capacité de voir dans un élève autre chose, pas uniquement son côté résultats scolaires ou sa turbulence et de dire que ce qu'il avait repéré chez toi c'était important, ça avait de la valeur' ; et en lui indiquant le chemin de sa vocation, celui du service du prochain, 'incontestablement ce frère nous avait bien sensibilisé sur cette ouverture à l'autre et entre autre à celui qui était dans la souffrance et la difficulté, et on avait fait des actions qui me sont restées profondément, qui ont été des choses extrêmement importantes et ça avait sans doute été quelque chose qui avait déterminé mes orientations certainement.'. Or il lui semble qu'à son tour, il est écouté et entendu dès lors qu'il en appelle au bon sens, à une philosophie humaniste que les élèves sont prédisposés à accueillir, 'Je veux dire modestement du pouvoir sur les élèves en ce sens que, les idées, les directions, la philosophie éducative, je sens que lorsque j'en parle avec eux, lorsque je le dis, lorsque je le proclame même, c'est de l'ordre de la conviction, c'est écouté.'. Il se dit utopique croyant 'aux vraies utopies (..), je pense qu'il faut des gens qui soient des utopiques.'.
- Le vrai pouvoir de l'homme est sa puissance créatrice, 'le pouvoir il est dans les idées qu'on sème, j'ai pas besoin d'avoir un titre ici pour avoir du pouvoir, il est dans la direction qu'on trace, et là modestement je sais que j'ai du pouvoir (..), en fait le vrai pouvoir c'est de permettre à l'autre de s'élever et c'est ça qu'on doit exercer..je pense en horticulture pardonnez-moi l'expression, mais de dépoter et rempoter.'. Or, l'élévation est avènement d'intelligence, 'on retrouve la démarche du médiateur, cheminer avec eux dans cette démarche d'ouverture, j'allais dire en les amenant à.....donner du sens, de la signification.'. Permettre l'avènement d'intelligence c'est quelque chose 'qui est de l'ordre de la construction de l'humain, et c'est ça qui me paraît important'. Ca suppose une vocation responsable qui est imminente mais éducable parce que libre 'l'objectif est bien d'amener ces élèves à dire bon comment moi comment je peux m'impliquer, comme quand dit que l'autre doit devenir médiateur, c'est que l'autre va être utilisé comme médiateur par rapport à son copain et que le

copain va être médiateur, il va y avoir réciprocité.'.

- Cette puissance créatrice ressort d'une attitude qui outre une disposition du regard, outre le respect et l'exigence, relève également d'une attitude transparente et authentique, selon 'un discours de vérité' qui pour l'élève réverbère ce qui fonde son humanité. De lui dire à la fois 'tu connais et tu as connu des difficultés', mais aussi, 'tu as ton avenir, tu es capable d'apprendre un métier et une formation, d'aller chercher du boulot.', 'j'ai cru comprendre que ce discours de vérité les avait démasqué.'. Il estime que 'la médiation vient dans la façon d'être en relation avec les élèves.'.
- On perçoit à quel point il a cette volonté de rassembler, de favoriser une communion autour d'un projet, d'une idée noble, pour plus d'humanité. C'est ainsi qu'il fût à l'origine de différents projets autour de voyages en Egypte, au Burkinafaso et autour de groupes de réflexion sur les droits de l'homme, 's'il y a un dénominateur sur lequel on doit pouvoir se retrouver à l'aise, on doit pouvoir rassembler les gens, ce sont les droits de l'homme.'. Il attend beaucoup du partage, des 'rencontres', des 'découvertes' espérant même des 'conversions' chez les jeunes, tandis qu'il s'ingénie devant les 'pesanteurs' et les 'passivités'. Cette idée de la 'coopération' et du partage des expériences n'est pas sans lien avec son attrait pour la Pédagogie Freinet, dont il déclare qu'il expérimente encore certaines conceptions, notamment l'idée du journal collectif ainsi que la correspondance. Il se dit d'ailleurs fortement imprégné par ce courant.
- Mais c'est aussi dans la pratique du PEI qu'il nous dit solliciter fortement la coopération et le dialogue telle que la médiation le préconise et en vertu de l'idée de richesse des différences. D'où une tendance à la personnalisation, '**la communication verbale, l'échange est très important (..), je les fais tous parler, je lui dis, mais si t'a certainement quelque chose à dire, alors quand l'élève me dit c'est comme mon voisin, je lui dis non t'a certainement écrit autrement, lis-moi ce que tu as écrit et celui-là est plus précis que celui-là.**'. D'où l'idée des richesses de connaissance, '**le groupe en fait à toutes ces richesses, et c'est lui qui va se communiquer la connaissance.**'. Ainsi la séance groupale du PEI aura cette dimension personnelle qui déjoue toute maîtrise préalable, '**C'est toujours une aventure, on ne sait jamais où ça va aller et comment ça peut se passer (..), l'année dernière j'avais deux groupes de neuf et en faisant la même fiche la séance se déroulait différemment, à cause des apports des uns et des autres.**'.

ENTRETIEN N° 5. Enseignant en collège (Français/6ème-5ème). Pratique le PEI depuis 3 ans.

- Finalement, le PEI a satisfait son désir 'd'humanité' en vertu d'une finalité autre que '**la grosse tête bien pleine**' ; leur faire découvrir qu'on pouvait aspirer pour eux à l'épanouissement de leur personnalité, '**faire découvrir aux jeunes qu'il y avait d'autres types de relations que la relation prof élève qu'ils pouvaient vivre dans leur lycée, avec plus en tête l'épanouissement globale de l'individu**'. Prendre le temps d'essayer de comprendre, '**essayer de voir un peu quand un élève avait une difficulté essayer de voir ce qui pouvait se cacher derrière, prendre le temps de**

discuter avec un peu... la structure éducation nationale prêtait pas beaucoup à ce genre de relation.' Elle regrette l'assurance affichée des enseignants, **'le côté sûrs d'eux, science infuse'**, l'absence d'interpellation de la personne, **'le côté non questionnement sur l'individu, moi je me souviens de ma fille disant, mais je suis pas un cerveau, je suis une petite fille.'** Elle pense que dans le secteur où elle a choisit de travailler maintenant, **'on se pose plus de question.'**

Elle souligne que dans sa carrière, elle s'est orientée vers des méthodes qui finalement faisait vivre son intériorité, sa sensibilité cherchant du moment. Elle a élu, et adopté le PEI, mais en l'absence d'un sentiment vital, elle l'abandonnerait probablement, **'j'ai l'impression de l'avoir fait mien en particulier au fil des applications, mais je dis pas que je laisserais pas tomber un jour si ça devait devenir une routine, bon ba je laisserais tomber, pour moi les méthodes, il faut que je les vive de l'intérieur, c'est jamais quelque chose de technique comme ça. Y'a des périodes de ma vie où j'ai plus utilisé telle type de méthode parce que je la sentais mieux. Je suis pas entrée en religion avec le PEI, c'est ce qui m'énerve d'ailleurs chez certains praticiens, c'est qu'on a vraiment l'impression qu'il y a des gens qui ont découvert ça comme une chapelle et comme s'il étaient entré en religion, moi je ne ressens pas ça du tout comme ça.'** Elle fait remarquer qu'elle a développé une pratique personnelle du PEI **'J'ai vraiment conscience, plus je fais de groupe, d'en faire une utilisation personnelle, tout en gardant la structure de la méthode.'** Alors qu'au départ elle s'accrochait à la **'technique'**, elle a perçu **'une dimension beaucoup plus large... j'ai découvert que ça agissait sur l'individu globalement..'**, et qu'il y avait des retombées au niveau des comportements, **'des changements de comportement, des changements de relation entre les gens.'**

Elle pense que son attrait pour le PEI dont elle avait eu connaissance par une conférence à laquelle elle avait cherchée à assister suite au compte-rendu de son chef d'établissement, résulte de la rencontre opportune d'une méthode qui lui semblait répondre très justement aux interrogations et à la recherche motivée qui, particulièrement à ce moment-là, était la sienne, sur l'intelligence et la connaissance. **'J'ai vraiment eu l'impression que ça répondait à des questions que je me posais.. c'est confondu avec une période où on se posait vraiment des questions sur comment apprendre, on était vraiment dans cette dynamique là... j'ai vraiment eu l'impression que c'était quelque chose que je cherchais à ce moment là.'** Elle a entrevu le PEI comme traitant d'un problème fondamental, **'j'ai vraiment eu l'impression que ça posait le problème de fond'** ; comme une perspective prometteuse pour éveiller l'intelligence de l'élève, **'on travaillait vraiment sur les capacités cognitives'** qui, par la voie de l'introspection ouvrait à plus discernement alors qu'elle se sentait épuisée et dépréciée de constater que ses efforts d'enseignement étaient vains, **'D'une certaine manière, j'ai toujours essayer de faire passer les choses pour lesquelles j'avais des difficultés... ça nous arrivait avec des collègues de nous dire dès fois, mais on arrive pas à lui faire comprendre le quart, alors on fait des dessins, des découpages, on avait vraiment l'impression que ça coinçait à un endroit et il y avait des jours où quand je débouchais je me disais que j'étais nulle, après avoir essayé cinquante chose pour essayer de faire**

passer une notion, et là j'ai vraiment eu l'impression que ça allait aider les stagiaires à voir comment ça se passait dans leur tête pour essayer d'y mettre un peu d'ordre.'. S'agissant de l'influence qu'a eu le PEI, elle fait remarquée que, vivant dans les années antérieures, dans l'agitation professionnelle, Le PEI à été vitalisant, stabilisant, calmant, unifiant et sa pratique s'est inscrite dans la durée, **'Avant j'avais pas l'impression d'une tranquillité.. j'ai eu l'impression de poser mes valises...ça m'a peut-être permis de stabiliser un certain nombre de choses et d'y voir plus clair. C'est-à-dire que là, j'ai pu me sentir un peu plus cohérente... j'ai retrouvé de la cohérence que j'avais pas avant, mais j'ai eu peur de tomber dans la routine aussi et là y'a eu une période où je me suis dit, il faut que j'aille 'bosser' ailleurs et je suis restée et ça, je crois que ça a contribué à me faire rester là. Oui, parce que, je me suis ressourcée à travers ça, ça m'a permis de concevoir mon boulot différemment ce qui fait que je ne suis pas tombée dans la routine, peut-être que s'il n'y avait pas eu le PEI, je serais peut-être partie travaillée ailleurs.'.**

- Fondamentalement la croyance dans les possibilités d'ascension personnelle sous-jacente au PEI a particulièrement fait écho à ses convictions alors qu'elle vivait professionnellement dans un climat plutôt dépréciatif, 'dans l'éducation nationale, on passe son temps à mettre des étiquettes aux gens, à dire il est arrivé à ses limites..ça m'en filait des malaises...croire que les gens peuvent progresser...'. Par ailleurs, elle se sentait seule et aspirait à l'échange qui lui manquait, 'je vivais assez mal l'isolement en tant qu'enseignante dans l'éducation nationale et j'ai toujours essayer de travailler en collaboration..ce que j'apprécie dans les conditions de travaille qu'il y a ici, c'est d'abord que j'ai découvert le travail en équipe, ça j'apprécie de pouvoir travailler avec quelqu'un..y'a un travail d'équipe, on ne se sent pas seul face à un stagiaire quand ça va mal, on ne rentre pas chez soi avec tout son paquet, tout seul entrain d'essayer de le résoudre et avoir des insomnies. On peut en discuter avec la psy, avec les collègues, on travaille en collaboration... je trouvais que ça manquait de liens entre les enseignants'. Et puis il y avait toute 'une dimension humaine qui n'était pas toujours évidente à faire passer dans les conditions dans lesquelles ont était...J'en avais ras-le-bol de l'éducation nationale, je me suis toujours sentie bien avec les élèves, mais je ne supportais plus qu'on me fasse faire tout et n'importe quoi..'.
· Finalement, le PEI a satisfait son désir d'humanité en vertu d'une finalité autre que 'la grosse tête bien pleine' ; leur faire découvrir qu'on pouvait aspirer pour eux à l'épanouissement de leur personnalité, 'faire découvrir aux jeunes qu'il y avait d'autres types de relations que la relation prof élève qu'ils pouvaient vivre dans leur lycée, avec plus en tête l'épanouissement globale de l'individu'. Prendre le temps d'essayer de comprendre, 'essayer de voir un peu quand un élève avait une difficulté essayer de voir ce qui pouvait se cacher derrière, prendre le temps de discuter avec un peu... la structure éducation nationale prêtait pas beaucoup à ce genre de relation.'. Elle partage donc complètement la croyance espérante portée par le PEI, 'Je crois que d'abord c'est quelque chose d'optimiste, on croit que les sujets sont capables de faire des progrès ça..ba.. je crois que je ne serais pas venue là, si je ne croyais pas que...' et fût à plusieurs reprises incommodée par les condamnations hâtives, 'Moi quand j'entendais des jugements du genre, ils sont arrivés au bout, ils n'arriveront pas à se dépasser ça..

ba..dans l'éducation nationale, on passe son temps à mettre des étiquettes aux gens, à dire, il est arrivé à ses limites, ça c'était physique, ça m'en filait des malaises.'. Elle regrette l'assurance affichée des enseignants, 'le côté sûrs d'eux, science infuse', l'absence d'interpellation de la personne, 'le côté non questionnement sur l'individu, moi je me souviens de ma fille disant, mais je suis pas un cerveau, je suis une petite fille.'. Elle pense que dans le secteur où elle a choisit de travailler maintenant, 'on se pose plus de question.'. Elle a constaté avec bonheur que le PEI renforçait la croyance en soi, en sa valeur. 'Moi y'a quelque chose qui me frappe, c'est qu'au bout d'un certain temps on les entend dire, je me croyais bête et finalement, je ne suis pas si bête que ça, une espèce de revalorisation' ; il motive la fibre aspirante et espérante,'quand il y a une difficulté, essayer de ne pas macérer dedans,..'. Du reste, elle a constaté avec surprise alors qu'à priori elle ne s'attendait pas à ce type d'effet, que le PEI développait chez l'élève une plus grande disposition à l'écoute et à l'analyse compréhensive.'Je ne m'attendais pas à autant de changement au niveau de leur comportement, au niveau affectif, des choses de ce genre, je me suis longuement défendu de penser que c'était une méthode dans laquelle rentrait..j'avais plus l'impression que c'était quelque chose de l'ordre de la prothèse individuelle et je me suis rendue compte que ça modifiait des tas de choses au niveau du groupe et qu'en fait ça modifiait les comportements, les capacités d'écoute à l'autre, la compréhension des phénomènes dans un groupe qu'il y avait aussi un aspect global.'. Elle est convaincue de la fertilité d'une attitude compréhensive qui se fait proche de l'enfant en essayant de rejoindre son intériorité et à contrario de la dimension caduc du recours incessant à des changements de méthodes. '..Essayer de comprendre ce qui se passait dans la tête d'un stagiaire, pourquoi il n'arrivait pas à comprendre telle ou telle chose....essayer de voir ce qui pouvait se cacher derrière, prendre le temps de discuter...dédramatiser les choses justement en prenant du recul, en analysant. On avait l'impression que ça ne suffisait pas de proposer cinq ou six méthodes si parallèlement on était pas suffisamment attentive à ce qui se passait en face....Ecouter et se faire proche de l'enfant c'est être proche de la vie.'On a l'impression d'être dans la vie là, alors qu'à l'école on avait l'impression d'être sous cloche..on sort des murs de l'école, on est ici en plein dans la vie. On a travaillé sur la justice, bon on a été au tribunal..'. Elle décline une foi athée et méfiante vis-à-vis de la religion.'Je me dis athée et si je trouvais des choses qui justement aient une dimension spirituelle, je suis pas sûre que j'évacuerais pas la page.'

Quand elle était dans l'Education Nationale, elle était parallèlement engagée dans des associations éducatives, 'Je me suis beaucoup occupée de centre de vacances, les fédérations de parents d'élève, j'ai fait partie du bureau, j'ai été déléguée de parents. Les centres de vacances, ça été de la maternelle au camp d'ado et puis j'ai arrêté. Elle explique cet engagement comme un palliatif qui lui permettait d'oeuvrer et de militer en faveur de la considération de l'enfant dans sa globalité, compte-tenu qu'elle estimait le défaut de projet éducatif dans l'éducation nationale.'J'avais quand même vraiment l'impression qu'il manquait une approche globale, une approche éducative, je pensais que le rôle de l'enseignant était un peu limité, on aurait pu aussi être un peu plus éducateur.. A une période de ma vie, j'ai fait ça non par intérêt vu ce qu'on gagnait, j'ai fait ça parce que c'était à une époque, ça me permettait de vivre des choses que je ne

pouvais pas vivre à l'éducation nationale, la prise en charge globale de l'individu, l'approche moins coincée des choses comme ça... l'éducation un peu rigide de certaines familles un peu coincée...donc ça je crois que j'avais besoin de ça.'

- Avant la découverte du PEI, elle était déjà dans une dynamique de recherche compréhensive quant à la démarche mentale des élèves. '...Autrement en fait j'ai l'impression que pour moi j'ai toujours pratiqué le PEI, la philosophie du PEI, j'ai l'impression que j'y adhétais avant de connaître le PEI parce que ça faisait déjà partie de mon questionnement d'essayer de comprendre de voir comment ils procédaient pour.. d'utiliser beaucoup de brouillon des élèves.. enfin ça c'était dans ma démarche personnelle d'essayer de voir...'. je me suis dit, si lui il en prend conscience de cette démarche...'. Elle y voyait l'opportunité de rendre l'élève 'plus acteur de sa démarche intellectuelle' et en même temps 'plus conscient' soulignant que c'est l'aspect qui l'a particulièrement intéressé, d'autant plus qu'elle avait elle-même vécu 'dans l'expérience l'adéquation de me rendre plus conscient de quelles sont les stratégies, les repères les choses comme ça'.
- Elle souligne que dans sa carrière, elle s'est orientée vers des méthodes qui finalement faisait vivre son intériorité, sa sensibilité cherchant du moment. Elle a élu, et adopté le PEI, mais en l'absence d'un sentiment vital, elle l'abandonnerait probablement, **'j'ai l'impression de l'avoir fait mien en particulier au fil des applications, mais je dis pas que je laisserais pas tomber un jour si ça devait devenir une routine, bon ba je laisserais tomber, pour moi les méthodes, il faut que je les vive de l'intérieur, c'est jamais quelque chose de technique comme ça. Y'a des périodes de ma vie où j'ai plus utilisé telle type de méthode parce que je la sentais mieux. Je suis pas entrée en religion avec le PEI, c'est ce qui m'énerve d'ailleurs chez certains praticiens, c'est qu'on a vraiment l'impression qu'il y a des gens qui ont découvert ça comme une chapelle et comme s'il étaient entré en religion, moi je ne ressens pas ça du tout comme ça.'** Elle fait remarquer qu'elle a développer une pratique personnelle du PEI **'J'ai vraiment conscience, plus je fais de groupe, d'en faire une utilisation personnelle, tout en gardant la structure de la méthode.'** Alors qu'au départ elle s'accrochait à la **'technique'**, elle a perçu **'une dimension beaucoup plus large... j'ai découvert que ça agissait sur l'individu globalement..'**, et qu'il y avait des retombées au niveau des comportements, **'des changements de comportement, des changements de relation entre les gens.'**
- Elle est convaincue que la responsabilité première de l'enseignant est éducative, **'Je suis intimement persuadée du rôle important de l'enseignant..Le rôle le plus important c'est l'éducation.** Eduquer la liberté c'est révéler la puissance d'entendement. C'est dire, d'un côté, développer une conscience de valeur et de compétence **'les rendre un peu plus conscient des capacités qu'ils ont,** afin de les rendre plus fort et de fait, plus autonome, **'les rendre plus sûrs d'eux..moins dépendants de l'entourage...je pense que dans la mesure ou on revalorise un individu on le rend plus fort, plus apte à se confronter à la réalité.'** Et de l'autre, développer leur potentiel d'intelligence afin d'avoir une meilleur capacité de déchiffrement et de choix, **'les rendre plus aptes à comprendre le monde dans lequel**

il vivent..dans la mesure où ils sont mieux capable d'analyser une situation dans tous les domaines..de prendre du recul... que ce soit une situation professionnelle, que ce soit une situation affective, on les rendra plus aptes à trouver la réponse adaptée.' Elle explique qu'elle a d'ailleurs été le témoin de renaissance, **'Y'a quelque chose qui me frappe.. on les entend dire je me croyais bête et finalement je ne suis pas si bête que ça.'**

- Dès lors, elle a tout de suite souscrit à l'idée de médiation, 'j'ai adhéree d'emblée' parce que ça lui 'parlait' et que, de son point de vue, celle-ci devrait normalement correspondre à l'attitude et au positionnement de l'enseignant 'j'avais l'impression que c'était comme ça que devait être un enseignant..servir d'intermédiaire'; elle rejoindrait 'la fonction maternelle de la mère qui essaie de faire comprendre à l'enfant'.
- Elle n'a pas rencontré le professeur Feuerstein et le côté initiatique et charismatique l'agace. D'une autre façon, à une certaine époque elle fût particulièrement sensible aux écrits de C. Freinet, J. Piaget, C. Rogers, M. Mannoni, B. Bettelheim. S'agissant particulièrement de C. Freinet elle souligne un certain attachement affectif à son égard, disant qu'elle a perçu l'homme derrière les écrits ; tandis qu'elle admirait le pédagogue et le militant politique.'Y'a des auteurs qui m'ont branchée beaucoup à certaines périodes, Freinet, y'avait un peu de ça dans ce que je faisais dans l'éducation nationale..dans les auteurs y'avait Piaget, mais c'était plus intellectuel, c'était pas affectif, tandis que dans Freinet y'avait toute la dimension, l'homme que je pensais derrière ses écrits me touchait. Autrement Rogers.. y'a eu Mannoni, y'a eu Bettelheim. Je crois que j'ai piqué un peu partout.'
- Elle perçoit les rencontres et les échanges comme potentiellement fertile, et elle s'y engage, 'J'ai fait partie d'associations de quartiers, là j'ai adhéré à l'échange de savoirs, je vais apprendre le Français à une espagnol et elle va m'apprendre l'Espagnol' ; c'est pourquoi elle mobilise l'élève dans cette direction, 'Créer des liens avec les autres, le côté recherche conviviale, leur faire découvrir des lieux où ils peuvent faire des rencontres, participer à des choses.'. Elle exprime clairement que quand elle était dans l'Education Nationale, elle souffrait du manque de liens, de relations, de partage entre les enseignants, 'Je vivais assez mal l'isolement en tant qu'enseignante dans l'éducation nationale, je trouvais que ça manquait de liens entre les enseignants.'
- 'La médiation c'est quelque chose qui m'a parlé d'emblée parce que j'avais l'impression que c'était comme ça que devait être un enseignant. Je trouvais qu'il y avait quelque chose du même ordre dans la fonction maternelle de la mère qui essaie de faire comprendre à l'enfant, qui sert d'intermédiaire. Donc cet aspect de la médiation, j'ai adhéree d'emblée, c'est l'aspect du PEI qui me parle le plus, plus que le côté...'

ENTRETIEN N° 7. Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans.

- Alors qu'une collègue semblait avoir perçu le PEI 'comme un complet embrigadement, un entraînement complètement rigide', elle cherche 'à comprendre pourquoi les gens le vive comme ça' car elle est 'imperméable' à cette vision et perçoit le PEI, comme 'une libération'. En réalité elle fût très enthousiasmée par la présentation qui leur avait été

faite, des travaux du professeur Feuerstein, et désira ardemment se former le plus rapidement possible. Son intérêt immédiat s'origine par le fait qu'elle a reconnu des idées qu'elles nourrissaient personnellement. Notamment ce regard fervent sur l'élève, la croyance dynamique dans ses possibilités d'évolution. A noter que cette philosophie résonnait à sa propre culture puisqu'étant elle-même Israélienne d'origine, elle retrouvait ses bases. 'Ca faisait écho en moi, à toute une éducation, qui est bien connue de tout le monde, la mère juive qui dit à son fils tu es le plus beau mon fils et tu vas réussir, tu es le plus intelligent et c'est vrai que ça aide quoi, dans la vie.'. Finalement, 'on a adhéré, c'est parce qu'on avait ça en nous, mais ça nous a donné une impulsion peut-être.'. L'objectif de structuration cognitive correspondait également de façon adéquate aux déficiences qu'elle percevait chez ses élèves, 'C'est vrai qu'on s'est aperçu que toutes ces déficiences cognitives dont parlait Feuerstein, nos gosses, il les avaient, donc c'était très jouissif de se dire tient, il y a quelqu'un qui a travaillé et que c'est vrai que ça marche.'. Et puis elle a perçu le reflet de sa propre image ce qui a renforcé l'affirmation de son identité et stimulé sa recherche, 'c'est pas modeste, mais que si ça avait marché dans l'enseignement dès le départ sans aucune formation, c'est que sans le savoir, j'étais une bonne médiatrice... c'est bien ce que je fais, je suis dans la bonne voie. C'est très rassurant...ça m'a conforté dans ma façon de faire ; nous aussi on a besoin de revalorisation narcissique.'. Suite à la formation initiale, l'adhésion fût enthousiaste et plénière, et la pratique, immédiate. Le PEI, constitua alors pour elle et une autre collègue un objet salvateur 'adoré', alors que jusqu'ici elles vivaient l'insécurité associée à des finalités et des objectifs indéfinis. 'C'est vrai qu'on a adhéré, on s'est accroché à ça comme à une ancre, parce que jusqu'à présent personne ne nous avait jamais donné un outil. Que faire de la pédagogie spécialisée en France.. on a pas de livre, on a pas de conseils, on a des inspecteurs qui s'y connaissent moins bien que nous, on sait pas où on va, on sait pas les objectifs que l'on cherche.'. Sans compter que du point de vue technique, il y avait une structure sécurisante, 'c'est très rassurant d'avoir l'instrument, nos feuilles, nos cahiers, ça se fait dans un certain ordre. C'est très structurant, on sait où on va, on sait ce qu'il faut faire... Là pour moi, on est sécurisé, y'a un espèce de ouf de soulagement. On dit au moins une heure par jour on sait ce qu'on fait.'. Malgré les obstacles divers, leur fidélité au PEI depuis dix ans s'explique par la solidarité interne au groupe de travail, tandis qu'elle a eu écho d'abandon dû à une solitude dans l'exercice de la méthode. L'imprégnation progressive du PEI a eu pour effet de bouleverser sa pédagogie dans l'ensemble des autres matières, 'C'est vrai que notre façon d'enseigner, alors là je parle vraiment de la pédagogie, français, maths, histoire, géographie, à complètement changée. C'est-à-dire que vraiment on a fait autrement.'.

· Elle proclame sa conviction fervente concernant les ressources personnelles de ses élèves, et déplore le constat répété du pessimisme et de la morosité enseignante. Arrivée en SES, elle s'est retrouvée dans une équipe dynamique qui avait foi dans le potentiel des élèves, '**qui croyait dans ces gosses, qui voulait en sortir un maximum, qui ne les considérait pas du tout comme des crétins.**' En découvrant le PEI elle a tout de suite reconnu cette croyance qui lui est propre, '**ça correspondait à ce qu'on avait en nous profondément, cette croyance du gosse, de l'amour du**

gosse, de l'envie que ça marche, que l'homme est modifiable, qu'on a pas un QI pour la vie, qu'il ne faut jamais désespérer de l'être humain, qu'il faut toujours essayer de faire quelque chose pour lui... Parce que, nos élèves ne sont pas des débiles, attention ! Ils ont parfois des QI de 70-75, c'est vrai, mais c'est absolument pas rigide, c'est pas fixe, c'est pas vrai. Moi je suis sûre qu'on reteste ces gamins quatre ans après, ils n'ont plus le même QI.'. Croire en eux, leur faire confiance, c'est élever le niveau d'exigence, par exemple, en leur faisant connaître et acquérir un vocabulaire riche, 'ca aussi, c'est une découverte pour moi, c'est qu'on pouvait leur donner un vocabulaire, même compliqué qu'ils pouvaient complètement assimiler.. et ça c'est très libérateur.. avant j'osais pas ou j'étais pas modeste, j'osais pas leur donner le vocabulaire. Je dis le vocabulaire concret de tous les jours, mais aussi le vocabulaire abstrait.'. C'est croire qu'il leur est possible de rejoindre l'intelligence, 'un enfant débile, ça peut atteindre l'abstraction, mais il y a encore aujourd'hui en 1995, des inspecteurs qui pense que ça ne marche pas. Qui viennent voir une leçon de PEI, qui disent : 'c'est bien votre truc, mais vous auriez dû leur faire prendre des ciseaux et du papier.'. Et bien non justement !, pas de ciseaux, pas de papier, on fait dans la tête, et ça marche très bien.'. Elle est désespérée et écoeurée de voir et d'entendre le défaitisme ambiant dans le collège, 'je dis que malheureusement je vois autour de moi qu' il y a beaucoup de gens qui ne sont pas à leur place, et que malheureusement des professeurs de collèges... je fais une critique en général... il y a des cas particuliers de gens formidables, mais il y a encore quand même beaucoup de professeurs qui ne croient pas dans le potentiel des élèves, et ça c'est dramatique ! Il y a quand même beaucoup de professeur qui viennent la 'gueule' aux pieds, leur cartable à la main et ils ont l'impression d'aller à l'abattoir. Et ça, moi ça me rend malade.... Ca me paraît essentiel, comment peut-on faire ce métier, si on n'aime pas les gosses, si on ne croit pas qu'on peut les modifier, comment peut-on encore voir des professeurs crier à une classe vous êtes nuls. Moi, ça me rend malade et j'entends ça très souvent dans mon collège. Je ne pense pas que mon collèges soit le reflet d'une particularité. Mon collège, il est le reflet du collège en général.'. Elle rencontre des enseignants pleins d'un savoir diplômé, qui considéreraient principalement les élèves qui entretiendraient leur jubilation, '.. des professeurs ont une image d'eux-mêmes, moi je sais tout : 'Moi j'ai été formé, comprenez, je suis agrégé ou certifié. Moi j'ai été formé pour apprendre le malade imaginaire en sixième, alors ceux qui ne sont pas capable de comprendre le malade imaginaire en sixième et bien tant pis pour eux.'. De son point de vue, il y a un non sens à leur faire lire les Lettres de mon Moulin ou la chèvre de monsieur Seguin alors qu'ils ont onze ans, qu'ils vivent à Paris dans un HLM, parle le 'Verlan'.. c'est dégouter à tout jamais de la lecture.'. Disons que sa ne va pas dans le sens de leur intériorité ; il faudrait leur faire lire 'des choses dans lesquelles ils se projettent, si un enfant ne se projette pas dans ce qu'il lit, il peut pas adhérer, au départ, après on peut l'amener dans l'imaginaire... j'ai pas pu m'empêcher de lui demander : et ça les intéresse ?'.

· Cette ferveur croyante et espérante ne saurait être l'expression d'une aspiration en Dieu

mais d'une croyance en l'homme.'Quand je dis spiritualité, c'est.. c'est la croyance en l'homme, quoi. Il n'y a pas de Dieu dans la spiritualité dont je parle, c'est croire en l'homme, croire qu'on peut le tirer de sa médiocrité, qu'on peut en tirer quelqu'un qui va avoir une vie avec une image de soi où il va se supporter.'. En tout cas, elle s'interroge vis-à-vis de la religion et recherche la réalité divine, mais espère plutôt en l'homme. 'La recherche d'un Dieu, le recherche d'un être, je l'ai profondément en moi et que je ne suis pas la seule.. J'ai toujours été en questionnement vis-à-vis de la religion. Je sais toujours pas si je suis croyante ou pas. Donc pour moi, je suis toujours en questionnement. Je suis toujours à la recherche de quelque chose et je crois que finalement aujourd'hui, je crois surtout en l'homme, plus qu'en un Dieu..'

- Elle exprime une sensibilité aiguë pour l'amour blessé, 'C'est insupportable d'être un enfant qu'on aime pas pour x ou y raisons. d'être un enfant qui rate tout, d'être un enfant qui est nul, d'être un enfant mongol au sein de l'école et puis chez lui d'être un enfant rejeté. Comment voulez-vous que l'enfant puisse être à l'aise dans sa peau. C'est insupportable.'. Elle relie cette émotion de la meurtrissure, à la blessure physique imprimée par le manque d'amour de sa mère.'Une mère rejetante qui ne s'occupe pas de vous, ça c'est une blessure physique, elle est morte folle dépressive..'. D'où son attirance pour les enfants affectés, 'donc cette blessure a fait certainement que j'ai été portée vers des enfants qui me semblaient dans un vide affectif, ça c'est certain, ces enfants qui sont souvent mal aimés, pas aimés, rejetés, me parlent, c'est évident.'. Comme si ce don d'amour permettait l'expression de renaissance, 'ce qu'on donne, on le reçoit. Quand on voit une réussite d'un enfant, on dit, on l'a sorti de sa blessure, on l'a valorisé, il réussit, il se sent mieux, il se sent moins rejeté, il se sent une personne humaine, entière complète et reconnue, ça guérit soi-même, ça renvoie à sa propre blessure. On se guérit en guérissant les autres.'
- D'où son engagement vocationnel auprès des enfants démunis, '**Les gens qui choisissent de rester dans l'éducation spécialisée, c'est vraiment des gens qui ont réfléchi parce que ça peut pas être une motivation financière.**'. On perçoit d'ailleurs précisément une forte implication personnelle dans la défense et la promotion des plus faibles. Ainsi, elle dépeint la 'force' de sa personnalité comme quelqu'un capable '**de s'opposer, en liberté, aux idées reçues**'. Elle défendait notamment que, si
- un enfant sortait d'une classe de perfectionnement, ce n'était pas en raison d'une mauvaise orientation préalable, mais c'était parce qu'il s'était modifié, '**Je ne disais pas modifié à l'époque, c'était pas un mot qu'on employait, mais je disais non, que c'est un gosse qui a fait des progrès, qui a acquis des choses et qui maintenant peu retourner dans le cycle normal. Mais ça ne se faisait pas, c'était très mal vu et on estimait qu'un gosse qui avait 75 de QI, il devrait toute sa vie avoir 75. Et je m'en souviens très bien on me disait, si l'orientation avait été bonne, si vous aviez vraiment eu que des débiles, parce qu'on disait débiles à l'époque, et bien normalement, il aurait dû rester avec vous.**'. Mais elle se souvient aussi, qu'elle avait des doutes, qu'elles n'était pas sûr d'elle, '**J'avais des doutes.., c'était moi pauvre petite enseignante de rien du tout, j'étais capable de faire progresser un gosse qui normalement n'aurait pas du progresser. Donc c'est très difficile à défendre**

comme opinion. Donc c'est vrai que je n'avais pas beaucoup d'arguments, et que bon moi j'étais contente qu'on sorte le gosse. Qu'on me dise que c'est une mauvaise orientation et bien tant pis. Le principal pour moi, c'est que le gosse, il est retrouvé le circuit ordinaire. On peut le retrouver à seize ans apprenti, puis travaillant, ayant son CAP, et puis revenait me voir quelques années plus tard, marié, des enfants et se débrouillant très bien, ce qui m'est arrivé.'. On perçoit sa motivation interne, son engagement personnel et sa préoccupation responsable envers ces jeunes, **'Ces gosses on avait envie de les sortir de là, de ne pas les laisser dans leur ignorance, à ce que je dis toujours, de leur faire faire des crêpes, des dessins, de les occuper quoi. Et puis qu'ils se tiennent calme et qu'ils n'embête pas les autres. Non on voulait les sortir de là, qu'ils deviennent comme les autres parce qu'on sent en eux un potentiel, c'est-à-dire de dire que ces gosses on peut les porter plus loin.'** Elle souligne toute l'énergie et la force nécessaire pour l'exercice d'une activité qui demande beaucoup d'implication personnelle, **'Il faut beaucoup d'énergie pour faire la classe, beaucoup d'énergie. Parce qu'on voit ça sur le terrain, la moindre dépression ou la moindre fatigue, le moindre problème personnel, fait que d'un coup, la classe ne marche plus, c'est la catastrophe. Je veux dire si vous avez la moindre faiblesse, je pense que c'est valable pour tous les enfants et particulièrement pour ces enfants là qui vivent quotidiennement face à des gens faibles, déprimés avec des problèmes matériels insurmontables'**.

· Son aspiration à comprendre les comportements humains l'a orientée à étudier dans le champ de la philosophie ainsi qu'en sciences sociales. A l'issue de son Bac, elle a suivi une année de philosophie, **'en philosophie Freud m'avait attiré'**, et elle était **'très intéressée par la psychologie.'** A la recherche d'un emploi, on lui a proposé, par hasard, d'être institutrice. Cette idée ne lui avait jamais effleuré l'esprit puisqu'elle souhaitait plutôt faire du journalisme ; et comme elle a émis que la psychologie l'intéressait, on lui a proposé de faire de la pédagogie spécialisée. Elle s'est donc retrouvée en classe de perfectionnement, **'ils étaient debouts sur les tables, ils se lançaient des portes-plumes. Je me suis retrouvée devant ces gosses, sans absolument savoir quoi faire, je ne savais pas ce qu'on attendait de moi.'** Elle explique qu'elle a essayé de reproduire ce qu'elle avait vécue plus jeune dans une école privée Alsacienne qui, de son point de vue, **'était en avance sur son temps d'une bonne vingtaine d'années'**. Et elle a obtenu un certain succès, notamment au niveau des comportements des enfants, **'Le succès à l'époque, c'était que les gosses se tiennent tranquilles, qu'ils ne fassent pas de bêtises, qu'on ne les remarque pas, qu'ils se tiennent à carreau, point de vue pédagogique, on nous foutait à peu près la paix, pas à peu près, complètement, surtout le directeur.'** On lui a donc proposé de passer son CAP, puis son CAEI. Suite à l'année de philo post-bac qu'elle avait **'adorée'**, elle a repris des cours de psychologie avec autant de motivation, **'On nous a donc enseigné la psychologie clinique, la psychologie de l'enfant, enthousiasme complet de ma part, une année de bonheur..après une année de formation, de lecture, de découverte et d'enthousiasme, une seule envie, c'est d'aller plus loin.'** Mais elle est tombée enceinte et s'est arrêtée quatre ans pour élever son enfant ; elle a profité de ce temps pour passer sa maîtrise de psychologie clinique.

Elle eu l'impression d'avoir enfin la formation dont elle avait besoin pour exercer son métier, **'véritablement et convenablement'**. Elle souligne qu'elle a toujours eu **'une attirance pour tout ce qui est étude des comportements humains'**. Elle a repris un an son travail, puis est tombée enceinte à nouveau et s'est arrêtée encore cinq ans, pendant lesquels elle a beaucoup lu, **'je me suis penchée sur la psychanalyse plus que sur la psychologie'**, sa maîtrise de psycho ayant été très orientée vers la psychanalyse, **'bien que je n'ai pas fait d'analyse personnelle'**. Alors qu'elle pratiquait le PEI depuis déjà quelques années, elle est retournée à la fac pour faire une DESS **'qui portait sur l'entretien clinique'** qui lui a fait travailler sur la sphère familiale.

Elle sollicite chez l'élève, son instinct aspirant, sa disposition d'ouverture au sens transcendant. Ainsi, elle invite l'élève à intérioriser une démarche mentale d'interrogation quant à la dimension transcendante à l'exercice qui relève 'de l'aura' de la consigne littérale. 'On dépiaute les choses : Qu'est-ce que je cherche ? Quest-ce que je sais ? Ou suis-je ? Ou vais-je ? Qu'est-ce qui est inutile dans ce texte ? Quels sont les mots clés ? ... Pourquoi ?, comment ?'. Dès lors, elle a perçu objectivement une évolution d'attitude chez les élèves inclinés à être des chercheurs de sens en liberté, 'Vous avez en cinquième des élèves qui deviennent drôlement exigeants, qui sont d'une pertinence dans leur questions, on ne peut plus leur raconter n'importe quoi. Pourquoi on me fait faire ça ? Quel est l'objectif ? A quoi ça va me servir ? Pourquoi on me fait faire la recherche de la circonférence du cercle ? On ne peut plus leur faire faire n'importe quoi parce qu'ils vous disent : pourquoi ?, ça va me servir à quoi ? C'est un service de liberté, 'On arrive moins à les manipuler puisqu'on leur donne les clés..'. Tandis qu'on leur donne 'les mots pour le dire.. ces mots leur donnaient enfin la possibilité de parler et de dire ce qu'ils ressentaient, ce qu'ils vivaient'. C'est alors source de croissance, 'Pour eux, c'est très libérateur, très source de progrès.'. A partir de cette vision des choses qui s'est développée sur trois ans environ 'ça a complètement changé' la 'façon de faire' car ils ont perçu l'importance d'éveiller à la transcendance interne aux apprentissages 'ce qui était important, c'est de faire ce qu'on appelle le 'bridging', le pont avec les autres matières. On a beaucoup travaillé là-dessus..on avait évidemment pas la même attitude.'

Pour faire la part des choses, elle souligne que si elle portait en elle la croyance en la modifiabilité humaine, la découverte de l'ensemble théorique autour des déficiences cognitives spécifiques, à été une réelle connaissance, 'c'est vrai que bon, les déficiences cognitives ça a été une découverte. Bien sûr, je me rendais compte que ces gosses avaient des manques quelque part. Manque affectif, ça je l'avais trouvé toute seule. Qu'on ne croyait pas en eux, ça aussi je l'avais découverte toute seule ; que s'il avaient quelqu'un en face d'eux qui croyait en eux, qui les aimait pour ce qu'ils étaient, ça leur faisait beaucoup de bien, ça je l'avais trouvée toute seule, mais c'est vrai qu'au côté vraiment déficience cognitive, c'est-à-dire pas savoir s'organiser, pas savoir rentrer les indices... ça c'est vrai c'est une découverte... Voilà, ça c'est vrai !ça m'a ouvert des horizons.'. Elle indique qu'elle a obtenu d'excellent résultats en utilisant la pédagogie du PEI appliqué à l'apprentissage de l'anglais, ' Je vous assure, j'ai des résultats en Anglais au bout d'un an qu'on jamais eu les profs d'anglais qui s'occupent d'eux maintenant. Ca, tant pis pour la modestie, hein, ça c'est sûr. Parce que je faisais ma

feuille d'anglais..exactement comme une page de PEI. Il recherchaient les indices, faire des hypothèses, qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ? Et bien je vous promets qu'avec des gosses qui n'avaient pas un mot d'anglais, en travaillant comme ça on n'avait pas besoin d'un dictionnaire...Voilà, et on peut évidemment, faire le français, les maths, exactement de la même façon....'

- Faire que l'élève ait l'expérience, la connaissance, le sentiment de son progrès.'Il le sent, il faut qu'il voit sa progression, c'est complètement lucide. Les feuilles de PEI sont tellement bien faites, qu'elles sont faites pour que le gosse voit sa progression. Il y arrive, il le voit, il voit le résultat de ses efforts, y'a la revalorisation narcissique.'
- Avec le PEI elle travaille beaucoup sur l'attention sensible à l'autre, à travers le respect des différences et l'entraide.'On se retrouve avec des gosses qui ont un passé scolaire et personnel très lourd et on travaille beaucoup sur l'acceptation des différences. L'acceptation de l'autre qui n'est pas forcément la couleur de peau ; on travaille beaucoup sur l'acceptation de la différence intellectuelle, c'est-à-dire qu'on ne ricane pas sur quelqu'un qui rate un exercice, on l'aide à trouver pourquoi il a raté quelque chose. On cherche chacun à s'aider à s'entraider. Les plus forts aident les plus faibles.'
- De son point de vue, ces enfants qui vivent le plus souvent dans des milieux peu structurants ont besoin de modèles d'identification pour construire leur identité propre. Ils ont besoin d'être encadrés par des enseignants ayant une certaine stabilité, une certaine force dynamique, et manifestant une certaine allégresse, 'Je trouve que c'est une notion que l'on a complètement perdue dans l'éducation nationale cette notion de modèle. On dit aux enfants, c'est vachement mauvais de fumer et qu'est-ce qu'ils voient dans la salle des profs, des instits qui clopent, et la moindre dépression ou la moindre fatigue, le moindre problème personnel, fait que d'un coup, la classe ne marche plus, c'est la catastrophe. On a vu des classes pourrir parce qu'ils n'étaient pas assez de personnes pour des problèmes de dépression personnelle. Je veux dire si vous avez la moindre faiblesse, je pense que c'est valable pour tous les enfants et particulièrement pour ces enfants là qui vivent quotidiennement face à des gens faibles, déprimés avec des problèmes matériels insurmontables, ils ont tous une histoire épouvantable, bon, si en face d'eux, ils n'ont pas quelqu'un de dynamique, de fort, de souriant, une énergie. S'ils n'ont pas face à eux une énergie, comment voulez-vous qu'ils trouvent l'énergie ? Il faut bien la trouver quelque part ! .. Si on leur montre pas quelqu'un qui est bien dans ses basquettes, qui est passionné, qui croit en eux et qui leur dit, qu'il y a une vie possible, même avec l'enfance que vous avez, même avec toutes les blessures. Il faut être ce qu'on voudrait que les enfants soient ; si on leur montre une autre image, comment voulez-vous que l'enfant s'identifie ? Ils ont déjà des parents auxquels ils ne peuvent pas s'identifier.....alors le modèle identificatoire il est où ? Il est à l'école.'. Elle pense que par la médiation on devient une sorte de modèle pour l'enfant.'C'est des choses que l'on acquiert dans cette médiation, c'est-à-dire qu'on devient tout à coup un modèle pour l'enfant.'
- Le médiateur fait autorité par son authenticité impuissante, alors que dans l'attitude de charité empathique il se fait proche de leur humanité.'**Je trouve que la médiation a**

beaucoup d'importance, parce que je suis tout à fait contre cette image du maître qui est infaillible et qui serait le maître absolu parce qu'image idéale. Ils ont besoin de voir en face d'eux quelqu'un qui a aussi des déficiences et c'est là ou moi ça marche très bien avec eux, parce qu'ils savent que j'ai aussi des déficiences et je leur dis. Ils savent que je fais des fautes d'orthographe, que je suis dyslexique, que j'ai eu un passé scolaire qui n'est pas brillant, même s'il n'est pas aussi catastrophique que le leur, que moi aussi je suis enfant d'émigrés. Quelque part voir quelqu'un qui tout d'un coup ne sait pas écrire un mot, il va dans le dictionnaire ah tiens, bien voilà aujourd'hui j'ai appris que...voyez faut encore apprendre...C'est vrai que des fois je dis je ne sais pas, nous allons chercher et ça c'est une médiation très importante et je pense que beaucoup de professeurs n'osent pas être comme ça avec leurs enfants ; comment ? Moi je ne sais pas tout ? Qu'est-ce que vont penser de moi les enfants ? C'est vrai qu'il faut dire : là je me suis trompée, mais c'est pas grave, c'est une erreur rattrapable. Ah oui, tiens, là je me suis mise en colère. Etre capable de se remettre en question devant les enfants, je crois que c'est une médiation très importante, parce qu'eux vont pouvoir tout d'un coup se remettre en question et c'est comme ça qu'ils vont avancer, c'est comme ça qu'ils vont se modifier et ça c'est vraiment très Feuerstein, ça c'est toute sa façon de faire. Y'a tout un renvoi vers une image positive parce qu'un peu semblable.'.

Elle a d'abord été séduite et conquise par le rayonnement spirituel du professeur Feuerstein, qui a joué le rôle de révélateur de ce qu'elle avait de profondément vivant en elle.' **Le professeur Feuerstein fait partie de mon ensemble de maître à penser, il a une spiritualité.. qui transpire par tous les pores de sa peau, c'est très attirant pour moi..** ; mais elle fût inspirée parce qu'elle était en quête, **'c'est vrai que la recherche d'un père, la recherche d'un Dieu, la recherche d'un être, je l'ai profondément en moi... je suis toujours en questionnement.'** C'est une spiritualité héritée, ce qui fait que ça a du sens dans une continuité **'une spiritualité que j'ai dans les gènes, forcément ça me parle'**. Elle a été captivée par l'ardeur qu'il dégageait. **'On le sentait avec une telle... je ne sais pas, il faut le voir pour le comprendre, c'est difficile à dire, c'est tellement lumineux, un sourire enfin, il a tout l'amour. C'est complètement religieux, c'est complètement spirituel ce que je dis, mais ça fait partie de cette rencontre.'** Et ses traits physiques qui seyaient à l'image du maître, **'c'est ce petit bonhomme à barbe blanche. C'était Freud quoi ! Feuerstein c'était Freud pour moi, mais il est mort, c'était le maître à penser de 1980 que je pouvais rencontrer, à qui je pouvais parler. Son petit béret sur le côté.'** C'était également sa puissance aimante qui était enveloppante et créatrice, **'la façon d'être aussi avec nous... Sa façon de tirer de l'enfant ce qu'il avait en lui, sa potentialité. Nous aussi on avait l'impression qu'il tirait le maximum de nous. Ca aussi, avec une douceur, une tendresse, avec un geste, avec des gestes complètement paternels et grands-paternels.'** C'est pourquoi elle entrevoit globalement la force potentiellement salutaire du maître, **'Donc le gourou c'est très important.'**; bien qu'elle souligne que par certains côtés cela confinait à l' enrôlement partisan, **'C'est vrai qu'on a adhéré comme a une espèce de secte, parce que c'est vrai que c'est vécu par certain**

comme une espèce de secte. On a été fascinées toutes les deux par cet espèce de gourou qui est le professeur Feuerstein, c'est vrai. Avec le recul, là maintenant on peut le dire.'. Elle pense donc qu'elle a avant tout capté 'un homme, j'ai capté la pensée d'un homme, c'est parce que je l'ai vu penser, je l'ai vu parler, je l'ai vu vivre lui et sa famille, dans son pays, dans son cadre, avec ses élèves, avec son école.', alors qu'elle n'aurait pas adhéré de la même façon 'à un livre, à une théorie sèche d'un bouquin..j'aurais pas été capable.'. Elle souffre de l'hermétisme des théories qui ne résonnent pas à sa vie intérieure, et à la limite elle s'en défend en niant leur valeur intrinsèque, 'La théorie ça ne me parle pas beaucoup et c'est vrai que ça me 'crotte' un peu de lire des bouquins. La théorie de la modifiabilité, je m'en fou un peu. Je veux dire j'y crois, je lis en moi, je la pratique et je la vois. Les grandes théories c'est des mots quoi.'. Au reste, elle ne peut pas s'empêcher, 'de penser que toutes ces méthodes, si on parle de Freinet, je voudrais pas mal dire le nom, c'est La Garanderie ? ou Feuerstein, ou d'autres, c'est d'abord un personnage, une forte personnalité, quelqu'un de passionné.'.

- Dans cet ordre d'idée, elle s'est entendue dire que les progrès des enfants seraient plus liés au charisme de sa personnalité qu'aux caractéristiques de la méthode elle-même. 'C'est vrai qu'on nous a dit de toute façon, que vous fassiez ça ou autre chose, c'est parce que c'est vous, c'est votre personnalité, vous les tirez vers vous, vous leur implusé une énergie, vous croyez en eux, vous les aimez, donc de toute façon, c'est pas votre instrument qui fait que, c'est vous'. Mais elle avoue qu'elle ne sait pas bien, 'parce qu'on ne peut plus nous séparer de l'instrument. Que l'instrument nous a peut-être aussi transformées.', comme si la créativité s'inscrivait dans la continuité de l'accueil et du don. Plus encore, elle souligne l'empreinte transformante du PEI sur son activité enseignante. C'est pourquoi, il lui paraît impossible qu'elle conduise une expérimentation avec d'un côté, la pratique avec un groupe du PEI et de l'autre, un autre groupe sans le PEI, 'ça serait faux, puisque de toute façon notre pédagogie elle est complètement imbibée de PEI.'

ENTRETIEN N° 8. Enseignant en CART. Pratique le PEI depuis 6 ans.

- Le PEI est arrivé au moment où les enseignants étaient dans une démarche de 'recherche d'outils.. dans le sens ou nous avons épuisé un petit peu les outils classiques', et que ceux-ci se sentaient dans une logique reproductive alors que leurs pratiques de différentes méthodes ne créaient pas d'évolution sur le plan des apprentissages scolaires, 'Ma collègue animait l'école, elle se rendait compte que les stagiaires étaient dans un cursus où ils faisaient des répétitions, mais on arrivait pas à sortir de leur situation scolaire, on se rendait compte que c'était pas suffisant, donc on a essayé de chercher sur d'autres méthodes.'. Donc ils étaient en quête de quelque chose, 'le PEI quand on l'a découvert, on était, enfin moi j'étais dans cette démarche d'ouverture, de recherche d'outils.'. Il a été attiré par l'idée de découverte de l'intelligence et de sa mise en oeuvre dans d'autres contextes, 'ce qui m'a semblé important dans le PEI, c'était ce lien possible entre la démarche intellectuelle, de réfléchir sur ce qu'on fait et le lien avec la réalité, la possibilité de transposition.'. Face à ses propres difficultés à expliquer et à transmettre une

technique au stagiaire, le PEI lui a permis, d'un côté, de mieux comprendre son propre mode d'apprentissage, et d'un autre, de se faire plus proche des élèves en considérant de plus près leurs connaissances personnelles, **'Dans ma pratique d'atelier, autant moi ça m'est facile d'intégrer une nouvelle technique, autant par contre, l'expliquer et expliquer comment je fais, la transmettre c'est une autre démarche, ce qui marchait bien dans un système comme celui des maisons familiales était en échec avec des stagiaires ; le PEI me permettait de faire le lien avec tout un pan de mon propre développement qui était l'articulation entre faire, apprendre en faisant et réfléchir,..le problème est bien de l'ordre de leur niveau de connaissance et la capacité à tenir compte, à prendre en compte le niveau réel où ils en sont.'**

- Il décline une réelle conviction de promotion pour les élèves en difficulté, et c'est particulièrement cette croyance sous-jacente au PEI qui l'a attiré d'emblée.
- **'Y'a quelque chose là, d'une part cette croyance qui est très forte chez FEUERSTEIN, dans le fait que les individus en difficultés peuvent sortir de là, ça renvoie à quelque chose dont je suis tout à fait convaincu, sans nier les interactions sociales et le contexte qui pèse...cette idée que chaque homme a des possibilités de se développer.'** Mais si on veut aider il faut d'abord accueillir, **'ça passe d'abord par un travail de mise en confiance.'** car ces jeunes **'qui sont riches, pleins de spontanéité'** ont souvent vécus le rejet, la de leur valeur. Ils ont pourtant manifesté des actes d'opposition comme un appel à l'existence, mais **'qui n'ont pas été pris en compte dans le système'**. Cette dégénérescence peut aller jusqu'au **'délabrement physique'**, c'est pourquoi il faut qu'il retrouve avec l'aide de l'éducateur le sentiment de leur compétence, **'qu'ils retrouvent confiance en eux.'** Il pense que la résistance à se faire proche de l'élève explique sa difficulté d'émergence. **'Je crois que souvent la difficulté à aider quelqu'un à sortir de ses difficultés, c'est notre difficulté à aller vers lui...j'ai souvent l'impression que c'est aussi notre impossibilité à aller sur son terrain ou à aller vers ses centres d'intérêt ; et c'est ce qui m'a plu dans le PEI, je crois que c'est vrai que humainement c'est important cette possibilité.'** Dès lors, le regard est déterminant, ainsi il est plus facile et plus commun de stigmatiser les manques que de déceler les aptitudes, **'j'ai réagi souvent, parce que quand on met un dossier figé sur quelqu'un on s'attache à tout ce qu'il ne sais pas faire plutôt qu'à ce qu'il pourrait faire et c'est vrai que c'est pas à partir de ce qu'il ne sait pas faire que je vais pouvoir travailler, mais bien à partir de ce qu'il sait faire.'**
- Il lui semble que 'la personne' est à considérer 'dans sa globalité', à entendre et reconnaître dans ses 'potentialités' afin de permettre l'inscription dans une dynamique vitale, un désir d'ascension, 'retrouver progressivement l'envie de'. Lui-même en tant qu'éducateur est inscrit dans une dynamique de renouvellement 'je suis dans la dynamique d'aller vers la vie, ici il y a cette notion de projet qui amène à ce renouveler.'; et le PEI lui semble aller dans ce sens créatif, il permet 'de rentrer dans cette dynamique de projet, mais dans un but de construire l'avenir.'

De son point de vue, la question essentielle est bien celle de la personnalisation 'J'aime bien résumer tout ça en disant, mon rôle à moi c'est d'aider le stagiaire à trouver son chemin et je crois que ce que j'ai cru percevoir, enfin l'intuition que j'ai eu à travers cette méthode, c'était que là j'avais des outils pour justement mieux aider chacun à poursuivre son propre cheminement.'. Il pense d'ailleurs que le PEI occasionne cette personnalisation...je crois que l'intérêt de la méthode, c'est justement d'avoir quelque chose avec beaucoup de repères, mais qui permet en même temps de l'appliquer à des gens, de le personnaliser un maximum et de faire en sorte que chacun puisse trouver quelque chose de propre là-dedans.'. Dès lors, c'est permettre l'avènement de liberté au-delà des déterministes, c'est par la révélation d'intelligence aider à sortir de l'état de prostration de la 'victime', 'subissant les événements qui leur tombent', à celui d'"acteur' qui peut se 'mouvoir', 'trouver sa place', 'dire je.'. Il croit en la libre responsabilité malgré les déterminismes.'Je suis responsable de ce que je fais, de ce que je mets en place, alors je sais qu'il y a des déterminismes, y'a des positions sociales, qu'il y a tout un tas de choses, mais je suis très intéressé de la part de 'décidabilité' que j'ai.'.

· Il se dit en rupture avec l'église et athée,'**Je suis quelqu'un qui ait rompu, je me dis athée..je ne crois pas en un au-delà., je suis en rupture assez radicale avec l'institution'** ; il ne supporte pas l'idée de se conformer au règlement ecclésiale tel qu'il apparaît de son point de vue dans une dimension rigoriste de l'institution, '**je suis assez allergique à toute rigidité d'une institution, je crois que ma rupture avec l'institution religieuse c'était la forme assez rigide des pratiques et tout ça'**. Cependant, il n'est pas sans noter les bases d'une éducation chrétienne dont il suppose qu'elles lui ont laissé une empreinte constituant pour l'heure, 'les racines' d'une attitude soucieuse d'avènement humain, '**j'ai eu une éducation chrétienne,..mais je crois quand même que les valeurs et les modes relationnels sont ceux que j'ai trouvé dans cette éducation là et je crois que c'est effectivement là mes racines, mais c'est vrai que je me situe pas du tout dans cette institution, mais je suis très marqué par les valeurs humanistes.'**

· Il espère et aspire plutôt au coeur des rencontres, des échanges en réciprocité, '**Je crois qu'il y a des choses auxquelles je crois qui sont de l'ordre de la rencontre qui sont de l'ordre des relations d'échange, une certaine réciprocité.'**, dans un libre mouvement de reconnaissance, '**reconnaître les autres, on est rien tout seul, je me meus dans un groupe social, je suis responsable de ce que je fais, de ce que je met en place.. les choses ne viennent pas toutes seules, mais c'est moi qui crée les relations.'** D'ailleurs, depuis ses jeunes années, il s'implique très activement dans la vie associative. '**Je participais dès que j'ai eu l'occasion à l'organisation de kermesse, l'organisation au foot, au théâtre, à tout ce qui se faisait quoi..et quand j'ai changé de village, je me suis aussi intégrée rapidement, mais bon, je crois aussi que c'est pas un hasard, je vais vers...bon je suis allé vers le foyer des jeunes, j'avais participé pas mal là aux recherches en ethnographie sur la campagne, bon j'ai adhéré à ce mouvement là..j'ai fait du théâtre, j'ai animé ce foyer pendant un temps, après j'ai été conseillé municipal, je participe également au comité des fêtes, je fais la trésorerie le secrétariat, toute l'intendance et l'organisation, mais j'ai refusé le poste de président... et à plusieurs autres**

associations... je participe aux CCRS des choses comme ça, c'est l'ancien bureau d'aide sociale, bon la caisse des écoles, l'association de parents d'élèves, la fédération de parents d'élèves...j'ai appris qu'il faut être plusieurs pour faire une équipe.'. Cette implication associative est prétexte aux relations transversales à l'instar du PEI qui sollicite largement les mises en relation.'C'est une participation a la vie et ce que je crois que j'y trouve d'intéressant, je crois que comme dans le PEI c'est que l'activité est prétexte à quelque chose, c'est prétexte à des relations qu'on ne créeraient pas autrement, autrement on reste dans son monde et moi je suis pas quelqu'un qui ait beaucoup de relations avec mon milieu professionnel.'. La rencontre des différences est riche de connaissance, 'Des gens qui sont dans des situations tout à fait différentes, ils m'apprennent des choses, je veux dire que c'est un échange qui me semble riche, je pense que la richesse naît de la diversité et je trouve ça très intéressant et je crois qu' à travers toute la vie associative, c'est aussi cette transversalité.'. Il pense qu'il a hérité d'une attitude familiale alors que ses parents nouaient naturellement des relations conviviales avec les gens du village. Par exemple, il se souvient qu'à l'occasion de la messe du dimanche, il allait rendre des visites 'y'avait tout un système de relations..j'ai été habitué très tôt, mes parents m'emmenaient dans toutes les maisons du village du bourg, quand on allait dans le bourg soit à la messe du dimanche, soit à d'autres occasions, j'ai pris cette habitude, j'étais un petit peu partout chez moi... je crois que ça, ça compte dans mon histoire.'. Il avait un père conseiller municipal et il a finalement éprouvé 'besoin' et 'plaisir' à la vie sociale.

- Il a trouvé son identité d'éducateur en l'idée de médiation créatrice, 'Moi, j'ai bien aimé tout l'aspect de la médiation qui répond bien je crois à quelque chose dans lequel j'ai trouvé mon identité d'éducateur, mais aussi d'homme parce que je dirais qu'en dehors de mon travail d'éducateur je suis aussi quelqu'un qui est animateur bénévole.'. Car il souscrit à l'idée qu'il 'Y'a un certain nombre de gens qui ne vont pas pouvoir développer leur potentiel parce qu'ils n'ont pas eu de médiation suffisante'. Il lui semble que si certaines personnes sont suffisamment riches, d'autres ont besoin 'd'un coup de main' pour se développer, '..et qui vont pas forcément trouver.'. Or il lui semble que 'c'est important d'aider, de l'accompagner pour lui permettre de trouver sa place. Mais ce qui lui a plu dans le PEI, c'est la notion d'engagement réciproque, 'C'est l'engagement, ce co-engagement, cette espèce de pari un peu ça ça me plaisait bien, c'est quelque chose qui me parlait fort..ce contrat de départ qui est clair, si j'ai une intentionnalité, si celui qui est en face ça ne l'intéresse pas, c'est clair qu'il avancera pas. Mais moi si je suis motivé et que lui est aussi motivé, on va pouvoir faire un bout de chemin ensemble.'.

ENTRETIEN N° 9. N° 9. Enseignant en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans.

- Le PEI est arrivé à un moment de frustration alors qu'il avait l'impression, en bout de course, de conduire ses élèves de SES vers une impasse '**une espèce de vide**', qui plus est, à un enchaînement, '**chômeurs comme perspective avec un système de dépendance et d'assistanat**'. D'où le sentiment douloureux '**d'insatisfaction**', '**on avait l'impression de perdre notre temps**'. Sans compter l'hermétisme apparent des

élèves aux apprentissages les plus simples, comme : **'à quelle heure il faut mettre son plat au four pour pas qu'il soit cramé..'**. Ce malaise était ravivé par un sentiment de révolte, **'on ne pouvait pas être d'accord'**, et d'espérance, **'Quand même, tu te dis y'a quelque chose qui ne va pas, y'a autre chose à faire.'** Car il entrevoyait tout le potentiel personnel des élèves disant d'eux - avec le recul de l'expérience de plusieurs types de populations - qu'ils sont **'extraordinaires.'** D'ailleurs, il est persuadé qu'indépendamment des obstacles et des déficiences dont on ne peut être dupe **'avec l'être humain on peut être confiant en l'avenir, on peut toujours faire advenir quelque chose qui est là en germe'**, disant que c'est une conviction **'qui est très forte'** en lui. Finalement, il exprime le hiatus entre un sentiment **'d'impuissance'** et la **'conviction qu'on était loin de faire tout ce qu'il y avait à faire pour y arriver, pour faire éclore.'** Les questions qui le taraudaient étaient du genre : **'Comment se fait-il qu'il y en est qui apprenne facilement et que d'autres n'y arrivent pas ? Comment mieux apprendre, avec plus de facilité..comment amener celui qui n'apprend pas à apprendre avec plus d'aisance ? Ca toujours été ma préoccupation.'** ; Associé au sentiment de culpabilité responsable, **'Qu'est-ce que je fais pour eux ? Ceux qui n'y arrive pas qu'est-ce que je vais faire ? Qu'est-ce qui pourrait les aider pour aller plus loin ?'**

- Il se dit par ailleurs sensible et indisposé par la ségrégation et la détermination. Ainsi, d'un côté il perçoit une unité profonde entre les êtres de cultures différentes. Ayant été enseignant en Afrique il est convaincu qu'au-delà de la couleur de peau, il y a une même humanité, **'Tous les petits enfants du monde se ressemblent et tous les ados font les mêmes 'conneries', et tous les adultes se ressemblent étrangement, et plus çà va plus j'ai l'intime conviction.. qu'on est très très proche les uns des autres...je me dis que c'est partout que les gens sont confrontés à des difficultés qui sont de l'ordre de l'essence de l'être humain.'** C'est en cette visée communiant que'il ressent des **'hauts de coeur'** face au **'racisme et à l'intégrisme.'** D'un autre côté, il s'insurge et déclare être **'très sensible'** à la **'hiérarchisation'** imposée par le système scolaire. Tandis qu'un **'discours sociologique'** et **'psychologique'**, donne à constater, **'le déterminisme dans la transmission'** ; il considère que c'est **'une injustice incroyable.'**
- Au demeurant, il pense que sa vie est une consécration pour l'Autre, au service de son épanouissement.**'Actuellement, je dirais que je consacre une grande partie de ma vie aux autres, au service des autres...donner des moyens d'aller plus loin et c'est moi-même quelque part rechercher mon actualisation.'**
- Cette défense d'humanité prend racine dans une éducation chrétienne qu'il reconnaît comme le terreau dans lequel il a puisé. S'agissant de son itinéraire spirituel il note à quel point il fût attiré par des lectures d'esprit chrétien durant son adolescence tandis qu'une grande période inculte s'en suivit. Au fond, il pense que sa recherche y compris professionnelle l'a mené vers des préoccupations spirituelles, quand **'les besoins premiers sont accomplis, assouvis, et bien on est dans une quête de besoins d'un autre niveau qui sont peut-être des besoins d'ordre spirituel au sens large.. c'est pas que l'aspect religieux des choses c'est les dimensions transcendantales de l'homme.'**, mais il a l'impression **'que dans le développement spirituel y'a des étapes, des escaliers**

encore, mais je ne les connais pas.'. C'est d'ailleurs récemment qu'il a travaillé avec une religieuses en médiation tandis qu'elle l'aurait 'contaminée', lui parlant du Christ, 'c'est vrai que moi je lui ai fait de la médiation et puis elle, elle m'a fait un petit peu de spiritualité.'. C'est ainsi qu'il se mit à lire 'Sainte Thérèse de l'enfant Jésus' et est en contact avec certains groupes de laïcité ecclésiale qui sont intéressés par l'approche de la médiation, 'ce sont des chrétiens qui sont bien pris en compte par l'Eglise mais qui célèbrent systématiquement le vendredi soir le shabat là comme les juifs.'. De son point de vue, ces personnes sont intéressées par la médiation parce qu'ils y entrevoient une mission évangélique, 'au niveau de la transmission du catéchisme', et parce que celle-ci prend en compte l'être humain dans sa globalité, 'le développement cognitif émotionnel, spirituel.'.

- Ainsi, ses expériences répétées de malaise professionnel, mouvementées par une conviction espérante en un plus être, pour lui-même et pour ses élèves, l'ont motivé à s'informer et à se former. Et ce fût là le début '**d'une recherche tournant autour de la pédagogie.**'. Il faut cependant noter en filigrane, que déjà, durant les années de sa formation initiale il s'orienta à investir une certaine pédagogie Thiberge qui s'intéressait à l'intelligence humaine, dont les pratiques dataient de 1925 et dont les articles sont parus dans une revue diététique '**la vie claire**' entre 1965 et 1972, sous le titre : '**pour l'éducation scientifique de demain.**'. Au demeurant, à l'instar de son directeur diocésain de l'époque, il se mit à s'intéresser à tout ce qui touchait à la santé naturelle par le végétarisme et la culture biologique, '**une espèce de conscience écologiste**', la protection de la nature, la défense du consommateur, '**je connaissais le pain blanc, j'ai découvert le pain complet, à l'époque c'était rare.**'.
- D'où probablement cette énergie endurente mobilisée à la conquête d'un plus grand avènement et c'est sans compter qu'il s'investit au prix de différents sacrifices, dans la recherche pédagogique, tandis que le PEI joua un rôle privilégié. En effet, on perçoit que d'un côté, il avait souffert d'un manque de reconnaissance professionnel et cherchait à faire épanouir et découvrir plus brillamment sa vertu propre, '**On était catalogué toi tu n'as que ton bac ...mais si j'avais pas été dégoûté des études j'aurais pu faire partie de ceux qui auraient continué..quelque-part il y a une certaine blessure.**' ; et de l'autre, il était convaincu, et s'armait pour le combat et la glorification de la preuve que ces enfants maltraités étaient peins de richesses à reconnaître et à révéler. Il fallait donc le démontrer. D'ailleurs il dira sa satisfaction quant aux résultats scolaires, exprimant : '**j'arrive enfin à ce que je voulais prouver.**'. Et cette démonstration confinait à être réparatrice ébranlement personnel, '**reprenant 20 ans plus tard mes études, prouvant là par A+B qu'on avait jamais fini d'apprendre, c'est pas parce qu'on est catalogué à un moment donné qu'on ne peut pas être beaucoup plus haut après..je m'identifie quelque part à ces élèves là.;je ne peux pas être catalogué comme élève en difficulté.**'. Mais il faut ajouter, et il le souligne volontairement, que cette quête d'ascension confine à l'insatisfaction permanente et n'est pas sans lien avec un oeil critique toujours aiguisé, '**si je suis insatisfait y'aura un nouveau départ pour aller ailleurs.**'.
- S'agissant plus singulièrement de la découverte du PEI, elle est intervenue parce que

précisément il s'était mis à sa recherche. Ainsi, il pense que l'adoption d'une méthode est en lien avec **'son développement propre'** et il rajoute avec **'le niveau de conscience'**. A titre d'exemple, il cite qu'il n'a pas été attiré vraiment par la Gestion Mentale, parce qu'à la même époque il avait découvert la pédagogie Thiberge qui, à son avis, développait des conceptualisations similaires, **'j'avais le sentiment que j'avais déjà utilisé quelque chose d'identique et que ce ne serait pas suffisant...ça ne serait pas satisfaisant pour moi.'** En fait il avait besoin d'aller vers quelque chose qui était **'dans sa zone proximal de développement à venir... si la Gestion Mentale était venue 10 ans plus tôt, elle aurait été sans doute un outil utilisable à ce moment là.'** Autrement dit, il pense qu'il va chercher quelque chose à un moment donné qui correspond à ses questions propres, **'si je ne me pose pas ces questions, quelque part je ne comprends pas l'outil.'**, c'est un peu du même ordre que **'quand l'élève est prêt le maître vient.'** Par ailleurs, il souligne que les préoccupations d'un enseignant varient avec son développement professionnel de telle manière qu'il pense qu'on est plus agrippé à sa fiche à réaliser à 25 ans qu'on ne l'est à 45 ans. Il faut rajouter que la séduction du PEI s'est opérée au niveau d'une **'confirmation'** d'une **'façon de faire'** ainsi qu'au niveau d'une visée éducative, disant qu'il refusait d'être un distributeur de savoir.

- Si au départ le PEI lui est apparu strictement comme un moyen pour développer la sphère cognitive, **'honnêtement, au départ j'ai vu l'outil, même pas la médiation.'**, fort d'une pratique longue et intensive, (600 heures) il en a perçu plus largement les effets, disant que ça prenait en compte l'individu dans sa globalité, **'le développement des personnes'**. Il croit en la **'pertinence'** de l'ensemble, au-delà du simple outil, alors qu'il en avait utilisé bon nombre, **'J'ai touché une vingtaine de méthodes de pédagogie. Donc les outils, j'ai une grande boîte à outils.'**, disant que le PEI n'est pas **'anodin'**, qu'il est **'percutant'**, **'qu'il est au-dessus.'** Il qualifie ces effets de l'ordre d'une attention consciente à soi-même engendrant une distanciation vis-à-vis des situations, **'il y a eu une espèce d'intériorisation, de recul par rapport à soi, de prise de conscience par rapport à eux-mêmes ... ils prennent du recul, ils réfléchissent davantage'**. Tandis que les élèves donnaient à voir leur activisme, leur **'impulsivité'**, **'veulent agir et non pas penser'**, **'oublie de réfléchir'** ils sont apparu plus posés, **'dominant leur agressivité.'** Les parents ratifiaient d'ailleurs ces évolutions **'il parle mieux..il s'intègre plus facilement avec les autres..il prend mieux ses responsabilités.'** Un père disant **'mais qu'est-ce que vous avez fait à notre fille ? elle est devenue une personne complètement différente'** et l'adolescente d'arguer des exercices du PEI qui lui ont permis de **'comprendre comment on pouvait réfléchir'**.
- Il pense maintenant et finalement que la pratique du PEI découvre la conscience, une conscience de richesses et de valeurs que la médiation révèle, **'quand je dis valeurs, j'englobe aussi bien, la morale, la religion, l'éthique.'** Cette richesse est de l'ordre d'une assise, d'un **'tronc commun'**, **'un minimum sur lequel on pourrait s'entendre'**, qui fait que **'l'homme est homme'**, des **'qualités qu'on accorde à l'homme et qu'on accorde pas aux animaux'**. Il y a donc **'un aspect spirituel'** de la médiation qui relève de la **'transmission de principes de vie...de code..de règles.'** Certes, il pense que

cette visée fait référence à son '**éducation humaniste chrétienne**', mais quelque part, dans toutes les religions et dans toutes les cultures, au-delà des singularités, il y a une universalité commune. D'où le rôle primordial qu'il assigne à l'éducation y compris à l'école sans compter le milieu familial.

- A ce sujet, il utilise la métaphore de '**l'Arbre**' disant que cette découverte de la conscience, qu'associe la révélation de valeurs, enracinement, c'est-à-dire donne assise et direction, produit des fruits, introduit la créativité, car '**pour savoir devenir, il faut s'enraciner.**'.. '**Ces racines là, c'est le savoir qui a été communiqué de manière implicite par les parents..c'est les adages, les préceptes, les proverbes, les conseils qui sont liés à nos valeurs, c'est les principes de vie, c'est tout ce qu'il y a derrière qui est le plus profond...le bon sens paysan de chez nous, qui montre que non d'une pipe on ne fait pas n'importe quoi ! et quand je dis ça, je ne fais pas n'importe quoi derrière.**'.
- On comprend bien dès lors qu'il accorde tant de crédit au PEI alors qu'au-delà du simple outil il le perçoit par essence, comme une incitation à la promotion de la personne tandis que c'est une visée qui rejoint foncièrement ses convictions et ses aspirations propres. En effet, apprendre à l'enfant à naître à lui-même, 'à se connaître' ; qu'il tende vers l'entendement d'universalité et de singularité de son fonctionnement est une visée éducative forte et importante. Elle s'assimile à l'idée d'une plus grande 'conscience de soi'. Mais se connaître suppose d'embrasser différentes dispositions humaines, le cognitif l'affectif et le somatique. Dès lors, au niveau cognitif ce sera prendre conscience de son fonctionnement cognitif par exemple par la métacognition, et développer ses ressources cognitives en terme de stratégies pour plus d'efficacité dans l'action, 'ce qui va toucher la connaissance de notre fonctionnement cognitif..ce qui touche la métacognition....c'est l'enfant qui sait se servir de ses stratégies cognitives pour résoudre les problèmes..comparer les choses...'. Au niveau affectif ce sera savoir entendre, contrôler et diriger le système émotionnel, 'c'est une connaissance de nous même, nos attitudes, une connaissance sur notre partie émotionnelle.'. Alors qu'au niveau somatique c'est comprendre le fonctionnement de son organisme, 'parce qu'il y a les aspects énergétiques, physiologiques qui rentrent en ligne de compte.'.
- Aussi, le but visé confine en une plus grande efficacité qui n'est pas sans rapport avec la conscience, il y a 'une interaction entre le développement de l'efficacité et puis le développement du niveau de conscience.'. Car, de son point de vue, c'est la conscience qui va être éduquée et non l'intelligence 'Je ne crois pas que l'intelligence soit éduquée, seule la conscience est éduquée en l'homme.'. 'Je ne crois pas que l'intelligence soit éduquée, seule la conscience est éduquée en l'homme.'.
- Ce qu'on relève très fortement c'est le statut qu'il pense incarné maintenant à savoir celui de médiateur pour les élèves et pour les enseignants parce que ses découvertes l'ont conduit largement à vouloir partager cette lumière de connaissance qui correspond à tout son cheminement de recherche pédagogique. Il se perçoit '**catalyseur**', '**révélateur**', interpellant les enseignants, les faisant se poser des questions. Mais il souligne qu'il '**n'apprend rien aux gens**' que ceux-ci se '**révèlent**' au travers des choses

qu'ils faisaient mais qu'ils n'arrivaient pas à nommer. Disant également que si a une période il se dévalorisait, il a le sentiment maintenant qu'il **'redonne confiance à d'autres'** et que ça **'c'est très fort.'** Par exemple, il se souvient d'une enseignante disant, **'mais cette année je suis retournée à l'école avec plaisir pour la première fois depuis quinze ans et c'est avec joie que je retravaille.'**

ENTRETIEN N° 10. Enseignant en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans.

- Le PEI est arrivé à un moment de **'rouille'** professionnelle alors qu'il sentait une certaine usure, un manque de dynamisme, **'j'avais besoin d'un nouveau souffle'**, avec une pratique **'routinière'**, **'un ronronnement'**, qui était un peu intuitive, **'une insatisfaction d'une pédagogie qui je ne sais pas n'était peut-être pas fondée, pas formée, qui était intuitive.'**, une pédagogie qui **'avait soif d'autre chose (...) une soif de changement, une soif de nouveau.'** Malgré la satisfaction des enfants et des parents, **'les parents..les enfants.. je me souviens bien, ils se sentaient bien.'** ; il se culpabilisait quelquefois par rapport à ses préparations, **'tes cours sont préparés d'une fois à l'autre, tu n'es pas satisfait de toi en fait et tu te dis ça va pas ça déconne quelque part et à ce moment là tu vas à la quête de... c'est pas vis-à-vis des enfants, j'ai pas le sentiment de ça, c'est vis-à-vis de moi-même tout simplement.'** Il avait l'intuition d'un plus- être à venir pour lui-même et pour les enfants en difficultés (enfants de section d'enseignement spécialisé), tandis qu'il a toujours développé vis-à-vis de ceux-ci une sensibilité responsable. Cette motivation l'a conduit à rencontrer un frère en 1988 qui lui a proposé la formation PEI, il s'y est inscrit d'emblée car il sentait que c'était prometteur par rapport à ses aspirations personnelles et professionnels.
- S'agissant de ses aspirations personnelles, il souligne son itinéraire fondé par une quête spirituelle. C'est ainsi qu'issue de famille catholique, chrétienne, il effectua son primaire dans une école de frères dans un établissement Lassalien, puis en collège lycée, il **'eu envie de partir en pension dans un établissement de formation de frères, je suis parti comme juvéniste dans un établissement de formation de frères jusqu'en première.'** Alors qu'ayant besoin d'un bol **'d'oxygène'**, il effectua sa terminale dans un lycée privée. Après un échec au bac, il devint pion dans le même établissement, puis le bac 'en poche', on lui proposa un poste d'enseignant en français musique dans ce même lieu. Il fût très vite attiré par les élèves en difficulté et on lui proposa de travailler avec les élèves de CPPN.
- Il relie cette inflexion à son propre vécu de souffrance scolaire alors qu'il se considérait comme un élève en échec, **'si je regarde mes notes, je n'étais peut-être pas systématiquement en échec, mais j'ai cette représentation là et ce n'est peut-être pas étonnant au fait que je m'intéresse aux difficultés d'apprentissage...le fait de m'être senti en difficulté pendant ma période scolaire a du motiver mon engagement professionnel auprès d'enfants en difficultés.'** Mais d'un autre côté, il sent à quel point le passage dans cet école de frère à découvert sa vocation charismatique pour l'avènement d'humanité, **'au bout d'un certain temps je n'appréciais pas la dimension de formation d'internat dans lequel nous**

étions..cependant je dois reconnaître à la relecture que ça a été formateur pour moi (..), ça a déclenché en moi tout un potentiel que j'avais, ça a permis de le mettre en oeuvre (..) ça a mis à jour peut-être le charisme que j'avais au niveau de ces engagements.'. Ce qui fait qu'il était déjà considéré étant plus jeune, et encore actuellement dans l'établissement, comme quelqu'un d'impliqué, 'J'étais perçu comme celui qui prenait des initiatives, (..) au niveau du lycée par rapport à des opérations bol de riz (..) dans le cadre de mouvements missionnaires. Je rassemblais des jeunes pour réfléchir dans le cadre des MEJ, Mouvement Eucharistique des Jeunes (..) puis au niveau de l'ACE l'action catholique de l'enfance et au niveau du secours catholique.'. Une fois marié ses engagements ont continué au niveau de la cité, 'j'ai été pendant douze ans conseiller municipal et adjoint au maire, (..) des associations de parents d'élèves, les APEL (..), dans des associations cathédétiques et pastorales. Actuellement j'ai encore un pied dans le secours catholique où j'ai un rôle de coordinateur.'.

- Il décline sans détour une croyance en Dieu qui est amour qui amarre sa vie et la dirige, 'J'ai une conviction depuis mon adolescence qui s'est construite peu à peu au contact des frères (..), une conviction c'est que ce qui est le plus important pour moi dans la vie, c'est l'amour (..) qui est intrinsèque au concept de Dieu (..) c'est quelque chose de très fort (..), l'amour est vraiment le noeud, le concept central.'. Dieu et l'amour c'est la même chose c'est une finalité, 'Le concept de Dieu n'est ni plus ni moins que le concept d'amour. On pourrait supprimer le mot dieu et mettre le mot amour à la place (..), le dieu que j'ai défini comme l'amour est la finalité des finalités.'. Et cette foi il l'a perçu comme fondement profond au PEI, bien que non explicite, 'j'ai pas souvenir que Feuerstein utilisait le mot amour explicitement, mais dans ses conférences je le sens présent totalement ou au moins ça me rejoint moi, puisque je le dis.'. En cela il y a eu une reconnaissance filiale, bien que d'essence culturelle différente, source de communion, qui l'a motivé à approfondir. 'J'ai été sensible à la dimension spirituelle, dans le sens de l'esprit insufflé par Feuerstein par rapport à la dimension de foi (..) ça rejoint ma conviction de foi. C'est vrai qu'on se différencie du fait qu'il se situe en tant que convaincu Juif et je me situe comme convaincu judéo-chrétien.'.
- Il partage pleinement une visée confiante et espérante qu'il a entrevu dans le PEI dans la mesure où elle rejoint son intériorité c'est-à-dire sa relation à Dieu, 'Il y a une valeur qui m'a bien rejoint, c'est le fait que rien n'est irrémédiable, la modifiabilité c'est une valeur d'espérance en l'homme. il a tout un potentiel en lui qu'il peut utiliser et faire fructifier(..) il y a le regard positif, ça me rejoint bien, l'alternative positive, le côté actif modifiant c'est vrai que ça correspond bien à mon optique de vie (..), toutes ces valeurs que j'ai trouvées chez Feuerstein me rejoignent bien. c'est vrai au niveau de mes tripes, et elles me rejoignent dans ma conviction de ma relation à Dieu.'. Il note la correspondance avec sa personnalité dans la mesure où on lui renvoie en miroir la lecture positive des choses de la vie, des gens.'. Cette visée épouse une certaine direction du regard, 'Le regard que Feuerstein a sur les gens au niveau de l'éducation, mais de manière très générale le regard qu'il a sur les enfants sur les gens rejoint bien cela. C'est-à-dire que quand on parle d'alternative positive c'est le regard d'amour que l'on a sur, toute la démarche de médiation est une modalité d'expression de l'amour que

l'on peut avoir vis-à-vis des autres.'.

· A un moment donné de sa carrière, il aspirait à autre chose qui soit plus accomplissant tant pour les élèves que pour lui même. S'agissant des élèves, cela confinait à 'l'exigence professionnelle qui était du domaine de la formation'. Et puis il sentait en lui une compétence sous-exploité ainsi qu'une attirance dans le champ de la relation humaine. C'est cette intuition d'avenir mêlée d'aspiration en un plus être qui l'a poussé à se former. A ce moment là, il a entamé 'Des formations au CLER (centre de liaison des équipes de recherche) qui proposait des formations en relations humaines et qui m'ont ouvert vers éducateur familial ou conseiller conjugal.'. Ce qui l'intéressait c'était la communication l'écoute, les attitudes inter-relationnelles. Mais c'est plus particulièrement la rencontre du PEI qui a été le 'starter', 'la porte d'entrée à été différente de celle à laquelle j'avais pensée au départ, puisque la porte d'entrée ça a été la formation PEI, je suis formel.', 'je me souviens j'ai sauté là-dessus'. Celui-ci a joué un rôle de 'starter' vers la recherche en pédagogie. Il était en quête d'outils pour ses élèves (ainsi il s'est formé aux ARL, à you can do it, et à l'API), il a même souhaité suivre une formation en Gestion Mentale, et à souhaité s'inscrire dans une formation universitaire diplômante qui l'a conduit du DEUG au DHEPS. Depuis il a assuré de nombreuses formations dans le champ pédagogique, autour de thèmes comme : la médiation, la relation éducative, la pauvreté scolaire, les enfants en difficultés.

ANNEXE 1. Transcription des entretiens FREINET.

ENTRETIEN N° 1 Enseignante en primaire (CE1- CE2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans.

- Est-ce que vous vous souvenez de la première fois où vous avez entendu parler de la pédagogie Freinet, est-ce -que vous vous en rappelez?
- Bien sûr, je m'en souviens très très bien.
- Oui.
- C'était il y a bientôt 20 ans. Moi je ne suis pas passée par l'Ecole Normale, et je pense que ça n'aurait pas changé grand chose de toute façon. Quand j'étais en classe je m'ennuyais, mes élèves s'ennuyaient parce que je jouais à la maîtresse quoi. Je faisais l'école comme moi-même on me l'avait fait, comme moi-même je l'avais vécue et puis, j'imitais mes collègues aussi. Mes collègues me montraient comment il fallait faire, ouvrir un livre, écrire le nom de la leçon au tableau et puis j'orchestrais tout, et je faisais tout, et j'avais en face de moi une population d'enfants qui baillaient, qui attendaient que ça se passe. Comme ils étaient bien élevés, ils ne faisaient pas le bazar puis voilà, quoi

! Je ne voulais plus travailler, je ne voulais plus faire ce métier, ça c'est une chose !

- Et j'ai eu la chance de rencontrer des gens du groupe Freinet par l'intermédiaire d'un inspecteur de l'Education Nationale qui lui, était assez acquis à ces démarches, qui voulait les faire connaître aux enseignants de sa circonscription.
- C'était en quelle année ?
- En 70. Franchement, j'ai toujours détesté ce métier. Je ne l'ai pas choisi. J'ai été obligé de travailler, et mes parents m'ont dit : 'Ecoute : signe là, tu seras instit, c'est pas plus mal qu'autre chose'. Mais moi, j'ai souffert à l'école, je déteste l'école, je déteste les enseignants, j'ai la colère tout le temps, voilà !
- Oui,
- Alors ça aussi, ça été un paramètre qui a fait que cette démarche m'a beaucoup séduite parce que je n'étais justement pas dans le carcan scolaire. J'étais ailleurs, dans la vie. La classe ressemble beaucoup plus à la vie qu'à l'école.
- Donc vous ne l'avez pas choisi. Vous dites on vous a vraiment forcée à...
- Oui. Il fallait que je travaille. Je n'avais pas la possibilité de faire autre chose. J'avais 18 ans et j'ai été instit.
- Donc vous n'avez pas eu de formation.
- Non. Je faisais des remplacements de gens malades. Il y avait un inspecteur qui lui, était passionné de pédagogie et surtout de pédagogie un peu innovante et différente et j'ai bien entendu ce qu'il disait. Son discours m'avait frappée.
- Alors, est-ce que vous vous souvenez de cette rencontre avec cette personne ? Vous dites ça m'a frappée, ce discours m'a frappée. Qu'est-ce qui vous a frappée en fait ?
- Ce qui m'a frappée, c'était déjà la bienveillance qu'il y avait de la part de cet inspecteur. C'est-à-dire que c'était presque la première fois que je rencontrais, comme ça, un enseignant, ou en tout cas, un supérieur hiérarchique, parce que l'inspecteur, bon, ça c'est le supérieur hiérarchique. Il donne des notes, etc. Bienveillant, c'est-à-dire pas du tout là pour sanctionner, juger, mais au contraire, capable de proposer des choses en fonction de la façon dont vous travailliez. Il venait voir comment on travaillait, puis il disait : vous, c'est ça qu'il vous faut, parce que vous êtes comme ça. C'était quand même quelqu'un d'intelligent quoi. Et puis, il aimait bien Freinet, Decroly. Il aimait bien cette tendance de l'éducation.
- Vous vous souvenez de ça en fait, du fait qu'il était bienveillant.
- Oui, mais il était à l'image de ce qu'apporte cette pédagogie. Tous les gens qui sont en apprentissage, ils ne sont pas jugés, ils ne sont pas nuls. Ah, c'est nul ce travail ! Puis des fois, il y a des notes, il y a des zéros, quand il y a des classements, il y a des derniers. C'est terrible, quoi ! Et c'est vrai que si parallèlement à l'école on a une vie un peu difficile, ou si on est dans un niveau social pas très riche à la maison avec des

difficultés de langage, l'école continue à vous appuyer la tête en dessous.

- C'est après que...
- Ah, non, tout de suite. Moi je lui ai fait confiance tout de suite. C'est-à-dire que quand il disait quelque chose, j'écoutais attentivement en disant : Cet homme, il est forcément ailleurs, il ressemble pas aux profs que j'ai eu, il est plus en écoute, il est plus dans l'analyse de ce qu'il voit et puis il est également dans ce qu'on appelle chez Freinet la pédagogie de la réussite, c'est-à-dire qu'il va chercher même dans la classe.. Moi je débutais, je faisais beaucoup d'erreurs bien sûr, il allait toujours chercher des trucs bien, allez-y ! Dans ce sens là, vous allez voir, ça va venir... C'est comme ça aussi qu'on fait avec les élèves.
- Donc au départ, vous évoquez cet aspect de confiance, de bienveillance qui vous a en fait assurée, mais sans vraiment connaître la pédagogie Freinet au départ, alors ça vous a engagé à découvrir...
- Oui parce qu'enfin l'école m'a proposée une surprise intéressante, alors ça j'aurais jamais cru. Franchement ! Ces gens là du groupe Freinet, qui avaient été inscrits par cet inspecteur qui leur avait demandé de venir un samedi matin, nous ont proposé trois ateliers. Je me souviens de deux surtout. Fabrication d'un limographe. Déjà, on venait pas s'asseoir et entendre trois heures de 'bla-bla', mais on nous mettait au boulot tout de suite, et ça c'est du typique Freinet aussi. Deuxième atelier, faire quelque chose avec rien. Et il faisait des choses ! Effectivement, moi je suis allée dans l'atelier où on fabriquait un limographe et le limographe c'était une machine très rudimentaire mais qui servait à dupliquer les textes des élèves quand on avait rien d'autre. C'est très facile à fabriquer. Moi, j'ai fabriqué un limographe en une heure, et j'ai appris bien plus que si j'avais suivi dix heures de cours à l'école normale, quoi.
- Donc c'est aussi à partir de cette expérience que vous avez approché les techniques de l'Ecole Moderne.
- Oui, mais je me demandais comment mettre cela en place dans la classe. Moi, j'étais encore au système traditionnel, tel que moi-même je l'avais vécu, et plutôt subi. C'est-à-dire l'emploi du temps, le 'saucissonnage' des leçons comme ça, la discipline, les notes, bon, bref, les compositions, les contrôles, et tout ça. Et là, on parle de tout autre chose.
- Là, je me suis dit, moi, je veux en savoir plus. Alors immédiatement, je me suis inscrite dans un stage, et j'en ai fait pendant quatre années et pendant les vacances. A chaque fois, j'améliorais les choses mais j'avais du mal à lâcher le traditionnel, parce que je ne connaissais que le traditionnel, l'autre je le connaissais mal, je ne le maîtrisais pas, alors je restais traditionnel. Mais en même temps, je changeais des tas de trucs, les tables avaient bougées. Elles n'étaient plus alignés strictement. Ils avaient le droit de parler. On avait installé le conseil. On faisait des mathématiques sur fiches. Ils pouvaient se corriger ensemble. Puis en même temps, ça coinçait, à cause de l'emploi du temps. A 9 heures, il fallait arrêter pour embrayer sur autre chose, alors qu'on était

en pleine découverte de quelque chose, et puis il fallait que ça s'arrête, alors, ça coïncit ! Alors bon, j'ai continué à faire des stages et c'est très clair : je suis rentrée d'un stage que j'avais fait début septembre, avant la rentrée scolaire, je ne sais plus quelle année c'était, mais j'ai visionné vraiment la classe telle qu'elle est d'ailleurs. J'ai su que c'était clair, j'avais donc bien assimilé, j'avais bien mûri tout ça.

- Ca a pris combien de temps en fait ?
- Ca a pris 4 ans. Depuis la première rencontre avec ces personnes jusqu'au moment où moi-même j'ai installé des classes Freinet. Entre 72 et 76. En 76 j'ai changé de pratique.
- Ca fait donc plus de 20 ans que vous persévérez dans la pratique de la pédagogie Freinet.
- Ca fait 20 ans. J'ai pas fini d'apprendre et c'est ça qui est formidable aussi, rien n'est résolu, nous gardons tous le doute quand même, on a toujours quelque chose à améliorer. Moi je travaille tous les ans sur une matière, ou un thème, ou une façon aussi d'organiser la classe autrement, bon, j'ai toujours un sujet de réflexion en fait, tout le temps.
- Quels sont les éléments clé qui vous intéressent en fait dans cette pédagogie?
- C'est que moi, ma conviction, c'est qu'on ne peut pas rentrer dans les apprentissages si on a pas sa place à l'école. Si on n'existe pas, on ne peut pas apprendre. Et je crois que la classe Freinet, c'est une classe où tous les individus existent, pas de la même façon, mais ils existent tous.
- Il y a suffisamment de temps de parole. Nous avons des conseils de Coopérative. C'est-à-dire que toute l'organisation est discutée, remise souvent en question, améliorée, etc. Ca ne s'arrête jamais ça, mais n'empêche que ça donne des temps de parole, des moments d'écriture, on publie ce qui est écrit.
- Les individus existent, leur parole existe. Ils sont entendus, même celui qui n'arrive pas à lier deux mots parce qu'il est handicapé, parce qu'il vient d'un autre pays et qu'il ne sait pas écrire le français.
- Il est là, il peut dire qui il est, et puis il voit les autres faire et il s'investit aussi. Tout le monde vient parler, tout le monde à un moment donné, parle, dit quelque chose. Dans le cadre du conseil, on a un président, un secrétaire, on peut parler, donner son opinion, on peut porter plainte, on peut se plaindre, on peut donner des consignes, mais on peut aussi entendre des propositions et des idées. Donc ça, je crois que c'est une des premières choses.
- Et puis, ça c'est une des choses les plus importantes, chaque élève également dans ces classes-là a une responsabilité, donc travaille pour le groupe. C'est vrai que si un élève manque à sa responsabilité, il y a quelque chose qui va gripper dans l'organisation, donc ça aussi c'est important.

-
- Que l'enfant existe.
 - Complètement. Quand je vois la violence qu'il y a dans les quartiers difficiles, avec les adolescents de 14, 15 ans, je ne suis pas du tout étonnée parce que je pense que la première violence, c'est l'école elle-même. C'est-à-dire que si l'école elle dit : tais-toi, tu ne sais rien, tais-toi, tu n'as pas la parole, tu dois être sage, écouter et faire ce que je te dis, voilà, et c'est là que ça commence la violence parce qu'on n'écoute jamais les gens, ils n'ont pas droit au chapitre. Les élèves n'ont pas d'instance dans lesquelles les adultes peuvent reconnaître leurs idées. Je crois qu'il faut regarder et écouter les élèves.
 - Je crois qu'il faut casser la référence à l'adulte. Changer cette relation. Etablir une relation triangulaire entre l'enfant, l'adulte et les autres. Quant il veut s'exprimer l'enfant passe par l'adulte. Dans ces classes là, tout est fait pour que la communication soit transversale, tout le temps. Si bien, qu'au bout d'un moment, le maître n'est pas totalement nécessaire et ça, c'est une grande réussite parce qu'il s'efface en quelque sorte. Ca c'est excellent parce qu'il n'y a pas une tutelle ou un pouvoir de la personne qui sait. Les enfants sont moins en danger. Ils savent qu'il y a d'autres moyens, ils peuvent travailler entre pairs avec les autres, là on est pas en danger. Les autres savent des choses et ils peuvent évidemment l'aider. etc. . Les enfants cherchent les informations, même chez les grands. Et ça, ça donne des élèves qui progressivement acquièrent des méthodes pour entrer dans les apprentissages. C'est-à-dire qu'il n'y a pas besoin que l'enseignant dise : il fallait que tu fasses ça, que tu fasses ceci. Ils sont coincés, donc premier réflexe, le voisin : dis donc, comment tu fais ça ?, L'autre, va voir, c'est là-bas. Ca c'est très, très formateur, c'est soi-même avoir sa méthode de travail.
 - On se sent exister et au fond on se gère.
 - Oui..On est pas assujetti. Parce que l'adulte est dangereux. Dans les écoles, l'adulte est dangereux, il... comment dire... il opprime, il ne le fait pas exprès, mais il opprime. Même en pensant bien faire. Il faut toujours avoir ça en tête. Se taire, c'est la chose la plus difficile quand on est en classe. Se taire est très difficile.
 - Il faut se taire, ça implique quoi, vis à vis des élèves. Vous dites, c'est difficile. En fait pourquoi c'est difficile ?
 - Parce que je ne sais pas si c'est l'école qui rend l'adulte comme ça ou si c'est l'adulte qui... Si la fonction le rend comme ça, je ne sais pas, mais on est toujours très tenté, même moi, au bout de 20 ans, quand on entend un élève parler, on est tenté de le reprendre, on est tenté de corriger son langage, on est tenté de... , mais, il faut se taire, et puis il y a un groupe qui est là et souvent le groupe dit des choses aussi, alors à ce moment là, il y a discussion et c'est ça qu'il faut, il faut tendre vers ça.
 - Donc par rapport à cette pédagogie....
 - Ca ne ressemble pas à l'école, ça c'est important, ça ressemble à la vie. Moi, j'ai toujours eu cette sensation de rentrer à l'école comme en prison, de ne plus sortir, il y a des clefs partout et puis les élèves ne peuvent pas circuler librement. Il y a des

consignes de sécurité, etc. On devient une espèce de prisonnier d'un lieu, de règles assez strictes pour se déplacer et moi ce que j'aime dans les classes Freinet c'est tendre vers une vie de classe, c'est-à-dire quelque chose qui ressemble à la vie.

- La porte de ma classe est toujours ouverte, on circule entre l'extérieur et l'intérieur. Il y a des gens qui passent, qui peuvent entrer, la classe est ouverte et on reçoit du courrier. On échange nos journaux, on reçoit d'autres journaux, on leur écrit. Nos correspondants nous envoient des tas de choses, on leur répond. Une vie, voilà ! On n'est plus dans les leçons : orthographe, conjugaison, grammaire, non, on est dans une démarche de travail parce que on a des tas de projets en route. On a des engagements. Donc en gros, on travaille. Ça ressemble plus à des activités naturelles !
- Vous avez évoqué l'écoute de l'élève, le dialogue entre les élèves et l'échange avec l'extérieure comme le sens de la vie.
- Bien sûr, on essaie de ne pas être coupé de l'extérieur. Moi, j'insiste souvent parce que c'est incroyable comme les enfants sont dans l'irréel, c'est extraordinaire ça, quand au début d'année, il faut faire une carte d'identité pour son correspondant... les enfants veulent parler... mon père il est boulanger... ah bon c'est bien ça ! Et toi, qu'est-ce qu'il fait ton père ? Et ta mère ? Ah ils vont au travail ! Quel travail ? Au bureau. Il y a des intérêts, même du métier simplement des parents. Eh bien là, il faut aller les voir et moi j'invite les parents à venir en classe, qu'ils viennent parler de leur métier qui généralement me parlent de trucs assez sympa et du coup il y a un éveil sur ses propres parents. Finalement qu'est-ce qu'elle fait ma mère ? Elle pourrait peut-être venir à l'école aussi en parler. Et alors, maman, qu'est-ce que tu fais ? Tu ne m'as jamais raconté, etc. Donc, progressivement, ils rentrent dans une réalité.
- Une communication....
- Vous en avez vu. Il y en a un qui est venu vous parler.
- Oui c'est vrai.
- Vous n'auriez jamais vu un élève qui se serait levé, qui serait allé vers vous, vous connaissant pas en disant.... Dans ces classes là, nous on ne s'ennuie pas ! Ca c'est un élève Freinet !
- Qu'est-ce que vous auriez à dire d'un élève Freinet ?
- Un élève Freinet c'est un peu des individus, tout petits, comme ceux-là, qui d'abord ont une relation avec des adultes, normale, parce que dans ces classes là, il y a des visites, il y a des passages. Les adultes rentrent, sortent, sont accueillis, existent aussi, bon et les enfants les utilisent, vont vers eux. Bon, vous, vous êtes arrivée, c'est pareil, il n'y a pas eu de crainte de vous parler ou de vous dire quelque chose. Ca c'est... Dans la classe traditionnelle, les enfants ne parlent pas aux grandes personnes et quand ils en parlent, c'est pour des trucs bien précis. Pour se plaindre du copain qui leur donne un coup de poing, pour demander l'autorisation d'aller faire 'pipi', et puis pour demander c'est à quelle page l'exercice ? C'est à peu près le genre de relation qu'on peut avoir

avec cet enseignement.

- Donc un certain rapport à l'autre; une façon de communiquer.
- Il y a aussi la pratique de l'entraide, il y a la solidarité, on s'intéresse à l'autre, personne n'est indifférent, cela grâce aux conseils et à l'organisation coopérative. .
- C'est un élève actif aussi. Il sait qu'il y a des moments de parole où il peut venir raconter sa vie ou apporter un coquillage, ou montrer ses nouvelles chaussures. Et ils apportent des choses, ils alimentent la vie de la classe, et c'est vrai qu'à partir de ça on a toujours des pistes de travail. Ce qui est propre à Freinet, ce que Freinet a dit. Il a dit que l'enfant était au coeur du système, que ce n'était pas l'adulte, c'était l'enfant, c'est de lui que tout va partir.
- Donc en fait, c'est un élève qui a un certain comportement, une certaine attitude dans cette classe et qui apprend aussi d'une certaine manière.
- Il a une conscience de son travail.
- Oui. Qu'est-ce que vous entendez par conscience ?
- J'ai l'impression qu'il conscientise plus qu'un enfant passif à qui on dirait de faire les choses. Il conscientise plus le fait du travail qu'il a à faire. Déjà par la gestion de son plan de travail, il est vraiment impliqué. Il doit aider quelqu'un, et puis il a une pancarte à faire avec un autre. Il a un correspondant. Il y a les comités de lecture parce qu'on doit répondre à la classe de Claire qui nous a envoyé son journal. C'est lui qui est d'écriture ce jour là, donc il faut aller lire le journal, préparer une lettre pour leur répondre, etc...C'est-à-dire qu'il est vraiment impliqué.
- Il est impliqué.
- Oui.
- Et qu'est-ce que vous voulez dire en fait par il est impliqué, il a une conscience.
- Bien sûr. Moi, je pense que ce sont des classes où les élèves sont extrêmement éveillés et matures. C'est-à-dire qu'ils grandissent vraiment. Moi je trouve qu'ils ont une maturité qui se gagne. Ca se voit entre le début du CP et la fin du CE1.
- Egalement à travers leurs écrits, leurs textes, même les dessins. Dans ces classes on dessine beaucoup, tous les jours. Les dessins, on les met ensemble sur une planche et on les regarde. On regarde les dessins des autres. 'Tiens tu as fait ça, toi, tiens, la prochaine fois, je savais pas comment faire, je vais piquer ta technique'. Il y a des échanges à ce niveau là, on se donne des tuyaux, etc.
- Qu'est ce que vous entendez par maturité ? Vous en avez déjà parlé, mais si on essayait d'aller un peu plus loin. Pour quoi sont-ils mûrs finalement ?
- C'est-à-dire que la maturité c'est l'autonomie. C'est une façon d'être de moins en moins enfantin et de moins en moins demandeur d'aide ou en tout cas d'affection peut-être

pour être soi-même dans la gestion un peu plus indépendante de ce qu'on a à faire. Mais tout en restant avec les autres, c'est ça qui est formidable, et qui est très porteur. Dans le groupe, tout le monde se connaît, tout le monde sait qui est qui. Si quelqu'un a besoin d'une aide pour faire un travail, on ne va pas aller voir untel, mais plutôt unetelle parce qu'on sait qu'elle réussit mieux cela, etc. Donc, il y a déjà des choix de... On peut choisir son collaborateur. Ca aussi, c'est déjà une façon de faire des tris. Choisir son équipier pour un travail c'est important, même quand on est adulte.

- Donc un élève qui a l'air à la fois indépendant et solidaire.
- Déjà dans la gestion de sa semaine de travail il tend vers l'autonomie. Il y a des moments où il sent qu'il faut qu'il se fasse aider, c'est pas moi qui le dit. Il voit qu'il est en retard qu'il faut qu'il accélère qu'il se fasse aider. Il y en a qui sont très, très rapides, alors ceux-là ils sont dans d'autres choses. Ils font des choses qu'on a jamais le temps de faire. Ils sont dans des travaux plus difficiles ou bien ils vont aider les autres. Ceux-là, ils se mettent à la disposition pour faire avancer les choses .
- Alors on a parlé de l'élève et de la conception que vous avez de l'apprentissage. On a évoqué le comportement. Si on aborde le versant du pédagogue Freinet au niveau... Il y a à la fois les choix qu'il fait de méthode...
- De démarches.
- Alors, est-ce qu'on pourrait reprendre cela.
- Ce qui me vient, c'est que l'enseignant Freinet, déjà, il a fait le choix de ne pas opprimer ses élèves. Ca c'est clair. Il a décidé que ça, il ne le ferait pas. Il ne les enquiquinerait pas, parce que lui... parce que l'école, c'est vraiment ça.
- Même sans s'en rendre compte, l'enseignant, il veut être parfait, il veut que sa classe soit parfaite, alors un enseignant 'mouline'. D'abord, il parle trop, mais il 'mouline', c'est-à-dire qu'il dit un truc dans un sens, alors la classe écoute, puis il est tellement perfectionniste, ça en frise quelque fois la névrose qu'il va recommencer dans l'autre sens, en disant on ne sait jamais, au cas où... Alors c'est là que l'heure tourne et pendant 3/4 d'heure on a mouliné une notion qu'on aurait pu aborder en 30 secondes si les gens étaient dans l'activité, à le faire ou à le vivre tout simplement.
- Alors déjà, l'institut Freinet, il est pas là-dedans, il a conscience de ça, il a conscience que l'école peut faire beaucoup de mal. D'abord elle violente, alors ça, c'est dramatique. Elle peut mettre en échec, c'est-à-dire décourager et même salement abîmer un individu, vraiment ! Vous entendez pendant 3 - 4 ans, même plus, que vous n'êtes pas bon, nul, etc. Recoller les morceaux après, c'est difficile. L'enseignant Freinet, lui, il ne veut pas être là-dedans.
- Il est partout, alors il est fatigué, il en a plein les jambes. Il faut réparer l'ordinateur. Il faut re-scotcher l'affiche qui s'est cassée la figure. Il faut grimper sur l'escabeau, etc. Et puis on s'assoit à côté de l'élève en difficulté parce que lui, il a besoin tout particulièrement à ce moment là d'une aide personnalisée de l'enseignant.

peut s'occuper de lui et rien que de lui.

- Alors, il n'abandonne pas non plus ses élèves. C'est pas parce qu' il n'est pas prégnant, qu'il va devenir quelqu'un qui va abandonner sa classe, pas du tout, il a au contraire une hyper vigilance. Je crois que c'est un enseignant qui est d'abord une mémoire, qui sait qui est où, qui a fait quoi et qui a terminé, qui n'a pas terminé. C'est-à-dire qu'il est tout à fait lucide de tout ce qui se passe. Il est également partout à la fois. C'est sûr, il n'est jamais assis derrière un bureau, là. Beaucoup de travail de correction, beaucoup de travail de... Je vous dis, il en a plein les bottes. D'où le peu d'enthousiasme des collègues à devenir cet enseignant-là !
- Il n'opprime pas, il n' abandonne pas, qu'est-ce qu'il?
- Il est présent, voilà. Et sa présence, c'est une présence quand même bienveillante. Ce n'est pas dès le départ : qu'est ce qu'il va me sortir celui-là encore ? Parce qu' on a vite fait de cataloguer les élèves malheureusement, et de leur coller des étiquettes qui leur colle à la peau pendant des années, et auxquelles ils vont forcément s'identifier.
- Non, il est présent, il est là. Et puis il amène ce qui doit être servi au moment où ça doit être servi. Parce qu'il y a un moment opportun. Et puis, il aide aussi, beaucoup. Ce matin pour Sissi qui ne maîtrise pas beaucoup le français, j'ai pris un gros dictionnaire et dans la matinée je suis allée la voir et on a lu la définition du dictionnaire et j'ai tenté vraiment de lui faire comprendre ce que ça voulait dire de remuer énergiquement la pâte pour faire le gâteau.
- Donc, il y a cette attitude.
- Il y a une individualisation, voilà, vraiment. Je ne survole jamais, moi, par exemple comme ça, non, je suis dedans à l'intérieur et je sais qui a demandé quelque chose donc, tout à l'heure faudra pas que j'oublie d'y aller, etc.
- Une présence attentive.
- Voilà.
- Et puis être à l'écoute de chaque individu.
- Complètement. Voir beaucoup de chose, quoi.
- Quand il y a un individu... enfin, un élève en difficulté, au niveau du type d'aide, vous dites, là vous avez parlé d'aller chercher le dictionnaire...
- Par exemple un élève a une fiche de travail à faire. Il ne comprend pas, il n'y arrive pas, alors je le vois, déjà, mais je lui fiche la paix. Alors il se promène avec sa fiche à la main. Il est embêté. Alors, bon, il va voir untel, il lui dit tu...? 'non, regarde, je suis en train de faire ça, puis il faut que j'aille taper mon texte.'. Non, non, va demander à untel. Alors il repart avec sa fiche. Bon. Je le vois ça, sa démarche, je suis là ! Alors je dis : Mickaël, tu veux pas... S'il ne veut pas, ça veut dire qu'il a l'idée qu'il doit se débrouiller et puis s'il veut, je m'assois à côté de lui et je dis : 'Qu'est-ce qu'il y a ?', et puis là, on

commence à discuter. Alors, je le fais lire et là je deviens une maîtresse normale. Bon, tu as vu ça correspond à ce qu'on a fait ce matin. Regarde, tu as là l'exemple, tu verras, et 'hop', là, il est rassuré, parce que souvent, c'est ça ! Et alors, il se remet au travail, mais je suis à côté.

- Vous ne l'obligez pas à venir vous voir, vous attendez qu'il demande ? Vous lui posez la question ?
- Oui, je le vois. Il cherche quelque chose. Il est embêté. Je lui demande : Est-ce que tu veux que je t'aide ? Il y en a qui disent non ! Je sais que ceux qui disent non, c'est ceux qui savent qu'eux, ils vont trouver de l'aide ailleurs, parce que de toute façon, dans le contrat de travail, il y a un boulot à rendre, et ça, là-dessus, je suis intraitable ! J'ai malgré tout une exigence, ils le savent, j'ai transmis ça. Alors débrouillez-vous comme vous voulez, mais à la fin, quand vous allez m'apporter votre travail, il y a quelques critères quand même qui sont exigés.
- Alors c'est quand même l'idée de donner des repères des objectifs.
- Alors, voilà, c'est vrai que plein de gens se disent enseignants Freinet et malheureusement se sont dilués ou dans l'abandon, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas très bien compris cette distance qu'il devait y avoir par rapport à leurs élèves, mais qui ont laissé trop faire, laissent trop faire. Ca c'est de l'abandon. Ou alors ils sont encore inquiets et ils contrôlent. Il y a aussi ça. La difficulté c'est qu'il faut justement être quelqu'un d'extrêmement discret et d'extrêmement présent. Et que l'élève sente qu'il y a une exigence dans le travail qui est demandé. Cette exigence, elle est justifiée par nos activités Si on envoie un dessin ou une lettre aux correspondants, on ne peut pas envoyer un torchon, un 'truc' mal écrit qui est bourré de fautes. Eux-mêmes ne sont pas d'accord, il faut recopier au propre. Dans les classes Freinet, on ne demande pas aux élèves des trucs qui ne servent à rien. C'est logique, on est toujours dans un projet.
- Toujours dans un projet ? Qu'est-ce que vous entendez par là ?
- C'est-à-dire qu'ils savent pourquoi on travaille, pourquoi on fait ça à l'école. J'essaie toujours de leur faire comprendre le but.
- A partir de là comment vous situez-vous par rapport au programme ?
- C'est amusant ça. Le programme moi je m'assois dessus. Je me suis rendue compte que le programme il est réducteur, ça veut dire que si je ne m'étais contentée que du programme, on aurait pas fait tout ce qui... d'ailleurs, ça aurait été complètement 'imbécile' de nous censurer par rapport à un projet qu'on avait.
- Dans cette démarche de travail où on est entraîné presque malgré soi par la vie justement de cette classe, on est entraîné, on doit écrire de plus en plus, il se passe des événements, on va partir en voyage, etc. Donc ça devient... Il y a des fois on dit pourvu qu'on maîtrise tout jusqu'au bout et on se rend compte qu'on a largement travaillé, bien au delà du programme. A chaque fois, c'est la même chose, on a fait le programme et on a été bien au delà parce que... là ils ont écrit un conte avec les stagiaires, comme ils

sont habitués à écrire depuis l'année dernière tous les jours, tous les jours. Ce sont des élèves qui sont très à l'aise dans l'écrit.

- Ils ne sont pas sanctionnés sur l'orthographe. Bien sûr on corrige les fautes, mais s'il y a des fautes, ce n'est pas un drame, donc ils écrivent avec bonheur. Dans la situation du conte, ils sont partis dans des passés simples. Le passé simple, c'est pas du tout dans le programme du CE1, mais on en a besoin et il y a une pancarte sur le passé simple qui nous sert de référence, si on en a besoin, c'est de drôles de sonorités, parce que ça sert nos projets, donc il serait ridicule de se limiter au programme.
- Quelle conception avez-vous de l'élève ?
- Je le vois comme un individu en devenir. Si j'avais une classe d'élèves de 15 ans, je les verrai également comme des individus en devenir, l'école ne doit pas leur faire perdre justement cet enthousiasme. Le désir ne pas casser le désir, l'envie du travail, de l'activité, de la production, donc maintenir toujours comme ça le désir qu'il reste, ne pas l'éteindre, alors sinon c'est l'ennui, justement. Les classes où l'on s'ennuie, c'est qu'il n'y a pas de plaisir, il n'y a rien. Ça c'est pas la vie, ça
- Vous le voyez comme quelqu'un qui a envie de ...
- Ah, complètement, il est vivant !
- Il est quelqu'un de vivant. Qu'est-ce que vous auriez d'autre à dire ?
- Je voulais vous dire que généralement, les élèves sont sous-alimentés à l'école. Ils ont faim, ils sont boulimiques, mais aujourd'hui, la maîtresse elle a dit que c'est ça, on fait ça, c'est ça qu'il faut manger, on ira pas à côté, même si, ...et après ce sera ça....
- Est-ce que vous pouvez penser à des cas d'enfants concrets qui... en donnant des exemples de ce qu'ils disent...Est-ce que vous avez à l'idée tel ou tel élève ?
- Par exemple, il y a des enfants qui se sont exprimés en disant : 'moi ça m'a manqué le travail'. Mais c'était pas du tout 'faillot' l'enfant qui a dit ça. Vraiment il y avait une sincérité et j'ai très bien compris ce qu'il voulait dire, c'est qu'il s'est 'enquiquiné'. Il avait pas de boulot, il avait pas de truc à faire, à avancer, un truc dans lequel il participe avec les autres, il n'avait pas un travail à faire. Tous les enfants, tous les individus, s'ils ne sont pas pervertis par un système épouvantable, sont forcément dans une démarche de travail, de découverte, d'activité. C'est le propre de l'individu vivant et sain. Parce qu'il y a ce désir de connaissance, d'aller plus loin . On a toujours le nez sur les cartes, les cartes du monde. C'est vrai que moi j'aime ça aussi cette curiosité, moi aussi que j'ai. Eux ils l'ont aussi.
- Et par rapport à cette... là je reviens sur votre attitude, vous dites cette curiosité que j'ai, eux ils l'ont aussi ?
- Oui, parce qu'on transmet des passions, oui. Mais attention avec, comment dire, ce serait peut-être aussi une certaine facette de l'enseignant Freinet. C'est-à-dire qu'on peut lancer une idée comme ça, on ne va pas l'imposer, etc. Mais quelquefois on la voit

rebondir. Parce que justement on parle beaucoup avec les élèves, on se parle et on parle beaucoup. Une idée peut être saisie. L'enseignant il est là aussi pour lancer des idées, pour relancer une recherche ou une réflexion.

- Vous dites que l'enseignant Freinet, il transmet une certaine passion. Il y a quelque chose dans l'enseignement Freinet de la motivation....
- Moi je pense que si l'enseignant il n'y croit pas, les élèves vont avoir un doute. Si moi je dis : 'Ah la barbe !', il faut répondre au correspondant... On leur a écrit la semaine dernière ! C'est terrible l'influence que peut avoir un enseignant, justement, c'est dangereux ! Vaut mieux être quelqu'un d'enthousiaste que quelqu'un de... triste, enfin, je ne sais pas.
- Et vous pensez que l'apprentissage, ça passe aussi par cet enthousiasme.
- Oui, bien sûr.
- Vous pensez à des cas précis ? Vous voyez des élèves où cette relation a un peu... ?
- Par exemple, hier, ils parlaient de la Nouvelle Zélande, ils étaient tous restés à leur place. Ils disaient : ' La Nouvelle Zélande, il se passe ci, il se passe ça. Alors je dis : 'Eh bien dis donc alors !, c'est où la Nouvelle Zélande ? Ils n'avaient pas pensé à se lever et à regarder sur les cartes ! Après ça été le 'rush'. Tout le monde à pris les cartes pour voir où c'était. C'était amusant de chercher, etc. C'est vrai que l'enseignant est là pour pousser à plus quand même, c'est à dire qu'il ne s'agit pas à l'école d'apprendre ce qu'on sait déjà, il s'agit à l'école, de s'appuyer sur ce qu'on sait pour hop, apprendre un plus, quoi ! Donc l'enseignant est là pour un peu tirer, on doit tirer quand même... Si moi, j'interviens souvent c'est pour dire eh bien, vous pouvez pas ? Ah bon, qu'est-ce qui ? Pourquoi ? Qui dit ça ? etc. . Faire avancer la connaissance, c'est sûr.
- Vous disiez, il y a un peu de passion et en même temps vous utilisiez le mot 'croyance', 'il y a de la croyance', 'ils croient', etc. Pourriez-vous préciser ?
- J'aime pas trop le mot croyance, mais ce serait plutôt de l'enthousiasme. Quand ils font une recherche moi aussi je suis comme eux, j'ai le nez dans les bouquins. Si on a rien dans la classe, on se demande : Où est-ce qu'on va pouvoir aller chercher ? Par exemple, on va aller à la bibliothèque, parce que les bibliothécaires nous connaissent bien. On va aussi aller dans la classe d'à côté. On cherche ensemble, je suis avec eux mais ils ne sont pas infantilisés.
- On a dévié un petit peu, parce qu'on était en train de parler de la façon dont vous vous représentez l'enfant et vous avez dit : c'est quelqu'un qui est en devenir, c'est quelqu'un qui a envie d'apprendre, qui est dans l'activité Qu'est-ce que vous auriez d'autre à dire. ?
- Moi, je le vois comme quelqu'un qui a faim. Il a faim, donc faut lui donner à manger, voilà. Et puis, il y en a qui ont moins d'appétit, mais ceux-là, c'est parce qu'ils ont peur. Peur de manger, peur d'avoir mal au ventre, voilà. On pourrait donner une image comme ça. C'est quelqu'un qui a un potentiel énorme. Alors là, je pense que d'ailleurs,

les enfants surtout à cet âge là, 6 - 7 ans, ils ont un potentiel de mémoire extraordinaire ! Qui est mal exploité ou pas suffisamment exploité à l'école. Oui, alors là, vraiment, oui, sûr, sûr, ça c'est sûr ! Ils ont une facilité. Quand on leur parle normalement comme à des adultes ils comprennent très bien ce que vous dites. Ils sont capable de s'organiser et de se repérer, comme dans la vie ! Ils savent très bien qui fait quoi, où est quoi, à quoi ça sert ça, etc. Et dans les activités, à l'intérieur quand ils travaillent ils se repèrent. Lui, il ne fait pas comme moi parce que lui, justement il a un truc à faire pour répondre à un... On est dans la vie !

- Je vais changer un petit peu de registre. Pour comprendre cet engagement dans la pédagogie Freinet, c'est vrai que tout ce que vous avez dit spontanément, c'est plus de l'ordre de l'adhésion à un esprit, à une idée, à...
- A un idéal aussi. Alors, j'en n'ai pas parlé parce que je ne sais pas si ça rentre dans notre interview, mais je pense qu'on ne peut pas enseigner, si on n'a pas soi-même un idéal de société, parce que quand même, les individus, qu'on a à l'école ou au collège ou même au lycée, sont de futurs adultes et quels seront-ils ? Quelle société demain, on va tous se tirer à coup de fusil dessus ou bien alors est-ce qu'on va aider les plus démunis. Alors, moi, je pense que ça commence à l'école déjà. Qui c'est l'autre, faut pas avoir peur, discussion sur le racisme, le sexisme, l'entraide, la solidarité. C'est toujours réciproque si on a aidé quelqu'un, un jour on se fera aider, etc. Et il y a aussi ce côté, entre guillemets, parce que je n'aime pas le terme, mais leçon de vie, réflexion là-dessus.
- Leçon de vie, c'est-à- dire ?
- Je dis souvent aux élèves, on est pas obligé d'aimer tout le monde parce que c'est très manichéen l'école. C'est bien ou c'est mal ! Et le gris alors ? C'est souvent gris dans la vie ! Ni tout bien, ni tout mal. Alors, j'ai des discussions souvent, comme ça, avec eux. C'est-à-dire que j'aime bien leur faire sentir qu'ils ne sont pas coupables, même s'ils n'aiment pas leur voisin, mais par contre on n'est pas obligé d'aimer, mais on est obligé de respecter. Alors là, c'est un truc sur lequel on ne peut pas passer. Alors on discute beaucoup, on n'est plus des animaux, on est obligé effectivement d'avoir une attitude, des codes, une façon peut-être de procéder pour...vivre ensemble. La classe c'est un peu une micro société, une petite démocratie comme ça où les règles, les lois se fabriquent ensemble.
- Le pouvoir passe de main en main puisque les conseils sont présidés par un élève qui est différent à chaque fois, donc celui qui va gouverner le conseil, va donner la parole, il va dire à celui qui parle trop : 'tais-toi, tu n'as pas le droit de parler'. Chacun s'exerce au pouvoir, exerce son autorité. Chacun apprend à vivre avec l'autre et je pense que ça c'est terriblement formateur. Il faudrait que ça ce fasse sur une scolarité entière, pas seulement sur une année. Malheureusement, c'est pas encore le cas ! Je pense qu'on aurait des adultes vraiment radicalement différents
- Votre travail est porté par cet idéal ?
-

Ah, oui, complètement.

- Vous dites, c'est parce que
- Oui, aussi parce que, à l'école, on peut souffrir. Moi je dis que l'école assassine . Je suis consciente qu'avec mes élèves, on est heureux en classe, on a du plaisir en classe. En classe, mais vraiment c'est... quand je disais à mes collègues, c'est le bonheur, j'exagérais peut-être, mais on a du plaisir en classe. Moi, je suis contente de venir en classe, je sais qu'eux aussi, ils le disent, ils l'expriment, donc on est heureux d'être ensemble.
- C'est lié...
- C'est-à-dire, je ne vais pas leur faire de mal, au contraire. Ce qui m'intéresse, c'est de les voir 'sortir' des choses ! Ca, c'est ma plus grande satisfaction, quand le groupe classe organise des choses sans moi. Ca arrive à chaque fois. Il y a une fille qui avait lancée l'association 'défense de la terre'. Alors, elle avait pris des articles dans le journal et le matin, il y avait le moment de parole, elle avait présenté ça aux autres : voilà, la terre est en danger, vous comprenez, la pollution, etc. Moi je propose une association, s'il y en a que ça intéresse, vous venez me voir. Alors, je les ai vu tous s'organiser, ils prenaient sur leur temps de travail des trucs en plus, parce que ça ne faisait pas partie du contrat minimum, et ils se réunissaient en association, et les premières réunions, c'était l'horreur et ils m'ont demandé où est-ce qu'on peut se réunir ? Ca ne pouvait pas se passer dans la classe ! Fallait qu'ils s'extraitent pour être tranquilles. Alors bon, j'ai trouvé un coin, un endroit, alors ça, c'était un calvaire, c'était très difficile ! Ils se rendaient compte que c'était très difficile de se réunir, parler chacun leur tour, etc. On fait des conseils toutes les semaines, mais, bon, sans moi, en tout cas, c'était pas facile.
- Ils ont réussi ?
- Oui, oui, et après ils ont fait leur journal de l'association 'défense de la terre', et après, ils m'ont demandé un endroit où ils pourraient mettre leurs affiches, leurs journaux, leurs affaires, etc.
- C'est-à-dire qu'ils ont commencé à vivre une vie parallèle, sans moi. C'était complètement laissé à leur propre initiative et alors après, d'autres ont dit, nous aussi. Et il y a eu cette année là, trois ou quatre associations dans la classe qui avaient leurs réunions, leur propre journal, et puis le matin, ils nous racontaient régulièrement et quand le journal était prêt, ils le proposaient, ils le vendaient, enfin, et ça, c'était complètement en dehors de l'image traditionnelle, ça, je me suis dit, mine de rien, j'ai réussi quelque chose ! J'ai réussi quelque chose par l'attitude que j'ai eue. J'ai dit là, ça va, j'ai à peu près bien manoeuvré, sûrement, puisque... Si des groupes de citoyens peuvent s'organiser comme ça pour avoir après leurs propres réflexions sur le monde, le quartier, c'est pareil, et ça, il faut qu'ils sachent que ça peut exister, que ça peut se faire, parce qu'un jour ils l'ont déjà fait à l'école.
- En même temps, c'est un idéal d'hommes dans la vie !

-
- De citoyen, sur son lieu de travail, dans son quartier.
 - Et en même temps quelqu'un qui vous.... qui était heureux. Il y a cette dimension du bonheur qui revient beaucoup dans...
 - Il est forcément heureux, puisqu'il n'est pas seul, il est dans une dynamique. Et il y a les autres, il est dans les projets et puis... il n'est pas soumis. Il n'est pas assujéti. Il ne subit pas ce qui lui arrive. Il a une réaction. C'est ça qui le rend heureux, je crois !
 - Il ne subit pas et en même temps, il a la solidarité des autres et tout ça, c'est... contagieux ,
 - Oui, il a la solidarité des autres, parce qu'il est dans une démarche avec les autres. Imaginez que des travailleurs dans un atelier ou des gens dans un quartier, dans un immeuble...Les gens vont s'associer, ils vont décider que bon, tiens... si on mettait des machines à laver au sous-sol et à ce moment-là on pourrait faire un truc comme ça, commun ou... voilà ! On est dans un projet, mais avec un groupe, etc. C'est bien ça, on fait des choses !
 - Et par rapport à cette dimension de l'idéal, est-ce que ça renvoie pour vous à des convictions plus politiques, des choses... ?
 - Je pense que là pour moi, d'abord enseigner, c'est politique, forcément, puisque j'ai fait un choix de démarche, donc c'est un choix politique ! Par contre, il ne s'agit pas pour moi d'être affiliée à un parti politique, non, aucun, aucun !
 - Ca ne renvoie pas à un engagement... ?
 - Pas du tout !
 - C'est plutôt une politique par rapport à la place du citoyen, de la démocratie....
 - C'est une politique de vie. Démocratie, citoyenneté. Une politique de vie, une politique en éducation, pour que l'individu soit heureux, c'est simple non ? Moi, je pense que si l'élève est heureux à l'école, il sera bien plus créatif plus tard en tant qu'adulte. Malheureusement l'école développe les inhibitions au lieu de développer la créativité. Un individu qui est créatif et qui continue à être créatif, il est forcément heureux, parce qu'il parle de lui, il s'exprime. On est bien quand on est comme ça ! Je crois pas que ce soit le fait de gagner beaucoup d'argent dans la vie qui rend forcément heureux, par contre, si on est créatif et si on a la chance de pouvoir l'être et de continuer à l'être, ça rend heureux, ça !
 - Vous dites le but c'est d'être heureux ?
 - Peut-être, oui, mais enfin, bon... Ce qui compte, c'est l'enfant, quoi ! Les années qui vont arriver ça va être assez 'gratiné' quand même. Non et puis, dans cette classe-là, il y a des valeurs. Des valeurs humaines, des valeurs de relationnel. On parle beaucoup d'amitié, on parle d'amour. Il y a toujours des histoires d'amour. Bon, on parle de choses comme ça. Je parlais tout à l'heure du respect, du respect de l'autre, des droits,

les droits des enfants. Les enfants ont découvert... enfin, les enfants, ils n'ont rien découvert du tout, je pense qu'ils ont été persuadés qu'ils avaient des droits, mais on ne leur en avait jamais parlé et bon... Ils ont des droits. Et même sur des détails complètement... .

- Par exemple un enfant qui veut aller aux toilettes dans la journée. Il y a l'institut qui n'est pas contente, elle est vexée, déjà ! Il veut aller 'pisser', il ne m'intéresse pas à ce que je dis. Tu iras à la 'récréé', parce que la 'récréé', c'est là où on va aux toilettes. On est réglé comme ça quand on est petit, bon.
- Alors que bon, nous, dans nos classes, parce qu'on discute justement d'une façon de se comporter, parce qu'on discute justement sur les droits et les devoirs. Parce que si l'on a des droits, on a forcément des devoirs !
- Bien, moi, je laisse mes élèves seuls, sans surveillance, ils savent ce que ça implique. Un enfant qui veut aller aux toilettes, il ne dit pas 'est-ce que je peux ?'. Il dit je suis là-bas pour ne pas que je le cherche, c'est tout ! Les enfants sont traités comme des grandes personnes, comme des individus normaux, pas comme des espèces d'animaux qui font complètement attention. Ah bien, non, tu feras pipi à dix heures, pas avant, etc. !
- Moi, j'ai rencontré des enseignants qui vraiment brimaient leurs élèves, c'est-à-dire interdiction d'aller aux toilettes en dehors des récréations, c'est-à-dire qu'en fin de compte, on touche à la sexualité. Il y a un truc qui est très malsain là-dedans ! La porte est ouverte, ils sortent quand ils veulent. Tu veux boire un coup, tu bois un coup. Et jamais aucun élève n'en a profité. Ça n'intéresse pas un élève de se retrouver tout seul au lavabo ! Et il y a une parade aussi de l'enseignant, l'enseignant est persuadé que l'enfant 'se fout de sa gueule', qu'il va l'entourlouper quelque part. Ça c'est le paramètre de départ, en général.
- Derrière votre discours, il y a cette idée de la confiance ?
- Complètement !
- C'est peut-être moi qui...
- Non, non, complètement, et moi, je veux que dans les classes, il y ait des coins où les élèves peuvent aller sans qu'ils soient vus. Il faut qu'il y ait des moments où ils puissent échapper aux regards. C'est très important, ça ! Ils ont des choses à vivre entre eux, que moi je n'ai rien à faire là-dedans.
- Vous avez parlé des valeurs humaines, l'amitié, l'amour. Vous avez des exemples éventuellement qui vous viennent à l'idée de ça, de ces relations amicales ?
- Oui, ils en parlent beaucoup ! Par exemple Yoann, il a eu la fève l'autre fois à la cantine, il a fait un mot à Iris, dans une enveloppe, en lui demandant par écrit si elle voulait bien être sa reine ? Il était pas sûr ? Ça je crois que... Est-ce que tu veux être ma reine, Iris ? Et tout ça ! Alors, Iris, elle a ouvert un peu comme ça et elle lui a dit, je vais réfléchir ! Mais c'était... bon. Alors les autres autour, ils ont commencé à rigoler et tout ça, mais

bon, c'est comme toute vie normale, ça n'a rien de spécial, c'est comme chez nous. C'est comme chez les grandes personnes, je veux dire. Il n'y a pas de différences. Il n'y a qu'une différence d'expériences.

- Ca vient spontanément ?
- Toujours, bien sûr, mais on sent les moments où il y a peut-être besoin d'une réflexion. Faudrait que je trouve un exemple précis, mais j'ai pas pris mes notes de conseil. Au cours des conseils, souvent, il y a des histoires comme ça ! Bon, en règle général, j'ai pas à m'en mêler, mais quand ça vient sur le tapis, il y a des moments où quelquefois, je me permets de lancer une idée, de relancer la réflexion.
- Ca fait partie de la pédagogie Freinet ou est-ce que c'est vous qui ?
- C'est de tout façon dans la pédagogie Freinet, mais à l'échelle plus large, c'est une pédagogie aussi humaniste, enfin, de l'humain. L'école alternative en Angleterre s'appelle 'Human Scale of Educations' c'est-à-dire les étapes humaines d'éducatons. C'est-à-dire que dans ces classes-là, l'humain compte sous toutes ses formes, son corps, mais aussi sa tête, et son affectif.
- Vous avez parlé a plusieurs reprises d'humanisme. C'est lié à une philosophie. Est-ce que pour vous ça été déterminant ça, dans votre engagement ?
- Oui, ça c'est sûr, puisque ça parlait de moi aussi ! Moi, la souffrance à l'école j'ai connu, donc, une pédagogie plus humaine, qui tient compte des gens, quels qu'ils soient, même s'ils ne sont pas aidés, même s'ils ne travaillent pas bien. Donc ça c'est sûr que ça, ça m'a beaucoup... .
- Quand vous dites vous avez rencontré cette personne en fait qui était bienveillante, cette philosophie a été une raison importante de votre adhésion quand vous faites le point, avec le recul ?
- Oui, moi, ce qui m'a le plus frappé au départ, quand j'ai connu ces gens là, c'était que... en fin de compte, ça ne ressemblait pas à l'école. C'était tout, sauf l'école, alors moi, ça m'allait très bien ça, parce que je déteste l'école, j'ai toujours détesté l'école, donc c'était parfait. C'était un groupe de gens qui faisaient des choses ensemble. Ca m'allait, ça. Maintenant, c'est vrai que derrière, me plaisaient bien les idées de Freinet contre la guerre, l'éducation à la paix, enfin toutes ces grandes idées philosophiques que moi j'aimais bien et en plus il arrivait à le transmettre à l'école, il en parlait avec ses élèves, donc je trouvais ça drôlement chouette. Moi jamais à l'école une instit ne m' avait parlé de ça ! Et puis, il y avait aussi ce côté... Freinet, quand on relit sa vie etc... on voit que les élèves étaient jamais en classe. Ils étaient toujours dans le village ou chez le brocanteur du coin, ou a fabriquer un moulin sur la rivière, mais ils n'étaient jamais à l'école, donc ils étaient dans la vie, donc directement connectés sur la vie et puis de temps en temps, ils revenaient dans la classe y faire des calculs, faire le journal pour raconter ce qu'ils avaient fait et ils étaient tout le temps à étudier des choses sur le terrain. Ils faisaient quelque chose de vrai.

- Vous dites c'est en lien aussi avec moi, personnellement et vous avez...
- Oui, parce que moi, j'ai souffert à l'école, ça oui. Et puis c'est vrai que moi aussi, je suis idéaliste dans... J'aimerais que le monde des adultes soit moins... moins si terrible, enfin ! Que ce soit pas trop le pouvoir de l'argent, quand même. Qu'il y ait plus de communication entre les gens. Les gens ne se parlent pas du tout, les gens ne se connaissent pas, surtout dans les grandes villes. Moi j'habite à Paris, donc je sais de quoi je parle.
- Quel lien faites-vous entre vous et votre engagement dans la pédagogie Freinet ?
- Les seuls liens que j'ai faits à chaque fois que vous avez évoqué ça, c'était ma propre expérience scolaire. Qu'elle était malheureuse, et donc expérience scolaire malheureuse c'est à dire également chez moi, aussi une vraie catastrophe parce que mes parents du coup étaient catastrophés de ce que j'étais, donc ce qui se passait à l'école, ça a aussi aggravé mon cas. Non seulement j'étais déconsidérée à l'école, mais aussi, chez moi. Parce que c'est vrai que les parents, malheureusement, c'est délicat là. Mais je trouve que les parents jugent trop leurs enfants sur les résultats scolaires.
- Oui.
- Les parents sont mis en porte à faux et le vivent très mal, parce que ça les met eux-mêmes en échec. Ils se disent mais alors, on a pondu un gamin qui n'est pas normal là. Qu'est-ce qui se passe ? Ca devient insupportable, il 'fout rien'. Donc ça les met en défaut. Ils aiment pas, alors ça tombe sur le gamin quoi. Alors l'école, plus la famille, c'est terrible ! C'est pour ça que moi, j'ai toujours dit que l'école assassinait.
- Quand vous repensez à cette situation d'échec scolaire, est-ce que vous revoyez comme ça, des classes, ou des situations ou des personnes qui ont eu cette attitude de dénigrement ou alors un échec avec... Vous voyez ? Est-ce que vous pourriez donner un ou deux exemples ?
- Oui. Un prof qui vous lance votre travail en disant de toute façon, c'est nul. Qu'est-ce qui vous arrive après ça ? Vous pouvez vous-même rien dire, puisque c'est une affirmation et en plus, ça induit que vous ne pouvez pas faire mieux. Alors, bien à la fin, vous y croyez.
- Et vous même, ça vous est arrivé de vous trouver devant...
- Bien sûr, moi j'ai redoublé deux fois, j'ai eu une carrière scolaire catastrophique ! J'ai découvert bien plus tard que en enseignant comme ça, honnêtement, que j'aurais pu être sûrement une très bonne élève.
- Et avec le recul que vous avez maintenant, quelles hypothèses vous faites justement par rapport à cet échec ? Pourquoi étiez-vous en échec ?
- A la maison, il y avait une vie de famille difficile, déjà c'est sûr. Ca, j'ai pas encore pu élucider, mais je pense que j'étais l'aînée de quatre enfants, mes parents étaient vraiment très pauvres, ma mère ne travaillait pas, il y avait 4 hommes à la maison.

J'étais l'aînée, mon père ne gagnait pas beaucoup d'argent, c'était difficile, il a fallu que je travaille d'ailleurs, et puis mes parents ont été eux-mêmes des enfants pas heureux. Bon, ça ce sont des histoires de famille et alors à l'école, je ne sais pas pourquoi ça n'a pas marché, mais en tout cas, ça ne s'est pas amélioré, c'est-à-dire que il n'y a jamais eu une volonté de mes parents d'aller voir pourquoi ou d'essayer de comprendre. C'est-à-dire que c'était ... la sanction.

- Oui.
- Je travaille pas, donc sanction. Donc plus il y avait de sanctions, moins je travaillais bien sûr.
- Oui,
- Il y avait une surenchère comme ça à la maison. C'était devenu épouvantable l'école. Pour moi, c'était vraiment un outil. Puis il y avait des relevés... des livrets tous les mois avec des notes et des classements, alors c'est là où je me faisais taper par mon père, etc. parce qu'il y avait des notes où j'étais mal classée par rapport aux autres. Voilà, quoi. Moi je pense que j'ai été comme beaucoup d'enfants dans les zones d'éducation prioritaires de Z, je ne sais pas quoi, dans les quartiers difficiles, tout ça, où à la maison c'est pas facile, où il y a deux pièces, il y a quatre gosses et tout ça. Voilà, moi j'étais dans une situation comme ça donc, c'est vrai que toutes les conditions ne sont pas idéales pour être réceptif à l'école déjà et puis il y a à l'école, les enseignants, alors là !
- Le côté familial et le côté enseignant.
- En générale ça se répond.
- Oui.
- Eh oui, parce que l'école par ses brimades va forcément appuyer sur ce qui est déjà brimade ou en latence. Par contre, si dans les classes comme ça, coopératives, les enfants ne sont pas catalogués, ils ont toujours une chance de s'en tirer. Il ont toujours une place, ils ont un endroit où bien c'est leur domaine à eux et justement s'ils n'ont pas de lieux où exercer leur mémoire, leur imaginaire, leur intelligence, etc. Donc il y a forcément un endroit où ils s'y retrouvent. Bon, et les familles ont peut-être pas la même vision catastrophique de leur enfant. Moi, mes parents avaient une vision catastrophique de moi. Ils avaient peur, d'ailleurs. On en fera jamais rien !...
- Oui,
- Là les enfants s'y retrouvent. Ils communiquent avec d'autres. Ils ont des correspondants. On s'intéresse à eux, ça crée des relations. . Là, ils ont fait une fête, et ils nous ont envoyé des photos. Ils nous racontent l'origine des premiers pèlerins aux Etats-Unis. Ils nous parlent des oiseaux de Californie, tout ça on a lu, on a travaillé dessus. Ils ont un parc à côté de leur école, donc ils vont jouer après l'école. Ils nous racontent tout ça. Avec la collègue on essaie de tenir un envoi de courrier tous les quinze jours.

- Tous les quinze jours.
- Ah oui. C'est rapide, une lettre collective...Regardez ! Voilà les lettres comment elles sont faites. Ils nous ont écrit qu'il y avait eu un petit tremblement de terre. Effectivement, ils sont à San Francisco.
- Et vous organisez un voyage là-bas ?
- Oui, on essaye d'y aller.
- Quand est-ce que vous partez ?
- Au mois de mai, parce que là-bas, l'institut elle a réservé au Mamal Hospital qui est un hôpital très célèbre aux États-Unis, qui ne se trouve qu'en Californie près de San Francisco. C'est un hôpital pour mammifères marins blessés ou malades. Ce sont les phoques et les baleines, parce qu'il y en a beaucoup dans cette région du Pacifique, qui s'échouent sur la plage ou qui sont en danger, qui sont soignés dans cet hôpital. Alors elle dit faut venir le visiter avec eux. C'est pour ça qu'on a déterminé cette date-là.
- Oui (Elle me montre d'autres productions)
- Ca, c'était une mère qui est venue parler de son boulot...Ca c'est du travail sous microscope... Là ce sont des textes qui sont classés par thèmes. Ca parle de l'école... ça parle des copains... ça parle de la famille...ça ce sont des textes imaginaires... Il y a une gamine qui a fait une bande dessinée. Alors je peux pas le donner à quelqu'un mais je peux le photocopier.
- C'est vrai que ça m'aurait intéressée...d'avoir des textes libres. On parle des techniques Freinet. Alors comment vous vous positionnez par rapport à ça ?
- Alors les techniques Freinet, ce serait toutes les aides justement, tout ce qui va aider à l'organisation du travail en lui-même. Par exemple les plans de travail. Là dans ma classe, il n'y en a pas....c'est vrai que j'arrive pas à tout... J'ai fait un planning pour le journal, pour que tous les enfants soient publiés. Moi, j'ai eu l'imprimerie pendant longtemps dans ma classe.
- Ah oui !
- Oui, c'était formidable, ça allait sous la fenêtre, du fond de la classe presque à l'autre mur, trois cases complètes de lettres et puis quatre presses, des presses à volet, comme ça, on appuie.
- Vous ne l'avez plus ?
- En conseil au début d'année, ils ont dit on ne veut plus imprimer, on préfère aller aux ordinateurs. Alors j'ai dit : 'on va la vendre et on pourra s'acheter des trucs'. On l'a vendue et l'imprimerie n'est plus dans la classe ! J'ai trouvé ça logique, on ne peut pas fonctionner comme des ancestraux, sous prétexte que c'est émouvant.
- Au fond est-ce que c'est une adhésion totale, y compris dans les techniques ou est-ce

que c'est finalement une appropriation personnelle et...

- C'est impossible ça. Parce que déjà d'abord Freinet c'est pas un dogme, c'est pas du dogmatisme, donc on peut pas être totalement dans son truc, au contraire, c'est l'ouverture la plus forte.
- Oui.
- Il a jamais enfermé dans une technique justement, sûrement pas.
- Donc vous avez l'impression que c'est un petit une pratique personnelle.
- C'est parce que comme il y a une démarche en éducation, il y a forcément besoin d'outils au service de cette démarche. C'est pour ça qu'on a besoin parfois de plannings, de journal, de notre agenda avec nos adresses, de nos cartes du monde, de nos plans de travail, bon, parce que ça rentre à l'intérieur d'une démarche en éducation, voilà.
- Est-ce que ça veut dire que vous construisez d'autres outils, éventuellement ?
- C'est sûr qu'on améliore toujours l'organisation, mais moi, je ne veux pas penser plus vite que mes élèves. Si le problème se pose, on débat, on discute. Le jour où ils ont dit l'imprimerie, on ne veut plus y aller, j'ai dit vous êtes sûrs ? On a discuté quand même et puis on a pris une décision en commun. C'est quand même à chaque fois comme ça que ça se passe, mais il n'y a absolument pas d'entrée dans une utilisation de matériel spécifique qui donnerait lieu à un certain enseignement un peu comme Montessori, pas du tout.
- Il y a quelques aides de...mais c'est pas rigide en fait.
- Pas du tout.
- C'est souple.
- C'est sûr, il y a les fichiers, les plannings, des choses comme ça. Un enfant qui a fini, je lui dis tu peux faire une fiche souris. C'est une fiche de lecture silencieuse, il y a des trucs assez rigolos à faire. Il sait comment se débrouiller, prendre son travail, le corriger, etc.
- Et vous disiez Freinet, c'est pas dogmatique.
- Pas du tout, c'est tout le contraire.
- Est-ce que vous avez eu l'occasion de connaître Freinet?
- Ah non. Non ça ne m'intéresse pas du tout. Mais, bon, c'est quand même quelqu'un qui avait du génie, c'était un visionnaire. En 1930, il était au plus fort de sa forme, il y a quand même plus de 60 ans de ça et l'on enseigne toujours pas comme ça. On est vraiment... c'est la solution en tout cas à l'école. Ça je trouve ça incroyable que ce soit si difficile pour les gens d'entrer dans une démarche comme ça.

- Vous dites j'aime pas les enseignants qui enseignent classiquement ?
- Mais chez Freinet j'ai aussi vu de la fumisterie....Or, dans les classes Freinet, il y a des contraintes, il y a des trucs à finir, des trucs quelque fois pas marrant à faire...J'ai vu au nom de Freinet des trucs scandaleux. D'ailleurs, j'ai très souvent été embêtée, parce que je fais un travail de formation volontaire. C'est-à-dire que je voudrais transmettre, enfin faire connaître en tout cas cette pédagogie, montrer qu'elle existe et que ça marche et que c'est beaucoup mieux quoi. Mais je vois des stagiaires qui vont même dans des classes où il y a des gens qui se disent formateurs, qui sont formateurs... il y avait une instit ici dans l'école qui est partie, qui disait qu'elle était...que c'était une classe Freinet, et justement c'était tout l'aspect mal compris, quoi. On attendait que les enfants aient envie, ils étaient alors là, livrés à eux-mêmes, pour beaucoup abandonnés. Un manque de rigueur, un manque d'organisation, voilà. Rien n'était vraiment approfondi. C'était vraiment une catastrophe. Si bien que j'avais prévenu les stagiaires en disant vous savez, malheureusement, n'importe qui peut dire qu'il a une classe Freinet, donc, vous allez voir des choses qui ne correspondront pas. Donc, j'ai dit lisez bien ce que c'est Freinet, ce que suppose cette démarche. Eh bien, ils sont allés voir. Une stagiaire revient en disant ah oui c'est comme le 'Canada dry', ça en a la couleur, mais... Bon, mais c'est courant ça.
- Vous dites vous avez conseillé lisez bien Freinet.
- C'est à dire oui, ça correspond à quelque chose de précis quand même. C'est pas n'importe quoi.
- Qu'est-ce qui a été le moteur de votre passion ? vos stages ? Vos lectures ? Vos rencontres ?
- Les deux. Freinet déjà quand il a écrit il a déjà un langage qui me plaît à moitié. Il a une façon de s'exprimer. C'est vrai, c'est démodé. Quand on lit Freinet, vraiment, il y a des fois ça saute aux yeux. Même quand on voit une publication, comme celle que vous avez. Vous savez, ça a un côté vraiment là, carrément démodé. Ce que j'aime, c'est les idées qui restent à travers les années. C'est-à-dire ce qui reste de ça, c'est vraiment les idées, les projections qu'il y a derrière tout ça, l'idéal de la démarche éducative. C'est ça qui me paraît essentiel.
- Et vous avez passé beaucoup de temps à lire concrètement, en fait ?
- Bien j'ai lu tout ce qu'il y avait à lire, sur Freinet. Les trucs les plus connus quoi ! Et ce qu'a écrit aussi Elise, 'L'histoire d'une pédagogie populaire', l'oeuvre de Freinet qui a été rééditée là. J'ai le tome II, parce que c'est le plus intéressant. Tout ce qui concerne les méthodes naturelles. Freinet il a écrit des tas de trucs sur les méthodes naturelles en grammaire, méthodes naturelles en histoire-géo aussi.
- Et vous les lisez encore ? Comment ça se passe ?
- Je ne lis plus Freinet, je lis d'autres gens. Par exemple j'ai lu il n'y a pas longtemps, beaucoup de choses qu'avait écrit Meirieu. Il avait aussi une façon de dire les choses

bien claire et j'ai besoin moi aussi de cette argumentation, parce que quand j'ai des stagiaires, il faut que moi aussi je me nourrisse de... Je me souviens que j'ai lu Freinet un peu dans ce sens là, perspective d'éducation populaire. C'est vrai qu'il y avait toute une langue spéciale, quoi. Même des militants Freinet qui écrivaient dans les années 70 qu'on ne pourrait plus publier maintenant. Militants politiques, trotskistes, etc.

- La question que je voudrais vous poser par rapport à ça, c'est est-ce que vous êtes à l'écoute, éventuellement d'autres courants pédagogiques ? Vous avez un ancrage dans Freinet. Comment vous vous situez par rapport au reste ?
- Tout ce qui concerne l'éducation alternative m'intéresse. Je suis dans l'annuaire des écoles différentes. Il parle de Freinet. A l'intérieur il y a plein d'écoles qui existent en France, souvent où justement c'est pas la même chose. Je pense à la femme qui a monté 'auto-école' à Saint-Denis. Elle s'appelle Pierrelée. C'est une principale de collège de quartier à Saint-Denis, assez dur et comme les mômes n'allaient plus à l'école, ils traînaient dans la rue, elle a créé un truc qui s'appelle auto-école. C'est-à-dire qu'ils viennent quand ils veulent, mais ça se fait de telle façon, qu'ils viennent tout le temps. Donc, on était en relation ensemble.
- Ca correspond à quoi pour vous en fait cette ouverture ? Cette ouverture à d'autres pédagogies dans le domaine alternatif ?
- C'est la même chose. C'est-à-dire c'est la même attitude face à l'enfance maltraitée ou face à l'adolescence pas comprise ou à l'adolescence larguée, quoi. C'est pour ça que je vous dis que Freinet était un visionnaire parce que Freinet apporte des réponses excessivement concrètes à ce qui se passe actuellement. Je vais citer l'équipe de V., ils ont monté une école Freinet. J'ai un ami qui s'appelle A..., qui est un observateur des banlieues, justement, parce que lui, il a écrit depuis longtemps là-dessus. Il les connaît, il m'a dit l'école Freinet de V..., c'est la seule où il n'y a pas les carreaux cassés et où ça marche. C'est la seule. Bien, j'étais pas étonnée.
- En même temps au début de l'entretien vous disiez, il y a des moments de doute. Est-ce que vous pouvez en parler un petit peu ?
- Oui. Les moments de doute c'est est-ce que là, quand je lui ai dit ça, je ne l'ai pas coincé ? Est-ce qu'il ne va pas mal réagir ? Est-ce que mon intervention ? Est-ce que j'ai pas...
- Ca tendrait à signifier que ce ne sont pas des doutes par rapport à Freinet, à la pédagogie Freinet, mais plus par rapport à votre attitude envers l'élève ?
- Bien sûr. A moi-même à moi-même. C'est-à-dire qu'il faut que je me méfie de mon autorité naturelle, de mon désir d'intrusion... Tout ce qui est...
- Vous faites votre autocritique, en fait ?
- Ah bien sûr, parce que moi, je pense que quand on enseigne, il y a un truc, il faut se méfier de soi. Il faut se méfier, oui.

- Comment vous qualifieriez votre engagement ? Est-ce qu'il est convaincu, est-ce qu'il est fort, comment vous... ?
- Convaincu, oui. Moi je le suis vraiment...D'ailleurs, convaincre, ça me plaît bien ce mot là. C'est-à-dire quand j'ai des stagiaires, je tente de les convaincre et à chaque fois que je parle, je suis toujours assez passionnée, parce que vraiment, je tente de convaincre et c'est vrai parce qu'à mon sens on ne peut pas enseigner autrement. Je ne comprends même pas qu'on enseigne autrement, comment on peut enseigner autrement. Là, vraiment pour moi, c'est un mystère.
- Autrement que ?
- Que ce type de démarche. Les enfants arrivent à l'école primaire, les enseignants veulent que l'enfant maîtrise sa langue maternelle, c'est-à-dire le Français. Eh bien, il n'y en a pas un qui pense à les faire écrire tous les jours. Voilà ! Eh bien j'étais arrivée à cette conclusion que quand un adulte rentre dans l'école, il perd sa logique. C'était là où j'étais arrivée. Bon, maintenant il faut que je sache comment il fait pour la perdre, et pourquoi, et ou, et en passant une porte, il se la fait choper au passage, mais quand il met le pied dans une classe, il n'est plus logique. Il obéit, je ne sais pas... le tâtonnement expérimental, le truc de base que tout scientifique met dans son labo pour découvrir un truc, se tromper, recommencer, essaie... En classe, on oublie tout ça, alors que c'est comme ça qu'on apprend, quoi !
- Vous avez beaucoup abordé le plan de l'humanisme, des valeurs, de relation à l'autre, du respect, de l'écoute, c'est quand même revenu très, très souvent. Alors, y-a-t-il un lien à faire ? Peut-être, peut-être pas avec un côté spirituel justement. Parce que c'est pas idiot de penser que quand on parle d'humanisme, on peut y associer la religion.
- Au contraire, les élèves et les citoyens, ils sortent des classes Freinet justement des gens armés contre tout ce qui est secte. Moi, mes élèves, je leur raconte toujours Panurge, c'est un des premiers trucs que je raconte au CP en leur disant il y en a un qui avance et les autres derrière et on bêle, quoi. Alors ça, quand je veux les titiller, je leur rappelle le mouton de Panurge.
- Je veux qu'ils aient leur libre arbitre et leur critique, je ne veux pas qu'ils gobent et à chaque fois, je les excite là-dessus, je vais les chercher, vous avez vu, je vais les titiller là-dessus, je ne les lâche pas, parce que je veux qu'ils se méfient, je ne veux pas qu'ils gobent.
- Il y avait un exemple incroyable hier. Bertrand est un très bon élève, 'grande gueule', etc. Tout le monde le sait, celui-là, il est brillant, bon, bref, eh bien il suffit qu'il dise quelque chose pour que tout le monde dise bien oui, c'est normal parce que lui doit pas se tromper. Alors, ça, j'étais furieuse ! Puis justement, il s'est gouré, parce qu'il est comme tout le monde. Alors j'ai mis le doigt dessus, alors là tu sais plus ta leçon ? Bien non, on vérifie, on va vérifier.
- Personnellement vous n'avez pas de croyances....

-
- Alors, pas du tout. Alors, là, c'est laissé à l'appréciation de chacun, mais moi c'est pas mon propos !
 - Je voulais vous entendre dire comment vous vous positionnez.
 - Dans la réussite de l'humain de A à Z c'est plutôt ça.
 - Oui.
 - Non, non, ce que je veux, c'est l'individu lucide. Un être humain qui a les deux pieds sur terre, mais qui regarde.
 - Ca va vous paraître farfelu mais quelle est la part de votre personnalité dans votre engagement ?
 - Je ne sais pas si c'est en liaison ou pas, mais c'est vrai que moi, j'aime bien, même pour moi personnellement, m'interroger sur ma propre vie, c'est à dire travailler sur moi aussi. Ca ça m'intéresse la démarche d'analyse par exemple, moi j'aime bien justement, pour être un individu plus éclairé sur lui, donc plus éclairé sur les autres. Ca, ça m'intéresse beaucoup.
 - Vous êtes toute seule je crois à pratiquer la pédagogie Freinet dans l'école. Alors comment ça se passe avec vos collègues ?
 - Alors là, c'est très mal ressenti dans l'école.
 - Est-ce que vous pouvez m'en parler un petit peu de ça.
 - Moi, c'est ce que j'interprète, mais ce que j'ai pu en comprendre là, c'est que j'ai mis quelque part en danger les autres collègues parce que malgré tout, ça soulève des grands questionnements, cette démarche en classe.
 - Par exemple le conseil, j'ai quand même parlé à mes collègues de ce qu'était le conseil, ça me semblait déjà la première chose qu'il fallait faire, même dans des classes un peu moins organisées comme ça, mais quand même, qu'il y ait la consultation, que les élèves puissent proposer des choses, parler d'eux. Moi, ça me semblait vraiment important et alors 'ça a foiré' complètement, ça été pris au pied de la lettre comme un exercice quoi. Alors, c'est l'institut qui parle, c'est l'élève qui écoute enfin, c'est très mal compris, je sais pas ! Enfin je me dis est-ce que c'est à cause de moi, et je pense que je n'ai pas été innocente dans l'affaire, alors, je ne sais pas trop.
 - C'est vrai que j'en tire une identité de cette façon d'enseigner, malgré tout, mais les résistances, moi ça m'intéresserait de travailler là-dessus. J'aimerais bien connaître les résistances, pourquoi les enseignants ne tendent pas vers ce type de pédagogie, alors vraiment, pour moi, c'est un mystère.
 - Vous avez cette impression d'être mal perçue ?
 - Ah oui, oui.
 -

Ca se trouve comment ? dans les attitudes ou alors est-ce que ce sont des faits précis ?

- On m'agresse.
- Vous pouvez m'en parler ?
- On me dit c'est pas parce que tes élèves écrivent pendant 2 heures, tu sais, moi je les ai vus au CM1, ils font autant de fautes que les autres ! Par exemple, ou bien alors oui, ils ont fait beaucoup de conseils, mais ils sont aussi insupportables. Mais moi je leur dis mais quoi, c'est pas scientifique ça. C'est quoi, vous me parlez d'une rumeur ou de... je ne sais pas d'une impression, mais on ne peut rien vérifier, rien calculer, ni mesurer, donc qu'est-ce que vous voulez que je vous dise de ça ?
- Donc vous dites, c'est pas vérifié, mais cette impression que vous êtes mal perçue dans l'école, c'est plus de l'ordre du ressenti en fait avec quelques...
- Il y a sûrement... elles se sentent en faute. Moi, c'est un peu comme ça que je le sens, elles... je dis elles parce qu'il n'y a... si il y a un homme quand même !
- C'est à dire que vous n'avez pas beaucoup d'amies dans l'école en terme de collègues.
- Non.
- Et par rapport à ça, comment vous réagissez ? Est-ce que vous ça vous empêche de continuer ?
- Non, surtout pas de continuer, ah, non. Bien moi, je vis ma solitude avec mes élèves, et puis j'ai quand même ma collègue de classe d'adaptation avec laquelle j'ai travaillé longtemps parce qu'une année, on n'avait pas beaucoup d'élèves en cours préparatoire, et elle, elle avait assez peu d'élèves en difficultés, elle est institutrice d'adaptation, donc elle prend des élèves qui ne sont pas encore capables d'apprendre à lire. Elle les prépare et je lui ai proposé de mettre tout le monde ensemble pour pas qu'il y ait un petit ghetto. Ils étaient 6 - 7 Ils étaient dans une petite classe et je lui ai dit on met tout le monde ensemble avec un plan de travail et l'individualisation. Ils vont faire le journal et tout ça et puis toi, tu pourras peut-être plus travailler avec eux pour les aider. Si c'est trop copieux, ils en feront un peu moins. Je trouvais que c'était une façon d'intégrer des enfants en difficulté, donc on a travaillé longtemps ensemble et elle, elle a vraiment beaucoup aimé cette collaboration et d'ailleurs, depuis, elle a gardé des tas d'idées pour faire travailler les enfants en lecture, elle a gardé entre autre, l'écrit. Elle fait écrire beaucoup les élèves dont elle s'occupe. Donc, elle est devenue vraiment une amie et puis elle est aimable, elle me remplace quand je ne suis pas en classe. Elle aussi, elle est devenue Freinet. Alors elle, carrément.
- Entrer dans cette pédagogie, pour vous, est-ce que ce n'était pas un moyen pour vous de vous distinguer, d'avoir du pouvoir sur les autres ?
- Il y a un paramètre dont je n'ai pas parlé, mais peut-être qu'il a aussi son importance, par rapport à la hiérarchie dans ce métier, c'est-à-dire par rapport aux gens qui vous dictent des choses et qui vous gouvernent. Moi j'ai du mal avec ça. J'ai du mal avec

l'autorité, voilà. Et je pense que c'est vrai que la démarche Freinet est très satisfaisante à ce niveau-là parce qu'il n'y a pas de chef. Alors, ça, moi, j'aime beaucoup ça. On peut être chef chacun son tour. Alors ça, ça me plaît bien, parce que l'autorité, moi, ça ne

- me va pas.
- Vous dites :parce qu'en fait le pouvoir ça ne m'intéresse pas. C'est un peu votre réponse finalement.
- Voilà. En parlant justement de pouvoir. Non, ce ne serait pas à ce niveau-là. J'aime assez quand même cette image de 'non aligné'. Moi, ça me plaît bien ça les gens non alignés. Ça rejoint les moutons, quoi. C'est-à-dire que oui, faudrait t'aligner, voilà.
- Ca correspond pour vous à une éthique par rapport à une façon de voir l'enfant.
- Une déontologie. Tout à fait, c'est sûr. Préserver l'individu, ne pas l'abîmer, c'est important.

ENTRETIEN N° 2 Enseignante en maternelle (PS). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans

- Vous enseignez en quelle classe ?
- J'enseigne en petite section de maternelle, j'ai vingt-trois élèves.
- Est-ce-qu'on peut dire que vous enseignez avec les principes de la pédagogie Freinet?
- C'est-à-dire dans l'esprit, je l'ai, et en pratique c'est un peu différent d'une autre école maternelle. Parce-qu' à cet âge là, on a à peu près les mêmes objectifs. Mais, j'ai enseigné en Grande Section, et là, on commence à différencier davantage, les gens qui ont une pratique plus Freinet que les autres.
- Est-ce-que vous vous souvenez de la première fois où vous avez entendu parler de cette méthode ?
- En tout cas j'étais déjà enseignante, peut-être bien dans la première année où j'ai enseigné. Des amis je crois...mais je sais pas, parce que j'ai l'impression que j'ai fait cela depuis le début de mon travail et comme il y avait des réunions de groupe qui existaient, je suis tout de suite allée dans ces réunions de groupe-là, donc j'ai pas de souvenir, comment je suis arrivée au groupe. C'était des groupes départementaux.....Parce que bon, mon mari faisait déjà parti du groupe Freinet, mais je me suis mariée après, alors je sais plus trop dans quel sens vous voyez.... j'arrive pas a resituer cela.
- Donc vous alliez à ces réunions régulièrement.
- Une fois par mois à peu près.

- Et en fait, pourquoi faisiez-vous parti de ce groupe? Est-ce que vous vous souvenez à l'époque?
- Parce que ce que j'avais vu ailleurs quand j'étais en stage, parce que je suis normalienne, ça ne me convenait pas comme philosophie de l'éducation et bon j'ai su que cela existait ces groupes-là, donc je suis allée voir et ce qui était intéressant, c'est qu'il y avait des visites de classe. La réunion avait lieu chez des amis, on visitait la classe, c'est comme ça que j'ai commencé à m'y intéresser, ça correspondait mieux à mes idées sur l'éducation que le reste.
- Est-ce que vous vous souvenez?
- C'était des méthodes plus traditionnelles, elles sont valables, je ne veux pas du tout les dénigrer, mais on ne tenait pas forcément compte de l'intérêt de l'enfant immédiat. Bon, y'avait une philosophie qui faisait qu'on voulait bien les éduquer, ça je suis d'accord, mais les intérêts immédiats on les laissait toujours de côté et on ne prenait pas en compte ce que l'enfant avait en lui, c'était toujours le maître qui enseignait, qui enseignait et ça, jeune instit, je trouvais ça étonnant, qu'on décide que l'élève, une fois qu'il est rentré en classe que c'est devenu un élève auquel on doit tout apprendre, et que lui n'a rien à nous apprendre... C'est ce que j'avais vu en stage, c'était des stages d'un mois, on devait voir comment faisait la maîtresse et nous aussi on devait essayer et bien sûr dans la même méthode et c'est là où je m'étais dit, je n'irai jamais ni en primaire, parce que quand j'ai vu ce qu'on demandait... ce qui était proposé en maternelle me convenait mieux parce que la maîtresse elle était plus à l'écoute de ses enfants, bon y'avait plus de part à la créativité, on pouvait faire de la peinture, des choses comme ça qu'il n'y avait plus dans les autres classes.
- Est-ce que vous vous souvenez d'exemples concrets qui vous avaient choqués?
- Oui par exemple, on ne respectait pas vraiment les enfants, par exemple, ils n'avaient le droit que d'obéir ou de se taire. S'ils avaient une parole qui pouvait être juste, le maître ne la prenait pas en compte et ça...
- Et vous vous rappelez avoir vu ça concrètement..?
- Oui, Oui, une façon de réagir par rapport à l'enfant...Oui par rapport à l'enfant qui me semblait inadmissible, bon l'enfant il avait beaucoup de devoirs envers le maître. Il fallait qu'il lui dise bonjour... Et le maître n'en avait jamais en face de l'enfant, par exemple quand il disait de ranger et bien jamais le maître allait les aider et ça, ça me semblait étonnant.
- Et donc avec la méthode Freinet quel esprit vous avez rencontré qui vous convenait mieux?
- Que l'enfant était considéré comme quelqu'un qui était intéressant, bon qu'il avait aussi des choses à nous dire, à nous apprendre, qu'il était à respecter et ça, je trouve ça vraiment très important, et puis qu'on pouvait partir de ses intérêts pour lui enseigner quelque chose ou l'éduquer, faire quelque chose en situation, qui semble pas

complètement...

- Et quand vous dites dans cet esprit, c'est le respecter, ça veut dire quoi exactement?
- Pour moi, ça veut dire que, bon s'il est pas bien par exemple, accepter ça que un matin, il n'est pas bien, bon on essaie de comprendre, pas le laisser comme ça, mais lui donner le droit de temps en temps de décrocher pour le rattraper ensuite, mais qu'il ait sa vie privée et quand il arrive à l'école, il l'a encore et c'est difficile de dire à un enfant : bon maintenant c'est fini y'a tout ça, bon je pense enfin dans son rythme, bon surtout en maternelle. Bon on les voit, ils arrivent fatigués le matin en général c'est pas vraiment de leur faute, ils ont un rythme qui est imposé par les parents et il faut en tenir compte, bon s'il a besoin de s'allonger. S'il ne veut pas travailler, il ne travaille pas, je ne vais pas l'obliger à travailler. Simplement je veux quand même qu'au bout d'un certain temps il y ait du travail de fait.
- C'est le respect de son rythme...de
- De ce qu'il pense aussi de ses convictions, des choses comme ça. Le droit d'avoir un avis, bon si son avis est complètement erroné, on peut voir avec lui pourquoi il est erroné. Mais si, y'a pas de raison. Souvent je trouve qu'on est un peu trop autoritaire, même moi, je me surprends à ça, je me dis, ils ont envie de faire ça pourquoi je vais dire non, à chaque fois je me repose cette question et c'est souvent dans les classes trop comme ça, trop rigides, non non fait pas ça mais on leur donne pas l'explication, je crois qu'ils ont le droit à tout ça.
- Donc de votre côté ça suppose une attitude d'observation, d'écoute de l'enfant, plus que de partir de vous, mais partir de lui finalement.
- Oui voilà, le plus possible, mais je ne vous dis pas qu'on réussit tout le temps, c'est très difficile.
- Et ça c'est pour vous ce qu'il y a un peu comme état d'esprit dans la pédagogie Freinet?
- Mais on la retrouve dans le GFEN, enfin dans d'autres groupes.
- Et ce genre d'état d'esprit, vous le sentiez dans les groupes où vous vous rencontriez entre vous ?
- Tout-à-fait, tout-à-fait
- Où vous aviez des exposés où c'était le fait d'être ensemble d'en discuter.
- Bon, oui alors, quand on allait voir une classe qui travaillait en pédagogie Freinet, c'était complètement différent à l'époque, bon maintenant, mais à l'époque c'était tellement différent de ce que j'avais vu moi ailleurs, que d'abord, je ne comprenais pas comment on pouvait gérer tout ça, donc on nous expliquait comment ça fonctionnait et puis on voyait bien que les enfants travaillaient à leur rythme que le maître était toujours présent et que c'était beaucoup plus difficile dans une école où il y avait beaucoup d'élèves que dans une école avec un effectif réduit, et on se rendait compte dans le groupe

départemental de...que les gens qui réussissaient à faire c'était en campagne, et non en ville. Bon ça, ça m'intéressait vraiment, et puis je suis allée à des congrès et là bon j'ai connu la vie de célestin Freinet...bon les congrès y'a toujours des gens qui viennent faire des conférences, y'avait célestin Freinet à l'époque.

- Vous l'avez connu?
- Bon il était passé...euh c'était la première année enfin moi je ne l'ai pas connu personnellement...
- Donc à l'époque vous avez essayé de creuser un peu les idées de Freinet.
- Oui, j'ai acheté les livres, j'ai lu tout ce qu'il y avait qui était paru sur le sujet et puis j'étais abonné aux revues du groupe, les revues elles étaient faites par les gens du groupe. Ils exposent leur problèmes, y'a toujours des droits de réponses, donc c'est des échanges, bon elles existent toujours.
- Vous la consultez toujours?
- Bon, je suis plus abonné, mais bon dans le groupe, elles existent.
- Et on peut dire que ça fait combien d'année que vous avez eu connaissance de cette pédagogie, ça remonte à quelle année ?
- Bon je suis sortie de l'école normale en soixante-six, donc c'est depuis tout le temps, j'ai toujours enseigné avec cette esprit-là.
- Avec cet état d'esprit, et toujours en participant aux groupes ? Les réunions c'est toujours une fois par mois ?
- Non, mais au début, c'était vraiment plus institutionnalisé, ça doit faire deux par trimestre en ce moment.
- Et si l'on revient à ce que vous disiez tout à l'heure de l'état d'esprit vous disiez, en fait vous adhérez bien à l'idée de respecter l'enfant, respecter son rythme, ce qu'il pense son état d'humeur aussi. Qu'est-ce qu'il y aurait comme autre idée, vous parliez de philosophie un peu, d'autres idées de Freinet auxquelles vous adhérez éventuellement....?
- Bon il a, enfin lui ce qu'il dégagait beaucoup, c'était la communication, il essayait qu'il y ait une grande communication entre... lui parle même du sociale, de la vie extérieure, bon les ouvriers qui devaient venir exposer leur problèmes sociaux à l'école, même pour les plus grands, mais je pense que l'école elle est vraiment pas coupée du reste et qu'on a toujours à faire ça le passage entre l'école et l'extérieur de l'école, ça on y tient, on essaie de faire ça et puis la communication écrite, actuellement, lui il avait une imprimerie, le journal, avec des gens même qui n'étaient pas enseignants, qui écrivaient dans son journal, maintenant bon ça se fait plus vraiment, c'est pas très facile et puis c'est pas le même contexte, mais bon à l'école y'a toujours un journal, l'autre classe de GS et on l'a gardé ça, parce que c'est un outil vraiment de communication et en classe

de petit on a un cahier qui correspond au journal, comme l'enfant ne sait pas écrire, j'écris ce qu'il a envie de me dire, ce cahier repart chez les parents les parents écrivent et il revient, donc on cherche toujours une communication très grande... l'enfant me dit par exemple je ne sais pas n'importe quoi, j'ai fait un gâteau chez moi si il veut que je marque ça je lui demande : Qu'est-ce que tu veux que j'écrive , alors je l'écris, ce cahier part chez les parents, les parents lisent et dedans on colle aussi les chansons, c'est un cahier mémoire.

- Vous le renvoyez tous les jours ?
- Non deux fois par semaine et les parents, s'il se passe quelque chose chez eux, ils l'écrivent aussi.
- Et cette idée de la communication avec l'extérieure pourquoi elle vous paraît importante pour l'enfant ?
- Bon parce-qu'il est pas coupé, quand il est là il est pas coupé quand même de la vie, bon surtout les petits, bon c'est difficile tout petit d'être coupé de sa mère, donc ils ont besoin de savoir qu'ils sont reconnus aussi à l'école en tant que vivant aussi autre chose ailleurs. On voit bien quelquefois les enfants qui sont réticents avec l'école, il suffit que la mère où le père vienne lui parler, et après bon, il n'y a plus de problèmes, ils ont vu leurs parents en communication avec l'instituteur et ça aide beaucoup...
- Donc pour vous ce sont les deux idées fortes qui vous viennent à l'esprit, spontanément, c'est le respect de l'enfant et puis cette idée de communication.
- Oui et puis l'expression, bon essayer de développer un enfant... pour moi et pour les gens du groupe tout est important, on a autant besoin de s'exprimer corporellement, en peinture ou en musique que d'apprendre à lire, souvent dans les classes c'est pas du tout au même niveau, dans d'autres pédagogies, lire c'est le plus important et puis après s'il reste du temps. Dans le groupe on essaie de garder la place normale qui est... en plus elle est dans les programmes et puis la création je crois qu'on y tient quoi.
- Donc c'est une expression qui part encore de l'enfant de ce qu'il a envie de faire, mais c'est pas libre complètement parce que ça été beaucoup attaqué ça en disant l'expression libre, alors nous ça s'appelle comme ça, mais expression libre ça veut pas dire liberté totale sans progrès, on a eu des attaques comme ça en disant bon, il font toujours la même chose si vous les aidez pas mais c'est accepter ce qu'il ont fait et puis une fois qu'on a vu ce qu'il y avait, les pousser dans une voie... les aider à progresser.. On les laisse pas libre et puis on les laisse tomber quoi.
- D'accord, c'est partir de leur motivation de leur intérêt....
- D'essayer d'aller un peu plus loin.
- Donc le fondement c'est le respect de ce qu'est l'élève dans sa nature propre et à partir de là on lui apprend à communiquer finalement et puis à s'exprimer...
- Et puis à vivre en groupe aussi, pas individualisé à oui ça j'ai oublié, ça c'est très

important. Quand ils sont en classe et bien c'est un groupe, il faut qu'ils s'aident entre eux dans l'esprit de coopérative qui est très très important.

- Est-ce-que vous auriez des exemples à donner de l'apprentissage de la vie de groupe en classe, dans les situations que vous vivez?
- Je ne sais pas, il y a des choses simples, le tour de service par exemple, bon y'en a qui sont de service pour distribuer les goûters, bon ça change tous les jours, bon c'est des choses comme ça, ou autrement quand ils doivent s'aider entre eux, par exemple pour s'attacher les tabliers si y'en a un qui renverse les perles, c'est pas celui qui renverse les perles qui va ramasser tout seul on demande aux autres d'aider à ramasser les perles, on demande toujours une participation collective..
- Dans le but de leur faire comprendre l'importance de la solidarité des choses comme ça, le partage.
- Oui le partage, bon si y'en a un qui a oublié son goûter on partage toujours les goûters, pour les grands, ils gèrent plus les règles de fonctionnement de l'école, par exemple si on dit qu'il ne faut pas crier dans la BCD, on lui explique pourquoi, mais chez les petits y'a pas de règlement affiché, on le redit ça.
- C'est ce qui vous vient, le respect, la communication, l'expression, l'apprentissage de la vie de groupe...
- Pour l'instant je vois ça.
- Et si vous aviez à vous exprimer sur l'idée que vous avez de l'enfant que vous voulez former, vous disiez au fond, y'a un état d'esprit, y'a une philosophie derrière, donc quel type d'enfant vous voulez promouvoir... quelles sont vos convictions par rapport à ça?
- C'est l'idéal, mais je crois que tout enseignant dans n'importe quel pédagogie, on doit tous rêver de la même chose, on voudrait qu'on ait réussi à développer dans l'enfant toutes ses capacités pas qu'intellectuelles, toutes, et puis en plus qu'il soit bien dans son corps, capable de s'adapter à toutes sortes de situation et qu'il est confiance en lui, parce qu'un enfant qui n'a pas confiance en lui, il est vraiment très démuné dans la vie, ba bien sûr une confiance justifiée. Pas des enfants qui sont m'as-tu-vu ou des choses comme ça.... enfin je sais pas comment dire un enfant qui est bien intégré dans un groupe et en plus qui sait qu'il est capable de faire des choses qui se connaisse et qui respecte les autres. On a l'impression d'assister à une compétition... le mieux c'est de se marcher les uns sur les autres et là si j'avais un enfant idéal ce serait plutôt ça. Qu'il respecte, qu'il aide les autres et qu'il se développe le mieux possible sur tous les points de vues.
- Et en même temps qu'il ait confiance en lui, qu'il soit bien dans sa peau, qu'il se connaisse bien et ce qui lui permet vis-à-vis du groupe d'être plus respectueux..
- Oui d'être actif, de pas être dans son petit coin à ne rien faire, qu'il soit vraiment actif et puis bon qu'il se connaisse et s'il a quelques problèmes bon que ça l'inquiète pas mais qu'il soit assez fort pour pouvoir y travailler quoi.

-
- Vous parliez tout à l'heure d'adaptation. Donc devant les difficultés, trouver les ressources pour pouvoir s'adapter, pour vous ça veut dire quoi s'adapter ?
 - C'est-à-dire qu'il peut rechercher, qu'il soit pas complètement démuné, on voit ça des enfants on leur propose quelque chose de nouveau ils essaient pas ils sont incapables de mettre en....d'abord ils commencent par être paniqués, au lieu de se dire, mais je suis capable de quelque chose. Qu'est-ce-que je peux faire ?, donc pour moi c'est ça s'adapter, on leur propose quelque chose de nouveau. Comment je vais m'en sortir pour essayer de répondre ?, même si je sais pas tout répondre, tout faire, ne pas être complètement perdu devant une nouvelle situation, devant n'importe quoi.
 - Vous disiez tout à l'heure, c'est un peu l'idéal de tout enseignant est-ce-que la connaissance de la pédagogie Freinet vous a renforcé dans ces convictions , ou est-ce-que sans la pédagogie Freinet, vous aviez au départ ses convictions ? Est-ce-qu'il y a un lien...
 - Je sais pas parce que mon père était déjà instituteur, il enseignait d'une manière très traditionnelle, mais il insistait aussi toujours sur le respect des autres qu'on retrouve là, je veux dire j'ai été aussi élevé un peu comme ça, j'ai envie de continuer, bon y'a des choses qui ne me plaisait pas forcément.
 - Mais vous dites dans votre histoire personnelle, y'avait des valeurs qui étaient promues comme ça et que vous avez reprises?
 - Je sais que le respect des autres et l'entraide c'est quelque chose que je connaissais de mon père, mais que j'avais pas retrouvé du tout dans les classes où j'étais allée en stage, et ça, ça m'avait vraiment étonnée qu'il n'y ait pas du tout cet esprit-là. Peut-être que je suis tombée dans les seules classes qui fonctionnaient comme ça, moi j'en avais fait une sorte de généralité puisque je n'avais rien vu d'autres.
 - Donc c'est en découvrant cet état d'esprit Freinet que vous vous êtes dit au fond ça correspond bien à ce que moi je trouvais un bien dans mon éducation. Est-ce-que ça se traduisait pour vos parents dans des engagement sde soutien ou bien associatif...Ou est-ce-que c'était un état d'esprit qui était véhiculé?
 - Non, mon père faisait beaucoup de bénévolat, il était dans des associations, il participait bon a une amicale laïque, quand y'avait des travaux, il était toujours prêt ça devait faire partie déjà de ça.
 - Donc une certaine générosité dont vous avez héritée.
 - Oui je pense,
 - Vous pensez qu'il y a un lien quand même, votre intérêt pour Freinet et votre histoire.
 - Oui, je pense parce que si on m'avait éduqué complètement d'une autre façon ça m'aurait semblé normal. Je pense les classes que j'avais vues fonctionner, quand je les ai vu fonctionner, je me suis dit : 'mais moi je suis pas capable de faire ce travail là, ça correspond pas', alors je pense que ça vient de mon éducation. C'était en rupture aussi

avec ce que j'avais vécu quand j'étais en école normale, parce qu'on était pensionnaire à l'époque, et c'était très sévère et moi j'avais vécu chez mes parents... je suis rentrée à quinze ans et j'ai été surprise de comment on considérait nos personnes de quinze ans, chez mes parents j'avais suffisamment de liberté, ils me faisaient confiance, bon ils avaient raison puisque je faisais pas de bêtises et bon je travaillais aussi bien et quand je me suis retrouvée dans ce pensionnat incroyablement sévère, je n'ai plus travaillé, j'ai dit mais c'est fou, pourquoi ils ne nous respectent pas, on était toujours soupçonné de n'importe quoi et ça j'ai trouvé ça affreux et je pense que quand j'ai vu les classes d'application qui représentaient un peu le même esprit, j'ai dit : 'mais je serais jamais enseignante là-dedans', à moins que ce soit en maternelle qui me semblait plus ouverte c'est pour ça que en sortant j'avais demandé une maternelle.

- Donc y'a quand même une cohérence
- Oui, et je crois que cette vie de pensionnat elle a fait que ça a été pire que tout, parce-qu'ils nous demandaient des choses, et je ne comprenais pas, parce que je trouvais qu'on avait quinze ans et mes parents ne m'ont jamais élevé dans cet esprit de suspicion.
- Au niveau du groupe Freinet qu'est-ce-qui vous.....plaisait ?
- Ce qui me plaisait c'était la variété enfin tout ce... toute la richesse des gens qui étaient là, bon dans leur engagement même politique et leur vie personnelle qui était riche aussi, ils étaient très ouverts, on pouvait parler de culture etc...c'était très très intéressant, plus leur travail pédagogique qui était varié parce que d'une classe à l'autre bon y'avait des mêmes idées, mais bon les techniques changeaient, les âges étaient différents et puis ce qui était intéressant c'était que quand on avait un problème qu'on savait pas comment le résoudre et bien le groupe nous aidait, on en discutait et puis on disait bon, on va dans ta classe un mercredi et puis on va t'aider, ce qu'on reproduit encore. Y'a deux ans, y'a un jeune instit, il nous a dit mais j'ai une classe unique, je ne sais pas l'organiser, je suis débordé et puis on l'a aidé on l'a organisée on a essayé de lui voir ses coins. Il avait plusieurs niveaux, comment arranger ça, y'a toujours de l'entraide dans le groupe.
- Donc en fait ce que vous vivez avec les adultes vous le refaites vivre avec les enfants ?
- On essaie, y'a toujours cette idée d'un esprit du partage, de la solidarité entre vous parce qu' un exemple concret dans ce qui s'est passé là dans cette BCD là, je l'anime l'après-midi et puis je me suis dit, je voudrais trouver des jeux d'animation, comme c'est plus riche quand on est plusieurs que tout seul, donc on a fait une réunion ici, et on a dit bon qu'est-ce-qu'on pourrait faire et inventer, bon j'ai fait les ébauches et puis je les ai essayé avec les enfants et après ça on retourne au groupe, mais il a été élaboré là parce que j'avais un problème important j'avais une idée, mais je savais pas trop comment et à plusieurs on y arrive mieux.
- Et dans ces groupes avec les amis qui pratiquent Freinet est-ce-qu'il y a eu des personnes ressources plus particulières pour vous ?

-
- Je sais pas, y'avait des figures marquantes dans le groupe, bon peut-être qui avaient plus l'habitude qui étaient plus formées.
 - C'est ça la question, c'est est-ce-que vous avez rencontré des figures marquantes ? C'est-à-dire des gens qui vous ont dynamisé...
 - Oui il y en avait,
 - Vous vous souvenez concrètement qu'il y avait
 - Bon j'étais un peu admirative devant le travail qu'elles faisaient, bon ce n'était pas forcément des responsables, les responsables c'est juste des noms pour recevoir du courrier des choses comme ça, c'est tout. Donc c'était des personnes du groupe mais que j'admirais par leur investissement par leur travail et puis leur réflexion sur leur travail, bon moi j'étais plus jeune et j'étais contente de les rencontrer et puis en plus leur soutien parce que à l'époque on avait beaucoup de problèmes avec l'administration qui n'acceptait absolument pas le genre de travail que l'on faisait on était souvent en but soit aux parents soit...donc c'était pas facile, donc c'était bien d'avoir un groupe qui nous aidait, on avait quelquefois besoin d'être rassuré de savoir si c'était bien ou mal, donc ça nous permettait de réajuster... Parce que ça n'a pas été souvent bien accepté la pédagogie Freinet, les gens disaient, ils ne font rien dans ces classes-là.
 - Et vous dites au fond c'est plus un état d'esprit peut-être parce que c'est en maternelle,
 - Oui en maternelle, je parle vraiment en maternelle, en suite en primaire c'est un peu différent parce qu'on a plus les mêmes méthodes. Dans l'école on est pas tous Freinet, mais on a la même philosophie en gros de l'enfant.
 - Est-ce-que vous diriez que c'est plus important la philosophie par rapport à la technique où c'est ce qui est premier avant la technique ou...
 - Oui moi je crois que c'est premier
 - Pour vous c'est premier
 - Oui,
 - En fait la finalité le but que vous visez à travers la création d'un enfant qui ait les qualités dont vous parlez pour vous c'est vraiment ce qui impulse votre action.
 - Oui c'est premier, puis après les techniques on essaie de les mettre en accord avec ces principes, mais les techniques elles sont importantes après surtout.
 - Donc au fond ces principes n'ont jamais été vraiment changés pour vous depuis que vous enseignez
 - Et puis plus je vieillis, plus je me dis qu'ils sont solides
 - Par contre la technique a pu évoluer, autant les principes sont restés, enfin c'est moi qui interprète peut-être...

- Non, non, par exemple, je sais qu'autrefois on faisait le journal avec l'imprimerie, bon maintenant le journal on ne le fait pas avec l'imprimerie, on le fait avec des lettres qui sont photocopiées ou à l'ordinateur, bon je veux dire que c'est une différence de technique mais l'esprit est toujours le même.
- Est-ce que vous vous êtes intéressée à d'autres groupes, vous dites le GFEN .
- Parce que on a travaillé un moment avec ce groupe, le GFEN avait fait une recherche sur la lecture et nous aussi on faisait une recherche sur la lecture, donc on trouvait que c'était mieux quand même de se mettre ensemble pour faire une recherche sur la lecture et ça nous a intéressé donc on a travaillé un petit moment ensemble.
- Et qu'est-ce qui explique que vous êtes toujours restée dans ces groupes dans le temps avec l'orientation Freinet?
- Bon le GFEN en grande partie avait les mêmes principes avec peu de différence, c'était plus marqué politiquement à une époque.
- Et Freinet c'est marqué politiquement encore? Moins que ça ne l'était?
- Non pas spécialement, non pas maintenant....
- Par contre, j'avais entendu dire que tout ce qui était un peu plus catho, c'était un petit peu rejeté.
- Oui parce que, si parce que c'est considéré comme une aliénation la religion et comme donc c'est pas du tout l'esprit de Freinet c'est plutôt vers la liberté, c'était obligatoirement pas catho.
- Et dans l'esprit Célestin Freinet la religion était bannie comme une aliénation.
- Oui je pense.
- Ca exclu des gens dans le groupe qui soient dit catholiques par exemple.
- Oui enfin tout est, je sais pas, ils peuvent prendre des techniques, les techniques, ils peuvent avoir...mais alors bon cette partie là de philosophie elle est complètement différente. Dans le groupe Freinet il n'y a pas du tout de gens catholiques, y'a des gens qui ont voulu connaître ce qui se passait mais en fin de compte bon, ça va pas de paire avec...complètement, on peut faire une pédagogie qui ressemble à la pédagogie Freinet mais si on est vraiment dans la pédagogie Freinet y'a pas la dimension religieuse, c'est la laïcité complète.
- Donc ce qui est plus rejeté, c'est un petit peu l'aliénation qui est faite d'une obligation à travers les pratiques catholiques...
- Que ce soit n'importe quelle religion, c'est ça qu'est rejeté que ce soit n'importe quelle religion
- Donc vous de votre côté vous n'avez pas eu d'éducation religieuse

-
- Si j'ai eu une éducation religieuse légère mais j'en ai eu une.
 - Mais qu'à l'époque vous aviez rejeté
 - Ba c'était quelque chose de....
 - C'était anodin
 - Oui ça jamais été... enfin je sais pas comment dire, c'était quelque chose de social plutôt, c'était pas une conviction.
 - Et c'était à l'école
 - Non non j'allais au catéchisme le mercredi,
 - Parce que vos parents vous avez dit d'aller au catéchisme, mais vous avez été à l'école dans une école laïc
 - Et vos parents n'avaient pas de convictions religieuses?
 - Non, alors donc vous actuellement pour vous situer par rapport à l'état d'esprit, vous n'avez pas non plus de conviction religieuses
 - Non...Non je n'ai pas de convictions religieuses.
 - Donc le rejet c'est plus par rapport à l'idée de l'église, l'aliénation, toute la représentation qu'il peut y avoir de la religion en tant que non liberté
 - Oui, et puis bon si c'est une école religieuse, on inculque obligatoirement une idée religieuse pourquoi en inculquer une, donc c'est un principe de laïcité que j'ai, les gens peuvent faire la religion qu'ils veulent en dehors mais pas à l'école et ça Freinet y tenait beaucoup c'est là le problème avec des gens qui veulent essayer par exemple dans une école catholique bon ba y'aura toujours ce point là qui clochera.
 - Vous avez utilisé tout à l'heure le mot liberté, c'est une valeur qui donc semble importante et au sens de l'état d'esprit Freinet ce serait quoi la liberté?
 - C'est la même que dans le, par exemple il y a quelques années, le groupe Freinet a beaucoup travaillé sur les droits de l'enfant qui ont été mis au point et dedans il y a des libertés qui sont fondamentales et c'est pour tout le monde, enfin c'est pas exceptionnel les libertés qui sont revendiquées.
 - Du point de vue de votre personnalité qu'est-ce-que vous auriez à dire... Qu'est-ce-qu'on dirait de vous ?
 - Je suis plutôt curieuse, j'ai toujours envie de connaître, d'apprendre et puis bon j'apprends l'arabe avant j'ai appris l'Espagnol je fais partie de groupes de théâtre je suis plutôt quelqu'un d'ouverte.... je sais dire non sans être agressive. Je suis dans beaucoup d'associations.
 - Vous faites partie de quelle association ?

- Je fais partie d'une association qui s'appelle 'Enjeu' et qui est pour développer le théâtre et le jeu dramatique à l'école et je suis responsable d'une commission. Ensuite, je fais partie d'une association qui s'appelle 'KALIMA', c'est une association culturelle pour que les cultures arabes et françaises essaient de se comprendre, quelque chose qui est plus sur les respects de chaque peuple plutôt que de se tirer dessus ou de se dire des choses.... On réfléchit, mais c'est surtout des actions pour faire connaître la culture arabe en France, y'a des expositions et puis bon il y a des cours et je participe au cours d'arabe. Je suis responsable d'un groupe de théâtre, je fais pas de théâtre dans ce groupe là, mais je suis responsable pour organiser les spectacles, en fait un relais. Je fais aussi partie de l'antenne théâtre au CDDP, là je suis responsable du groupe, avec des enseignants qui ont envie de faire ça dans leur classe. Ca doit être à peu près tout, plus le groupe Freinet.
- On vous qualifierait de quelqu'un d'assez engagée, d'active et ouverte...
- Oui, bon tout m'intéresse, je veux dire que s'il y a des expositions, je vais voir les expositions, j'essaie toujours de voir pour moi et puis ce que je vais en retirer pour tout le monde, si ça me plaît, je vais essayer de faire venir le plus de gens possible.
- Alors toujours peut-être par rapport à cette philosophie un petit peu de l'homme derrière, le respect, le partage aussi. Vous dites que vous êtes dans le théâtre donc vous partagez votre expérience avec des enseignants et puis le respect on le retrouve dans votre association avec la langue arabe, y'a bien un lien entre vos idées et vos engagement personnels, c'est cohérent....
- Et même jusqu'au bout puisque nous vivons en communauté, y'a encore une autre dimension, le partage et le respect et la coopérative. On a acheté une maison à plusieurs. Toute ma vie est comme ça.... et je ne me sens jamais en rupture, ce que je fais chez moi, je peux refaire ça en classe.
- Et vous disiez ces idées vous les avez, elles restent....
- Pour moi elles ne sont pas encore caduques, non elles semblent toujours valables et même certaines, j'ai envie encore d'appuyer quoi, parce que j'ai des enfants qui sont grands, quand je vois ce qu'on leur demande, leur façon d'être ça semble étonnant quoi, sur le plan de la compétition quoi, scolaire où des choses comme ça, c'est pas du tout mon esprit.....Je sais que j'ai des possibilités que je vais pouvoir utiliser, on voit des enfants paralysés complètement, devant quelque chose de nouveau, qui ne savent pas où trouver des points d'appui pour faire face et bon en classe, je dramatise, parce que je pense que c'est un outil important pour se libérer de... autrement au point de vue de l'école, on fait des ateliers de décroisement c'est-à-dire qu'on est pas chacun dans notre classe, on a aussi les enfants qui tournent et moi j'interviens aussi en primaire.

ENTRETIEN N ° 3 Enseignant en primaire (CE1-CE2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 9 ans.

-
- Donc, comme je vous l'avais expliqué au téléphone, je travaille sur trois méthodes pédagogiques : la Gestion Mentale, le PEI et la méthode Freinet. Pour comprendre un peu le fondement de l'engagement dans ces méthodes.
 - Déjà à priori c'est pas une méthode.
 - Enfin c'est vrai je dis méthode, mais c'est une sensibilité..
 - Oui, en général on aime pas trop 'la méthode', parce-que ça nous paraît un peu figé. On dit mouvement Freinet, pédagogie Freinet, qui montre une dynamique un peu plus, parce-que, entre ce que Freinet a mis au point à son époque et maintenant, ça a beaucoup évolué. Je pense à toutes les techniques qu'il avait utilisées comme l'imprimerie, qui maintenant est remplacé par les ordinateurs, la télécopie.
 - En fait, tu pratiques depuis combien de temps la pédagogie Freinet ?
 - Depuis que je suis sorti, en fait, de formation, c'est-à-dire depuis neuf ans.
 - Et qu'est-ce-que tu as comme élève ?
 - Alors cette année CE1-CE2.
 - Est-ce-que tu te souviens de la première fois où tu as entendu parler de la pédagogie Freinet? Est-ce-que tu revois le moment et est-ce-que tu peux en parler?
 - Oui, oui, c'était en formation : en troisième année, en dernière année, un prof de psycho-pédagogie nous a proposé de travailler sur différentes méthodes pédagogiques, en particulier par rapport à Freinet. Ah ! Non, on travaillait plutôt sur la relation maître-élève et donc, il nous avait proposé différents 'champs' et il nous avait parlé du mouvement Freinet que je ne connaissais pas et je l'ai découvert comme ça. On a présenté un dossier et moi, je l'ai découvert comme ça, et moi ça a été le... bon... ça a été le coup de foudre un peu. Autant avant, je ne m'étais pas du tout investi dans la formation, autant la dernière année, je me suis complètement investi, en allant voir les classes, je me suis complètement investi.
 - Dans la troisième année de la formation.
 - Dans la troisième année et à partir du moment où j'ai découvert ça, j'ai trouvé vraiment que c'était mon truc quoi, alors qu'avant, j'étais pas vraiment inspiré.
 - Tu l'as découvert en faisant l'exposé où plutôt en allant dans les classes?
 - En allant dans les classes, absolument, oui, oui.
 - (pause magnéto.)
 - Tu disais qu'en fait, c'est lorsque tu as été visiter les classes ,que là, ça a été un peu le déclic finalement, est-ce que tu te rappelles ces moments où tu as visité les classes, ? Qu'est-ce-qui t'a accroché ?

- Je dirais sans doute la prise en charge des enfants, de leur milieu quoi. Par exemple, on a été accueilli, alors qu'on avait en deux ans d'école normale, on avait fait des classes, mais là c'est la première fois par exemple qu'on était accueilli par les enfants qui nous ont présenté l'école, la classe etc, et puis on a pratiquement, bon en dehors de ça, ce qui m'a, on a vu beaucoup de relations d'aide, alors que je crois que j'avais très peu vu ça dans les autres classes..
- Par exemple..
- Relation d'aide entre enfants, des moments de travail individualisé par exemple où je me souviens, y'avait des enfants qui étaient apprentis, et y'avait un système d'apprenti, et d'un enfant qui aidait, par exemple dans les ateliers de lecture, par exemple y'avait un enfant qui aidait deux autres dans les moments de lecture. Donc y'avait une aide qui était instituée par des réseaux dans la classe, et puis y'avait une aide naturelle quoi un petit peu quoi, dès que quelqu'un était en panne, y'avait tout de suite une possibilité.
- Au départ, qu'ils se prennent en charge ,et puis le fait qu'ils s'aident entre eux..
- Oui y'avait ça.
- Est-ce-ce-que tu revois d'autres situations..
- Bon, les moments de prise de décision, bon on avait vu un moment de prise de décision du conseil, où donc des décisions avaient été prises dans la classe sur leur vie, et ça m'avait pas mal séduit parce-que c'était la première fois que je pouvais voir ça je pense..
- Que les enfants puissent...
- Prendre des décisions sur des activités dans leur classe, sur la vie dans la classe, puis des activités en projet, avec des projets d'activités qui s'étaient mis en place à ce moment là. Aussi au point de vue emploi du temps, plus figé comme on en avait vu quoi, donc avec un emploi du temps tout le temps, mais avec des plages certaines décidées au conseil et d'autres pouvant être remises en cause selon l'avis de la classe et ça me semblait intéressant.
- D'accord..
- C'était plus l'aspect figé rigide qu'on avait dans les autres classes quoi.
- Donc ça c'est un petit peu en voyant les enfants et éventuellement en voyant le maître, tu l'as vu travailler?
- Oui...oui.
- Est-ce-que tu as le souvenir de choses qui t'avait...
- A son niveau
- Impressionnées

-
- Oui, ba à son niveau, son rôle me plaisait bien quoi, un rôle plutôt de régulateur, d'animateur, d'aide aussi.
 - Donc finalement, c'est ce moment où tu as été dans les classes qui a été un... tu parlais de coup de foudre..
 - Je pense oui..
 - Et à partir de là..
 - Je pense çà et puis les idées que j'ai trouvées dans les bouquins en travaillant dessus quoi. Parce-que donc on est allé dans les classes, avant on avait commencé a travailler un petit peu dessus et on continuait à travailler en formation à partir de bouquins. Bon les idées, je me souviens cette année là, avoir lu beaucoup de bouquins de Freinet.
 - Vous étiez peut- être plusieurs à aller dans ce sens..?
 - On était un groupe de trois-quatre, mais en fait, il s'est avéré qu'après, c'est surtout moi qui était investi dedans.. on a travaillé, on a mené au bout notre projet, mais une fois que.. donc on avait fait notre dossier exposé, moi j'ai continué a travaillé dessus, alors que mes collègues pas du tout. Donc, j'ai continué à aller voir régulièrement des classes.
 - Et par rapport au groupe Freinet au mouvement..
 - Alors je ne suis pas du tout rentré cette année là parce-que en fait on nous disait faites attention à votre première année, quand vous allez démarrer, si vous avez envie de faire des choses différentes et bien attendez, alors moi je pensais : 'j'ai pas démarré la première année mes contacts avec le mouvement Freinet, j'essaierai après quoi, si je..'. Donc je n'ai pas eu de contact avec le groupe départemental, mais c'est l'année suivante où j'ai commencé a travailler. J'ai eu un poste à l'année, et donc là j'ai démarré tout de suite, j'ai démarré pratiquement tout de suite en pédagogie Freinet, alors évidemment tout doucement, mais donc là, j'ai pris tout de suite contact avec le groupe Freinet, en plus, je me suis retrouvé dans un établissement spécialisé, avec un collègue qui travaillait aussi dans le groupe Freinet, qui démarrait. Donc j'ai participé dès la première année à un groupe de travail.
 - Le fait d'être deux dans l'établissement, çà vous a encouragé
 - Oui, complètement, oui çà m'a aussi lancé, je pense pour travailler avec un groupe de travail quoi, du mouvement.
 - Et par rapport à ce groupe, qu'est-ce-que tu y retrouvais comme bénéfice ?
 - Alors c'est un groupe de travail qui s'appelait 'vie coopérative', très intéressant parce-qu'on était quelques nouveaux à démarrer et quelques anciens, très ouverts à nos approches quoi et donc on travaillait essentiellement sur l'organisation coopérative de la classe, donc c'est là-dessus et on échangeait... Alors ce qui m'a apporté en fait, c'est de dire un petit peu ce que j'essayais dans ma classe, d'échanger avec les autres

pour voir s'ils le faisaient aussi, et puis à un certain moment de confronter des idées et puis de repartir avec des projets.. Par exemple on a travaillé une année sur le conseil, les moments de décision dans la classe et on a enregistré nos conseils, on a essayé de travailler là-dessus essayer de voir un petit peu plus comment ça se passait.

- C'était en quelle année?
- C'était la première année où j'ai travaillé, c'est-à-dire il y a neuf ans.
- Et si tu avais à évoquer les... (?), pour toi, quelles sont les finalités, les valeurs éducatives qui sont promues à travers la méthode Freinet et auxquelles tu adhères.. ? Est-ce que tu pourrais mettre des mots là-dessous.. Qu'est-ce que tu retiens spontanément?
- Spontanément, il me viendrait la coopération, je crois que c'est l'idée qui m'a plût dès le départ d'ailleurs, ce qui revient. Je dirais l'expression libre, tout ce qui est expression de la part des enfants quoi, ça c'est quelque-chose qui me semble être un point fondamental, communication, ouverture vers l'extérieur, quelque-chose qui me semble intéressant et qui fait partie complètement d'un des axes de Freinet quoi. D'autres pratiques d'apprentissage, je pense aux apprentissages individualisés.....
- Si on reprend par exemple la coopération, est-ce que tu pourrais m'évoquer dans la classe des exemples concrets qui viennent illustrer la coopération?
- Oui, et bien donc y'a l'entraide, toute la part de l'entraide qui existe dans la classe, c'est une des premières lois qui arrive dans la classe, c'est la loi d'entraide. J'aide celui qui ne sait pas, et je me fais aider dès que je suis en panne. Donc on a établi des réseaux, donc ça me semble faire partie complètement de la coopération. Y'a le moment de conseil qui est aussi un axe important de la coopération, un moment où on va pouvoir dire ce qu'on a envie de dire et échanger, essayer de mettre au point quelque-chose ensemble.
- C'est une fois par jour?
- Non, une fois par semaine, donc, oui, où se prennent des décisions collectives, où aussi y'a tout l'aspect un petit peu négatif des critiques qui apparaît. Arriver à partir d'une critique à quelque-chose de positif.
- Est-ce que tu penses par exemple à un exemple concret, par exemple aujourd'hui..
- De coopération? Oui, je pense à, par exemple on est entrain de préparer une exposition à partir d'un de nos voyages chez les correspondants, certains groupes avaient fini, certains enfants avaient fini leurs panneaux, tout de suite, ils ont été voir les autres, est-ce que tu as besoin d'un coup de main, est-ce que vous avez besoin d'aide etc quoi.. tout de suite ils se sont remis directement dans un groupe...
- D'accord
- Un autre exemple de coopération, ce matin en travail individuel, un enfant était en

panne, était complètement bloqué sur sa fiche de lecture, y'a un autre enfant qui s'est installé à côté de lui et ils ont travaillé pendant cinq minutes ensemble.

- Je repense à ce que tu m'as dit, l'expression libre, donc ce serait comment concrètement dans la classe?
- L'expression libre c'est l'expression écrite, le texte libre.
- Tu leur demandes..
- Ils écrivent quand ils veulent des textes, certains vont être corrigés parce-qu'ils ont un but, pour le journal, les correspondants etc.. certains resteront pour eux quoi.
- Y'a pas une heure de fixe, quand ils veulent ils ... ?
- Ils ont des temps en fait, on a des temps individuels qui sont assez importants et c'est dans ces temps là qu'ils écrivent, rien ne nous empêche de la faire à d'autres moments d'ailleurs, à la récréation.
- On ne les oblige pas à écrire un texte ?
- Voilà, il peut y avoir par contre un contrat. Parce-que dans notre travail individualisé par exemple, moi j'exige des choses de leur part, par contre, y' a toute leur part, y'a deux choses en fait, y'a un espèce de contrat entre moi et chaque enfant. Donc j'exige certaines activités pour untel ou untel selon les difficultés de chacun, desfois dans le contrat apparait le texte libre qui est, parce-que cet enfant n'écrit pas assez, ou a besoin d'écrire, donc je lui demande de faire un texte dans la semaine par exemple. Bon c'est pas maintenant tu fais un texte, c'est dans la semaine, alors après, sur son plan de travail il organise son travail et il prévoit un texte libre dans la semaine. L'expression libre c'est aussi l'expression orale, on a un moment par exemple le matin, le 'quoi de neuf' où on peut dire ce que l'on veut à partir de là, ça amène des sujets de travail justement, y'a l'expression poétique, bon c'est un peu l'expression écrite aussi un peu, on a fait récemment un recueil de poésies, y'a l'expression artistique, l'expression manuelle, c'est tout ça.
- Et le but, outre d'habituer l'enfant à écrire, est-ce-qu'il y a un but général par rapport au développement de l'enfant?
- Y'a un but d'apprentissage scolaire tout simplement, et à partir du moment où l'expression est débloquée où pleins de choses se disent s'expriment, on va pouvoir travailler sur quelque-chose de fourni quoi, d'étoffé. Donc à partir de là on va retravailler sur l'orthographe, la grammaire, et puis on pense que c'est effectivement par là que l'enfant va prendre sa place, s'épanouir etc... va trouver un petit peu ses modalités de fonctionnement quoi, alors certains vont s'exprimer par écrit, d'autres plus par oral, d'autres plus par les arts, donc chacun va pouvoir un petit peu trouver son cheminement..
- Tu dis : 'chacun peut trouver son cheminement.' Qu'est-ce-que tu entends par son cheminement ?...Propre, individuel?

- Oui,.....Non je crois que c'est aller un petit peu au bout de son potentiel.. On a l'impression que dans les circuits traditionnels y'a beaucoup de choses qui sont bloquées, même là par exemple en CE1, y'a déjà pleins de choses de bloquées au niveau de la lecture, au niveau de l'écrit, donc c'est dans un premier temps un déblocage de ces situations là, pour découvrir un peu toute la palette des moyens d'expression et puis ensuite effectivement d'aller à partir du moment où on a découvert un petit peu tout, peut-être aller plus au bout dans des domaines qui nous plaisent et au moins avoir la possibilité de tout découvrir.
- Est-ce-que ça veut dire développer son potentiel, qui lui est propre a lui?
- Qui lui est propre oui
- Est-ce que c'est ça que tu veux dire, développer sa spécificité, son individualité ?
- Oui, complètement, oui, oui, sa personnalité, son.. et puis c'est lié quand même à la coopération, par le biais des autres on va pouvoir découvrir son cheminement, c'est pas seulement le cheminement individuel qu'on pourrait faire tout seul avec quelqu'un, avec un tuteur par exemple, c'est aussi avec l'apport des autres, découvrir qu'on peut faire des choses différentes grâce aux autres, découvrir un certain potentiel.
- Qu'est-ce-que tu pourrais mettre comme synonyme à coopération?
- Coopération, entraide, aide mutuelle, faire avec les autres, agir avec, vivre avec les autres...
- Donc l'expression libre, ça a un but scolaire, mais aussi plus large de développement de l'enfant...
- Oui, complètement.
- Et autrement tu as parlé d'une autre valeur éducative : Communication, ouverture vers l'extérieur, alors concrètement, qu'est-ce-que vous faites, ? Tu disais des échanges avec des classes ?
- Oui..
- Tu aurais des exemples a donner?
- Oui, communication pour éviter de rester dans son vase clos qui est la classe. D'une part ouverture à la vie, donc essayer de voir tout ce qui nous entoure et qu'on ne connaît pas, alors c'est tout le travail d'éveil qui se fait beaucoup sur l'extérieur en essayant au maximum d'aller voir les ressources locales et puis toute la communication avec d'autres classes, d'autres enfants, d'autres personnes, ça peut être des correspondances au niveau de la France, au niveau international.
- Comme exemple concret..
- Par exemple, on a une classe de correspondants, on est allé faire un voyage d'échange avec eux, ils sont venus découvrir aussi notre région. Bon ça c'est la partie

correspondance. On a des correspondances ponctuelles avec l'angleterre, avec la pologne, bon là c'est moins régulier parce-que ce n'est pas de classe à classe. La correspondance est collective, mais aussi individuelle, d'enfant à enfant, un enfant pouvant correspondre pas toujours avec le même toute l'année. Bon toutes les techniques comme le journal qui permettent avec des enquêtes sur l'extérieur qui permettent de faire le journal et de renvoyer aussi sur l'extérieur.

- En fait pourquoi cette finalité qui est importante pour toi, ça sert à quoi?
- Ça contribue à donner une image un petit peu différente de l'école, qui n'est pas forcément un endroit où on va travailler. Dans ce lieu là, on peut découvrir tout ce qui se passe à l'extérieur...Y'a ça.. et puis y'a une idée de tolérance, je trouve, parce-que à partir du moment où on travaille avec des gens et des enfants différents, je pense qu'il y a une idée de tolérance, de respect, bon le droit à la différence aussi. En fait, on retrouve ça dans la pédagogie Freinet.
- On pourrait rajouter ça dans ce que tu as évoqué au départ?
- Oui,... où il va dans tout, on a l'impression que c'est...
- On retrouve ça dans l'entraide des élèves
- Ba oui, parce-que on ne peut pas s'entraider si on ne se respecte pas, ce sont les premières lois qui viennent dans la classe, les lois de respect, de tolérance.
- Autrement tu as parlé d'apprentissage individualisé, on en a un peu parlé quand on a parlé d'expression libre, le mot individualisé ça voudrait dire ,dans ton image,que l'enfant est individuel, il est unique ou je ne sais pas, j'interprète peut-être?
- Alors si, si y'a cette idée de droit à la différence et de rythme de chacun, rythme personnel de travail, donc les apprentissages individualisés permettent ça. Permettent à chacun d'avancer à son rythme, permettent à chacun d'effectuer des activités qu'il a envie de faire, de mener donc des projets individuels, mais de mener aussi des projets. C'est pas le travail individuel dans les apprentissages individualisés, parce-qu'il y a à ce moment là tout un tas de relations avec les autres, des projets à deux à trois et bon y'a tout ces réseaux d'entraide, c'est un moment où il y a beaucoup d'interactions et où chacun a son cheminement : organise son travail, prévoit son travail, l'organise sur une semaine ou quinze jours et évalue son travail au bout du compte quoi, y'a la part d'auto-évaluation qui est importante, un travail de présentation aux autres aussi. C'est individuel, mais dans le groupe quoi. On les appelle apprentissages individualisés et personnalisés.
- Tu peux donner un ou deux exemples concrets
- D'apprentissages individualisés?
- Oui
- Et bien, euh oui, ce matin il y a Jérémy qui a travaillé sur l'orthographe, une difficulté

qu'il avait eu à partir d'un texte. A partir des textes qu'ils écrivent on ressort les difficultés d'orthographe qui apparaissent. Là c'est un travail sur fiche, donc il a pris une fiche d'orthographe qui correspond à sa difficulté.

- Donc là tu l'as guidé par..
- Il était déjà guidé, parce-qu'en fait, quand ils écrivent leurs textes, on les corrige. Après, moi j'indique des fiches qui correspondent aux difficultés qu'ils ont eu. Donc tout de suite, il savait le chemin qu'il fallait faire pour résoudre sa difficulté. Là, c'est individualisé parce-qu'il travaille sur sa difficulté en orthographe.
- Alors on peut trouver un autre exemple, c'est Jean-Charles qui a des difficultés un petit peu en lecture. Il a travaillé ce matin dans le coin lecture, il a lu un livre pour le présenter aux autres en fin de semaine. Donc là c'est un travail de préparation, pour raconter un livre qu'il va présenter aux autres.... Et puis par exemple, j'ai travaillé avec un groupe sur des notions, sur une notion surtout qu'il n'avait pas acquise, ce groupe là, il s'est inscrit là au tableau, bon certains avaient besoin de travailler sur des sons, d'autres en lecture rapide.
- Donc en même temps y'a une évaluation de leur difficulté et y'a une demande.
- Donc là y'a eu une demande de leur part.
- Si on fait un peu la synthèse de ce qu'on a dit, donc on était parti de la question : 'Quelles sont les finalités les valeurs éducatives qui sont promues à travers la pédagogie Freinet et auxquelles tu adhères ? Comme tu disais la coopération, l'entraide, l'expression libre, la communication ouverture sur l'extérieur, l'apprentissage individualisé, tout ça dans un esprit de tolérance, de respect de la différence.
- Autre chose là qui me revient, mais ça fait un peu partie de tout aussi, c'est la responsabilisation et puis l'apprentissage de l'autonomie, c'est vrai qu'on retrouve ça dans un petit peu tout quoi.
- Oui ,Est-ce que tu as un exemple concret..?
- Oui par exemple, viennent vite dans la classe des responsabilités parce-qu' on a effectivement pleins de choses à s'occuper et à partir du moment où ce milieu qu'est la classe est géré maintenant par les enfants et l'institut qui est là, y'a tout un tas de responsabilités qui sont à partager, donc beaucoup d'enfants ont des responsabilités qui sont affichées, mais pas tous, mais c'est pas parce-qu'on a pas une responsabilité au tableau qu'on est pas capable de prendre des responsabilités à un certain moment, parce-qu'il y a toutes les responsabilités établies et instituées au conseil et puis il y a toutes les responsabilités dont on a besoin de prendre au fil du temps.
- Et chacun prend un peu les responsabilités qu'il veut ?
- Oui, et peut en être déchargé quand il y a une responsabilité qui n'est pas effectuée, bon y'a souvent une critique au conseil et puis on peut la perdre donc...

-
- Tu sollicites ceux qui ne prennent pas de responsabilités?
 - En fait, je me rends compte que pas tellement...
 - Parce-que d'eux-même.?
 - Non, si on regarde, y'a cinq enfants qui n'ont pas de responsabilités.
 - Et tu ne les sollicites pas ?
 - En fait, en début d'année ils ont tous une responsabilité, parce-qu'ils ont tous envie d'en avoir une et puis après, ça stagne, y'en a qui en ont quatre, cinq et puis d'autres pas.
 - Et en fait j'ai l'impression que je n'ai pas trop envie de leur imposer une responsabilité, par contre, ils sont dans un bain de responsabilisation tout le temps quoi, par rapport à leur travail, ça par contre, je suis exigeant là-dessus.
 - En fait, dans ce que tu as exprimé, ce sont pas mal de finalités qui recouvrent le développement de l'élève dans sa personne, dans sa personnalité, au-delà des apprentissages purement scolaire.
 - Oui, oui, avec le groupe.. oui voilà, je pense que c'est indissoluble, ça va de pair, si on essaie pas de former une personne, enfin c'est vrai que c'est complètement dans les finalités, si on essaie pas de former une personne, on aura du mal à avoir un enfant qui scolairement va réussir quoi, c'est vrai qu'on met dans la notion de réussite la réussite scolaire mais aussi de l'individu. On part beaucoup de ce qu'est l'individu et le mettre complètement en confiance en réussite pour après effectivement que les apprentissages en découlent. D'ailleurs je pense à autre chose, parce-que j'ai assez souvent des coups de téléphone de gens qui m'appellent pour un enfant en difficulté, de parents qui veulent mettre leur enfant dans une école différente et il est assez souvent en difficulté cet enfant. Donc, c'est la première approche qu'ils ont en fait, c'est l'envoyer dans une classe Freinet. C'est un peu l'image que le mouvement Freinet a, peut-être, je ne sais pas parce-qu'en fait c'est souvent, ou alors parce-que c'est peut-être des gens qui se posent des questions par rapport au circuit normal.
 - Et quand tu vois cet enfant grandir, quelle idée tu te fais un peu de ce que tu penses avoir contribué à lui apporter ? Un petit peu l'idéal là, même si c'est difficile, de, sans qu'il y ait vraiment un idéal mais...
 - Oui, l'idéal d'un enfant autonome responsable, capable de prendre en charge son travail, ces activités sa vie quoi, oui voilà l'idéal, et capable de prendre sa place dans un groupe, oui, de s'adapter à n'importe quel groupe.
 - D'accord....Autrement est-ce-que la découverte de cette méthode, tu disais que tu l'avais découverte en troisième année, que tu avais beaucoup lu etc, après l'adhésion au mouvement, est-ce-que l'engagement dans cette sensibilité Freinet a eu une incidence sur toi-même, ? Quels ont été les effets de cet engagement dans cette sensibilité.

- C'est difficile çà....
- Oui ,c'est pas évident
- C'est difficile, mais je pense qu'il y en a eu c'est clair...
- Ce qui te vient à l'esprit sans y avoir réfléchi beaucoup avant
- C'est clair, je dirais le travail en équipe, le travail avec d'autres, je pense que ça, ça m'a...
- L'apprentissage du travail avec d'autres.
- Oui, oui, de se faire remettre en cause, parce-que j'avais beaucoup travaillé quand même avant, bon j'ai encadré des centres de vacances et tout, donc j'avais travaillé avec d'autres, mais là c'était vraiment se remettre en cause perpétuellement, essayer des choses, un souci d'expérimentation, je crois, qui était important. On expérimente, on échange, on confronte et puis des fois on est pas d'accord, on se remet en cause, on essaie autre chose, toute une démarche expérimentale.
- L'apprentissage de l'expérimentation et de l'échange.
- Du tâtonnement quoi, bon j'ai pas parlé du tâtonnement expérimental, mais çà fait partie d'une base d'un axe important de la pédagogie Freinet, mais c'est vrai l'histoire de tâtonner, de ne pas avoir tout de suite, en début d'année un produit parfait avec une classe qui tourne et tout, c'est pas du tout çà quoi, c'est une classe qui va se mettre en place et au niveau de l'individu, c'est un petit peu pareil quoi. On tâtonne, on essaie des choses, on confronte et puis on essaie d'améliorer, c'est vrai que ce que je fais maintenant, çà plus rien à voir avec ce que je faisais. Il y'a neuf ans quoi, c'est un cheminement. On retrouve là l'idée de coopération, je pense que çà m'a donné une autre vue de l'école, une autre vision de l'école que celle que je pouvais avoir avant.
- De quelle nature?
- Moi, l'image que j'avais de l'école, c'était l'image d'une école rigide, ennuyante etc etc... tout ce qu'on peut mettre derrière l'école traditionnelle, où était négligé l'enfant, donc là j'ai vraiment découvert une école très différente.... Ba une autre image de l'enfant aussi....
- Une vision..
- Une vision... d'un enfant qui a plein de potentiel en fait et qui est souvent négligé quoi, donc oui le fait de découvrir que l'enfant était capable d'un petit retournement de situation, c'est-à-dire pas seulement d'écouter, d'apprendre etc, mais aussi d'apprendre aux autres et de nous apprendre à nous quoi... L'écoute je crois, une grande écoute, une meilleur écoute des enfants je crois...
- Et par rapport au... ?
- Par contre.. c'est bizarre, quelque-chose qui me revient aussi, j'aurais moins de

tolérance maintenant, c'est assez étonnant parce-que c'est quelque-chose qui pourtant est, mais je me trouve beaucoup moins tolérant qu'avant par rapport à des collègues, par exemple à des collègues qui travaillent d'une façon très rigide, à des parents qui ont du mal à comprendre etc....

- Et c'est quel genre d'intolérance, c'est un petit peu une révolte, un rejet..?
- Non, c'est plus une révolte contre ... et puis de sans arrêt être en train de justifier ce qu'on fait de ne pas être compris, parce-qu'en fait, quand on travaille comme ça, on a toujours à se justifier, à argumenter etc... et puis, en fait, au bout du compte après pas forcément être compris.
- Un peu une irritation à force de?
- Oui, complètement,
- D'accord
- Si l'on revient sur les valeurs qui, de ton point de vue, sont promues à travers la pédagogie Freinet et auxquelles tu adhères, est-ce que cette découverte à été de nature à participer de ton développement personnel ?
- Oui, mais bon, je crois que je l'avais déjà, mais ça a appuyé bien-sûr, mais si j'ai choisi ça en fait, si j'ai choisi cette pratique, c'est pour, à mon avis continuer dans le même idéal, dans ce que moi j'avais pensé déjà, je pense un peu de la vie et de mon travail, parce-que je pense que j'aurais fait un autre travail, j'aurais été dans le même sens donc ça a appuyé les choses que je pensais déjà.
- C'est un petit peu un reflet ? Tu t'es bien reconnu dans cette méthode par rapport à..?
- Oui, oui, y'a un souci d'innovation que j'avais déjà avant et c'est peut-être pour ça que j'ai choisi ça. Dans ce que j'ai fait avant d'être instit j'avais toujours essayé d'innover, de faire des choses différentes, donc il y a sûrement ça aussi il y a un lien.
- D'accord.. Alors si on reprend un petit peu ton histoire, le fait que ça corresponde bien à ce que tu penses, les effets que ça a eu sur toi. Si on prend un peu ton passé éventuellement scolaire et personnel, tu disais, : 'J'avais l'idée d'une école rigide ennuyante', est-ce-que c'est l'idée parce-que tu voyais l'école comme ça ou est-ce-qu'en même toi tu avais vécu une école....
- Ah oui je l'avais vécue comme ça.
- Tu l'avais vécue comme ça et c'était au point de te dire : 'j'aurais aimé une école différente ' ou... ?
- Non, alors non, non, c'était vraiment un rejet de l'école quoi, une révolte contre l'école quoi et puis ba j'ai passé quand même le concours mais bon c'était pas ce qui me motivait le plus...
- C'était en quelle classe ?

- C'était après la terminale : J'ai fait un an de fac que j'ai repris, d'ailleurs depuis, mais c'est en sortant du bac et puis en plus révolte contre l'école cet esprit de non tolérance et puis, en fait, je dirais de non-savoir, parce-qu'en fait, j'ai eu l'impression d'avoir appris beaucoup de choses après parce-que j'étais motivé, parce-que j'avais envie de savoir certaines choses et j'ai très peu de souvenir de connaissance de l'école. Il me manque maintenant beaucoup de savoir parce-que à l'école, je m'ennuyais, voilà, donc j'avais une image très négative.
- Et dans cette image négative, est-ce-que tu revois des épisodes particuliers, des profs qui t'ont déplu par leur intolérance..?t
- Oui, tous les profs qui marchaient au châtiment corporel.
- Cà ! T'as vu des choses comme ça ?!
- Oui, oui, j'ai vu ça.
- En quelle classe?
- En primaire, CM1, donc ça, plus tard au lycée, j'étais dans un super lycée privée de N... là, non tolérance terrible, c'était un milieu bourgeois, je ne sais pas ce que je faisais là, donc intolérance complète de la personne, de la part des élèves et de la part des profs.
- Est-ce-que tu revois une situation, un exemple concret pour illustrer ça? Un évènement marquant...
- Là, au lycée?
- Oui ou ailleurs
- Et bien là le coup du châtiment corporel, je me souviens encore avec les mains et avec les coups de règles dessus par exemple où l'instit amenait l'enfant et lui tapait dessus quoi, ça ça me revient.
- Quelles images encore? J'ai beaucoup d'images de, je faisais des activités très différentes pendant les moments de classe, je jouais à pleins de choses, à pleins de jeux, donc y'a ces images qui reviennent tout le temps oui des jeux avec un voisin qui n'avaient rien à voir avec ce qui se passait en classe.
- Alors comme tu disais ?
- Des situations de ridicule aussi, des situations de ridicule, d'être amené devant les autres et d'être ridiculisé par exemple, ça oui, j'ai quelques images...
- Oui alors tu disais orientation vers la pédagogie ?
- Une image aussi, des histoires de compétition entre enfants.
- Oui, en quelle classe?
- Je dirais surtout en primaire en fait.

-
- Tu revois quoi comme image?
 - Et bien, dès qu'on avait les résultats de contrôle et bien tu as eu combien, tu as eu combien, tu es à quelle place ? etc, alors pourtant, j'étais dans les premières places.
 - Tu étais bon élève ?
 - Oui, enfin bon élève jusqu'au lycée où là, je me suis orienté en fait, volontairement vers une seconde A, les profs me voyaient en C et puis moi je voulais être journaliste et donc et puis j'ai compris mon malheur dès la seconde, mais ça, c'est quelque-chose que je ne m'imaginais pas, en plus, j'étais dans un lycée privée assez bourgeois, je me trouvais dans une seconde A dépotoir quoi. Donc toute ma seconde, première, terminale, j'ai été plus du tout investi dans l'enseignement et puis en plus là, je n'étais plus bon alors que ça c'était très bien passé avant, d'ailleurs j'ai loupé mon Bac.
 - Et tu disais donc l'engagement dans cette pédagogie Freinet correspondait pour toi un peu à un idéal que tu reconnaissais bien par rapport à ton idéal de vie et est-ce-que on peut le mettre un peu en relation avec cette histoire scolaire où au fond il y avait un rejet de... ??
 - Ah oui, complètement, je pense que oui, oui, y'a eu d'abord la période rejet, révolte à propos de l'école ou scolaire et puis après quand j'ai commencé à faire des choses, vers dix-sept, dix-huit ans, beaucoup dans l'animation sportive et socio-culturelle, alors là cette révolte elle a été un petit peu mise de côté, elle était toujours présente, mais j'ai commencé là à dire, il est possible de faire des choses différentes 'quoi en essayant de promouvoir déjà quelque-chose de différent. Dans tout, quand j'ai travaillé dans le sport, je pratiquais des choses très différentes de ce qui se pratiquait habituellement, j'avais le même rejet par rapport au sport, qui était quelque-chose de très rigide et moi j'ai travaillé dans un sens complètement différent et puis après dans le milieu socio-culturel, centre de loisir etc... c'était pareil.
 - L'intention d'innover.
 - D'innover, oui, oui.
 - Y'avait déjà un rôle d'animateur éducateur quoi, mais dans un sens très différent de ce que je voyais de l'image que j'avais de l'école quoi, et je pense que c'était à cause de ça justement que j'avais envie de promouvoir quelque-chose de différent.
 - Ce passé scolaire, ça a joué
 - Ah oui, complètement, je pense oui, de donner une autre image par rapport aux enfants dont je m'occupais, aux jeunes dont je m'occupais, par rapport aux autres aussi.
 - Mais à l'époque où tu étais à l'école tu te disais déjà que tu n'aimais pas le système dans lequel tu étais ou c'est venu après ?
 - Non, c'était difficile, je pense que je n'ai pas analysé ça sur le moment, c'est après. Je subissais complètement le système.

- Autrement, alors ça c'est un petit peu le passé scolaire, est-ce-qu'il y a dans ton histoire là, plus personnelle, est-ce-que spontanément tu peux évoquer si tu en as ou pas, des évènements marquants à mettre en lien avec ton entrée dans le mouvement Freinet.
- Des évènements marquants...Oui, il y a l'enseignant qui nous avait accueilli dans la première classe Freinet, un enseignant du mouvement Freinet qui travaillait au niveau national avec qui je travaille toujours d'ailleurs, lui c'est vrai que c'est un fait marquant, enfin pour moi ça reste présent.
- Chez cette personne ,qu'est-ce-que tu trouvais de bien ?
- Son rôle, en fait, son rôle parce-qu'à ce moment là je n'ai pas connu la personne en elle-même, son rôle dans la classe. Son rôle et puis aussi une espèce de pouvoir qu'il avait, qui était important. Bon c'est quelqu'un qui avait fait une thèse en Science de l'Education déjà, donc c'était quelqu'un d'impressionnant, il avait sa thèse sur sa table. Bon une certaine impression quoi, quelque-chose de..
- Et tu penses que c'est quelque-chose qui t'a marqué, cette rencontre avec cette personne
- Et je suis à me demander si c'est pas lui qui m'a aussi amené a reprendre la fac après, je crois aussi
- Donc il avait un rôle dynamisant pour toi ?
- Oui, alors qu' on se voyait de temps en temps, mais pas beaucoup, mais c'est vrai que je l'ai certainement idéalisé a un moment cette personne, parce-que je suis rentré dans un mouvement, je pense avec ce déclic là, et puis à la fac, je pense après aussi.. le fait de me retrouver un peu dans sa situation..
- Un peu le déclic qui t'a permis d'aller plus loin
- Alors que j'étais complètement en barrière avec les savoirs, quoi scolaire, donc reprendre la fac à l'époque c'était pas question de reprendre les études.
- Tu as fait quelle fac ?
- Et bien, je suis en fac de sciences de l'éducation, j'avais repris une licence voilà quatre, cinq ans, j'avais travaillé quatre ans avant de reprendre cette licence.
- Donc c'est un peu cette personne qui t'a encouragée à reprendre des études.
- Oui... et peut-être aussi une autre personne du groupe là, de mes débuts avec qui je travaille tout le temps aussi qui est une personne très différente, parce-que là y'avait pas justement l'impression de cette personne là la première, quelqu'un qui avait travaillé en fac qui s'occupait des enfants du voyage, quelqu'un de très particulier. Alors que la personne dont je parle maintenant quelqu'un de très modeste justement, de très.. une énorme faculté d'écoute..je crois que ça m'a beaucoup aidé à continuer après, c'est la personne qui m'a vraiment donné des moyens de continuer... C'est surtout des personnes, je ne vois pas de faits marquants autres.....

-
- Est-ce-que tu as des engagements extra-professionnels ? Tu parlais tout à l'heure du sport...
 - J'ai eu beaucoup d'engagements que je n'ai plus beaucoup en fait.
 - Tu veux savoir mes engagements?
 - Oui...
 - Alors moi, ça a démarré, j'ai commencé à m'occuper d'enfants, en fait, au moment du lycée là, donc c'était un mouvement de jeunesse, un mouvement catholique de jeunesse, l'ACE JOC.
 - Donc ça ça a duré quelques années, et puis après j'ai quand même coupé beaucoup avec la religion catholique donc j'ai arrêté avec ça, mais en fait j'ai continué un petit peu dans le même milieu parce-que j'ai fait mes formations d'animateur, donc j'ai encadré des enfants en camps de vacances, en centre de loisir, des camps à l'étranger etc... d'adolescents et j'ai passé ensuite mon diplôme de directeur.
 - Ça prenait quel temps ?
 - L'été, pendant les vacances, le mercredi. Là je me suis beaucoup occupé du milieu associatif et dans mon quartier, je m'occupais du centre social dans la municipalité dans laquelle je travaillais, je m'occupais aussi du service jeunesse. Je me suis occupé d'une ludothèque aussi dans la même commune.
 - Ton rôle par exemple dans le centre social c'était ?
 - J'ai dirigé le centre de loisirs, sinon je participais à des activités d'animation le soir etc.. dans un rôle d'animateur. Avec l'office de jeunesse de la municipalité, c'était un rôle d'administrateur et d'animateur et puis après qu'est-ce-que j'ai fait ? Si, parallèlement, je m'occupais d'équipes au niveau du sport, de foot, donc là j'ai démarré assez tôt aussi. J'ai passé des diplômes d'entraîneur et puis j'ai arrêté voilà deux ans en fait, mais sur la fin j'entraînais des adultes.
 - Et actuellement ?
 - Alors j'ai donc laissé le sport, je suis délégué départemental du mouvement Freinet de P.. Depuis que j'ai cette responsabilité là, en fait, j'ai laissé beaucoup d'autres choses, je m'occupais de la bibliothèque aussi à M., ça j'ai laissé... J'avais beaucoup d'activités diversifiées et en fait j'ai beaucoup, maintenant, centré sur l'animation du mouvement Freinet et puis ma famille en fait, et puis, si, les études.
 - Est-ce-que tu as fait d'autres formations autrement ? Donc tu as fait le cycle sciences de l'éducation, tu prépares...?
 - Une maîtrise.. à part la formation continue qu'on avait, j'ai fait pas mal de stages, alors si, ma formation a été au niveau du mouvement Freinet, là, dernièrement, on a organisé des stages dans la région.

- Tout à l'heure tu disais que tu t'étais engagé dans un mouvement catholique, avec une rupture par rapport à la religion, donc au départ ça s'inscrivait dans des croyances religieuses.
- Pas du tout.
- Ou un passé familial
- Voilà.. j'ai eu une éducation religieuse et puis j'ai toujours été dans le privé du début de la maternelle au lycée, et puis, c'est pour ça que sans trop réfléchir, je me suis mis dans ce mouvement en fait... Puis j'ai eu une certaine révolte, au moment où j'étais révolté contre le système scolaire, j'étais révolté aussi contre le privé quoi, c'était en plus dans le privé en plus quoi, j'aurais peut-être été révolté contre l'autre école si, mais j'étais d'autant plus révolté par l'école privée.
- Autrement est-ce qu'il ya des moments où, par rapport à ces idées qui sont véhiculées qui portent ton travail, est-ce qu'il y a des moments où tu es quelquefois dans ta classe en contradiction avec ces idées ?
- Bien sûr oui, et bien oui, les moments de contradiction ça arrive quand on a une pression trop importante, pression des parents ou de l'inspecteur etc, donc là on a parfois une certaine pression qui fait qu'on arrive à s'énerver dans la classe.
- La non tolérance dont tu parlais tout à l'heure.
- Oui, le non respect du rythme, on arrive à plus respecter ça à certains moments tellement on est pressé, en plus on a eu quelques problèmes bon à l'école, en particulier avec ma façon de travailler, ça génère automatiquement à certains moments des espèce de qui-vive.
- Tu penses que ces pressions sont de nature à
- à mettre en contradiction à un certain moment et puis à beaucoup se demander si on est dans le vrai ou pas.
- Il reste toujours une remise en cause
- Toujours... ah oui ça perpétuelle, parce que comme on a pas en fait d'appui, très peu d'appui, à part nos groupes de travail qui fonctionnent en circuit fermé, on a pas d'appuis autres, on a plutôt sans arrêt des critiques, donc on est sans arrêt remis en cause.
- C'est une remise en cause des finalités
- Non, non pas du tout.
- C'est une remise en cause par rapport à la pression institutionnelle ?
- A la pression institutionnelle.
- Te demandes -tu à certains moments si c'est bien ce que tu fais ?

-
- Oui, parce que je crois qu'à partir du moment où on a que des renvois négatifs sur ce qu'on fait, on se pose des questions effectivement, si on est bien dans le vrai au niveau de l'école quoi, si ce qu'on véhicule dans notre façon de travailler, ne provoque pas des échecs au niveau des enfants etc, donc si on est bien dans le.. pour une réussite quoi. Donc il y a souvent des mises au point, une remise en cause dès fois de certains domaines, mais jamais jusqu'à aller contre les finalités que j'ai nommées là.
 - Donc là il y a une adhésion aux idées ?
 - Ah oui, complètement, oui puis une remise en cause individuelle par rapport aux critiques qu'on peut avoir.
 - D'accord.
 - Une question que j'ai oubliée, que j'aurais du te poser avant, si tu avais à parler de ce que cette pédagogie n'est pas selon toi ?
 - Ce qu'elle n'est pas ? on en n'a parlé
 - Oui on en a parlé à travers..?
 - Elle n'est pas tout ce qu'on met derrière la méthode traditionnelle, donc rigidité, non reconnaissance des individus, structure figée... dynamique, mouvement quoi... intolérance quoi, non respect des individus... savoirs scolaires sans rapport...comment dire non motivé, complètement abstrait quoi, tellement abstrait qu'on passe à côté.
 - Tout à l'heure tu disais, justement, j'ai pas repris, tu disais donner l'envie de faire. ?
 - Bien sûr, la motivation... il y a l'histoire effectivement de réinstaurer le désir quoi, le non désir dans la passivité.

ENTRETIEN N° 4 Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans.

- Vous êtes actuellement enseignant en...
- Alors actuellement, je n'enseigne plus depuis deux ans. En ce moment, je suis animateur de Zone sur la circonscription de C..., je travaille sur le journal de circonscription qui est en fait un journal de Z.E.P. Donc mon travail, c'est de promouvoir ce journal et de l'éditer à partir des articles... et j'ai en charge aussi la mise en place des BCD pour pouvoir fonctionner, avec en même temps de ma part, un soutien sur l'activité de recherche documentaire à la fois pour les instits et pour les gamins. J'ai aussi en charge ce qui concerne la mise en place de travail individualisé de la part des collègues. Quand les collègues veulent mettre en place du travail individualisé dans leur classe, je peux être amené à les aider à faire ça.
- Et avant vous étiez enseignant en quelle classe ?

- Instituteur. Bon, j'ai eu tous les niveaux, mais j'ai une grosse préférence pour les CM
- Et donc, à l'époque on pourrait vous qualifier de personne qui pratiquait la pédagogie Freinet ?
- Oui. Je me suis frotté longtemps au mouvement. Disons que j'ai eu des pratiques de pédagogie Freinet. Disons que ce type de méthode, on ne peut pas prétendre faire partout de la pédagogie Freinet, vu que quand on voit les différentes avancées des collègues sur des points précis de pédagogie, en général quand on va à des réunions, chacun présente ce qu'il sait mieux faire et on en arrive à un truc très idéalisé. On ne peut pas tout faire, ce n'est pas possible. Donc, on est obligé de s'axer sur quelque chose et d'être plus défaillants sur d'autres. Donc ce qui fait qu'on a tous des fonctionnements différents, tout en ayant un axe central similaire, y'a quand même des idées maîtresses qui restent.
- Est-ce que vous vous souvenez la première fois où vous avez été en contact avec cette pédagogie ? et en revoyant la situation est-ce que vous pouvez la décrire ?
- Oh oui, Ah c'est très difficile, c'était en 1970. J'étais normalien. A partir de la seconde, à l'époque on rentrait à l'école normale au sortir de la seconde. Et si je suis rentré à l'école normale, c'est pour pouvoir avoir le Bac, parce que c'était le seul moyen en tant qu'aîné de six enfants, d'avoir le bac sans trop gêner les finances parentales puisque seul mon père était au travail en temps qu'ouvrier spécialisé. Bon, à partir de là, j'avais eu à choisir entre les PTT et l'école normale. J'ai choisi l'école normale, vu la manière de fonctionner de mon père ça n'a pas été surprenant. J'ai suivi, ça pas été surprenant, je suis le genre de personne à suivre papa maman facilement. Ca joue dans ma manière de faire et d'être au niveau de la pédagogie Freinet aussi. Alors là donc, quand j'ai eu le bac, je suis resté à l'école normale et je rêvais de devenir prof de maths. En fait les affaires étaient piégées parce que les premiers, ceux qui ont eu les meilleures notes au bac ont pu préparer le professorat, les autres sont restés à l'école normale pour devenir instit.
- Alors là ça faisait la deuxième année qu'il n'y avait pas une année de formation professionnelle, mais deux. D'où panique de la part des profs parce-qu'ils étaient amenés à étendre leur année de formation sur deux ans et ils ne savaient pas comment faire. C'était la panique totale. On assistait à ça, c'était pas triste et on ne s'est pas vraiment fait une haute idée de l'enseignement, ou disons de la manière de former les gens à partir de là, parce que vraiment ils paniquaient les profs. Il y en a beaucoup qui ne savaient plus quoi faire. Et puis en hésitant à proposer des choses parce que c'était nouveau alors que c'était en même temps ce qui avait des chances d'aller de l'avant quoi. Donc des profs qui s'interdisaient en fait les choses qui allaient de l'avant, pour des jeunes qui ont dix-neuf vingt ans, ça fout les boules quelque chose de bien. Donc on a eu une opinion de nos formateurs très très dévaluée, ça c'est certain, avec une première année où on a eu des petits stages d'observation. C'est-à-dire, qu'on allait pendant quinze jours-trois semaines dans une classe, on était amené à enseigner le jour où l'institut d'application était en congé ou en formation et pendant un an on a eu une pratique, sans nous le dire, parce-qu'en plus de ça le prof de pédagogie, parcequ'il

n'avait pas été fichu de nous l'apprendre clairement, nous apprenait une seule méthode de travail, qui était une méthode de lecture traditionnelle et puis il y en avait pas d'autres. Pas réjouissant à priori. Bon les autres pratiques, j'imaginai que c'était possible, mais sans plus quoi, avec peu de contestation de la part des uns et des autres puisqu'on ne savait pas comment on faisait. Puis la deuxième année de stage en situation puisque là on était trois mois dans la classe d'un instit qui lui avait trois mois de formation professionnelle continue. C'était le début de ces sessions de formation professionnelles à l'intérieur du métier quoi. Ca avant, ça n'existait pas puisque c'était dans les années soixante-dix et, c'est l'après soixante-huit tout ça..! donc ça se mettait en place. Les instits qui partaient étaient bien contents de partir, à la fois aussi très inquiets parce qu'ils lâchaient leur classe à des jeunes, ils savaient très bien qu'ils ne connaissaient pas le métier puisqu'ils étaient là pour l'apprendre, ce qui donne des choses pas tristes non plus d'ailleurs. Bon, grosses angoisses de la part de beaucoup d'instits, mais en même temps grosse chance pour certain dont moi, parce que je suis tombé sur un instit qui lui avait envie de changer sa manière de travailler. Donc au départ, il avait déjà envie, il avait eu l'occasion d'avoir pris contact avec différents instits, dont des instits qui pratiquaient la pédagogie Freinet. Il avait un côté très indépendant c'est P... Je peux le citer, ça pourrait être intéressant de le voir aussi pour vous.

- Et il est aussi dans la pédagogie Freinet ?
- Disons qu'il est proche de la pédagogie Freinet, mais il n'est jamais vraiment rentré dans le groupe. Il l'a côtoyé plus qu'il n'est rentré dedans, parce que c'est vraiment un esprit indépendant. Même un groupe Freinet où quand même on a pas mal de latitude dans nos activités bien entendu, même ça.. Le fait de rentrer dans un moule ça non. Donc lui il n'est jamais allé à fond dans une activité du groupe Freinet. Mais vraiment, il l'a bien côtoyé.
- Donc lui au départ, il avait envie de changer, mais il ne faisait pas la pédagogie Freinet ?
- Non, il rentrait dedans lui aussi : il commençait à connaître et il avait l'intention de s'y mettre, parce que lui, son interrogation c'était un type. Il avait un CP et c'est un type qui s'interrogeait sur tout ce qui est lecture et les méthodes de lecture qu'il connaissait. Ca commençait à le gonfler prodigieusement et il avait envie de voir ailleurs. Et le voir ailleurs, il a eu l'occasion, je ne sais pas comment d'ailleurs, d'entendre parler de la méthode naturelle de lecture-écriture. Elle l'intéressait beaucoup parce que il voyait bien qu'on mettait en route les enfants sur ce qui les intéressait. Moi ce qui m'a branché sur la pédagogie Freinet, c'était la motivation parce-qu' il faut dire que j'étais très bon à l'école. Disons je me débrouillais pas mal, c'est vrai que la motivation. Moi j'avais une motivation, elle était claire, j'avais envie de savoir pleins de choses et je me suis aperçu que tous les copains n'avaient pas forcément envie de savoir pleins de choses et surtout pas par le biais du système existant. Bon ce qui fait que je me suis dit : ' Une des premières choses les plus importantes dans le métier, c'est que les enfants aient envie.'. Donc, je me suis retrouvé avec un instit, qui lui avait envie que ses enfants aient envie, je me suis branché tout de suite. Je me suis dit : ' Voilà quelque chose

d'intéressant'. J'étais donc très intéressé par cette façon d'aborder les choses.

- Mais alors quel à été... est-ce-que vous vous souvenez du moment... c'est par qui ?
- C'est JP... qui m'a présenté aux copains du groupe Freinet. Il a vu que j'étais intéressé par la chose.
- Est-ce-que c'était parce-qu'il connaissait des gens ou est-ce-que c'était juste parce-qu'il pensait que c'était une pédagogie où les enfants pouvaient avoir envie de etc...?
- Je ne sais plus à l'origine. Oui, moi je pense que c'était parce-qu'il avait découvert une autre approche de l'enfant... Il y avait une autre chose qui l'intéressait aussi c'était l'isolement dans la classe et c'était aussi une manière de parler avec d'autres. Il m'avait parlé pas mal de ça aussi, de retrouver d'autres personnes qui cherchent dans leur travail. Alors, c'est vrai que la pédagogie Freinet permet ça puisqu'il y a un groupe constitué.
- Donc vous avez été présenté au groupe Freinet et c'est comme ça que vous êtes rentré dedans ?
- Oui...Et j'ai mis longtemps à vraiment y participer à fond, parce que j'étais très... comment dire... je suis une personne très indécise. Je suis quelqu'un qui adhère volontiers de l'esprit, mais pas forcément dans les actes tout de suite. J'ai beaucoup de mal, je suis très peu sûr de moi. Donc là, c'était difficile, parce que quand on rentre dans ce genre de travail, après faut y aller, quoi.
- Et malgré tout quand vous avez participé au groupe, qu'est-ce-qui vous a séduit ?
- Ce qui m'a séduit ? Des gens qui cherchent, qui ont envie de faire des choses, qui ont envie que ça avance dans le travail. Ça c'est clair et net. Je suis resté, pendant les trois mois de stage en situation, j'ai pas beaucoup revu les copains, j'ai parlé de ce que j'ai fait avec mon CP en formation professionnelle, ou visiblement j'ai senti une certaine hostilité de la part des copains. Carrément, alors j'ai découvert là que c'était une pédagogie qui n'était pas forcément appréciée et qui n'était pas officielle loin de là et qui était même plutôt décriée. Alors j'étais surpris. J'étais surpris parce que moi je m'étais retrouvé avec des gens qui avaient envie d'avancer. Qui avaient envie que les choses marchent avec leur gamins. Alors je me suis fait jeter plusieurs fois ou disons moquer par les autres. J'ai retrouvé disons ce que je vivais enfant, je l'ai retrouvé de la part des copains en formation professionnelle, j'explique : Quand j'étais petit, moi je suis un type qui se conformait très facilement à l'attitude des adultes. Disons que les adultes disaient que ça c'était une bonne chose, je suivais volontiers. L'école, c'était bien donc j'allais volontiers à l'école, je me pliais facilement à l'autorité ce qui fait que, comme j'avais une grosse soif de connaissance, j'étais toujours disons aux premières loges et très actif dans tout ce que proposaient les instits puisque j'avais eu une motivation en quelque sorte première qui me permettait de faire ça. Ce qui fait que j'ai eu souvent le sentiment d'être considéré comme un fayot par les petits copains alors que c'était pas du tout mon intention, J'étais pas le genre à lécher les bottes de l'instit pour qu'il me donne une bonne note, puisque je m'en sortais sans avoir besoin de... Mais mon

attitude induisait de la part des petits copains, une réaction négative, parce que les petits copains s'en sortaient moins facilement que moi. Alors çà j'ai vite senti une indisposition des copains par rapport à çà et j'ai eu le même type d'impression quand j'ai commencé à parler du peu de pratique que j'avais eu pendant trois mois de la part des copains en formation qui eux avaient pas vécu çà. J'ai eu exactement la même impression, çà m'a beaucoup gêné, beaucoup décontenancé et je me suis dit : ' Mais alors ? Mais qu'est-ce-qu'ils cherchent en voulant faire ce métier ?'.

- Moi, ce que je cherchais c'était une espèce de perfection, çà c'est clair. Bon, un côté perfectionniste, çà fait partie du bonhomme. Donc, j'essayais de trouver ce qui convenait le mieux à l'enfant et je me suis aperçu comme çà qu'il y avait des copains. C'est pas ce qui convenait mieux à l'enfant qui les intéressait, c'est ce qui leur convenait le mieux à eux. Et là, je comprenais plus. Pour moi, faire le métier, la pédagogie, c'est d'abord agir vis-à-vis de l'enfant. Bon après, je me suis rendu compte au fil des années qu'il y avait d'autres aspects qui me convenaient bien. Bon, c'est quand même ambigu, il faut dire ce qui est puisque en même temps dans ma pratique personnelle, j'ai toujours eu beaucoup de mal quand les enfants ne pigeaient pas tout de suite ce que je voulais leur proposer. Ça m'a toujours rendu perplexe, c'était le même phénomène que quand j'étais petit d'ailleurs. C'est : 'Je ne comprends pas qu'ils ne comprennent pas. Bon sens, je fais la démarche qui semble le mieux lui convenir, ça ne marche pas, comment çà ce fait ? Je ne comprends pas. et pourtant c'est ce qui me paraissait être le mieux. Donc un retour après pour trouver la solution qui convenait etc... Cette incompréhension que le gamin ne puisse pas accepter l'école, c'est quelque chose qui m'a toujours désarçonné. J'ai mis très longtemps avant d'accepter que l'on puisse aller à l'école sans vouloir y aller.
- Ce qui n'était pas votre cas.
- Non çà ne l'a jamais été, c'est maintenant que j'ai du ressentiment vis-à-vis de l'école.
- Alors si on reprend la question initiale de ce qui vous a séduit au départ de la pédagogie Freinet, vous disiez c'est aussi le partage entre les gens, le fait qu'ils aient une motivation similaire ? Et si je continue dans ce domaine là, est-ce-que c'est quelque chose qui a été important pour vous la solidarité avec les gens, les liens affectifs, ? Ça semble important dans le mouvement Freinet ?
- Oui très. C'est euh, disons qu'il y a deux aspects quand même. Je pense au groupe tel que je l'ai vécu. C'est-à-dire que chez moi, j'avais besoin de discuter avec d'autres instits, c'était un besoin profond personnel, je sentais que ce qu'on me proposait était une voie intéressante, parce que ouverte vers l'enfant, donc je me suis engouffré là-dedans, parce que je voyais bien que disons, je découvrais que la pédagogie n'était pas une science infuse et que c'était pas une science toute faite que paf.. Moi quand j'étais petit, je croyais que tous les instits faisaient la même chose au même moment et quand j'ai découvert que c'était pas le cas, qu'il y avait des instructions officielles qu'il fallait appliquer, mais qu'en même temps que chacun, disons, avait à aménager en fonction de sa personne, en fonction de sa classe etc... chose que j'ai découverte effectivement en formation professionnelle, qu'on me propose un groupe, des

enseignants qui cherchent sur leur pédagogie, j'ai dit : 'Chouette, chouette, une autre formation'. Formation que je ne recevais pas à l'école normale, parce-qu'à l'école normale, on avait ..il paraît que le prof qui faisait de la psycho-péda était un prof très bon, très apprécié de ses collègues, mais il était pas du tout apprécié de ses élèves, parce-qu'en fait, il n'a pas su transmettre tout ce qu'il pouvait savoir et dans la pédagogie qu'il proposait, c'était statique, extrêmement statique, ce qu'il..?.. ou alors il utilisait un langage qui était au- delà du mien, ça aussi, c'est vrai. Ca aussi, c'est important que je le dise. A l'école normale, je me suis aperçu qu'on était très peu de fils d'ouvriers, y'avait beaucoup de copains qui étaient de classe moyenne. Donc pas le même type de réaction. Moi je suis rentré à l'école normale, en me disant : 'Je grimpe l'échelle sociale'. C'était clair dans mon esprit. Vraiment, c'était un outil pour avoir le bac, un outil pour être un stade au-dessus par rapport au parents. Il faut dire que c'était le rêve de mon père.

- Vous réalisiez le rêve de..
- Je réalisais le rêve parental, complètement..
- Et on était parti sur le groupe, on était parti sur le groupe en temps qu'unité.
- Oui, là je retrouvais quelque chose qui me manquait de la part des copains, c'est-à-dire que au niveau des copains, y'avait une espèce de milieu clos où ils se satisfaisait de ce qui existait déjà, alors que dans le groupe Freinet, on ne se satisfaisait pas de ce qui existait déjà et y'avait d'autres choses, y'avait cet aspect de promotion sociale pour les enfants qui était clairement défini aussi, c'est-à-dire que les copains qui étaient là étaient d'une sensibilité de gauche à fond la caisse, mais en même temps ils appliquaient les idées qu'ils avaient au niveau des enfants. Il y avait une générosité vis-à-vis des enfants qui m'a paru extrêmement importante... alors, je ne pouvais qu'adhérer.
- Donc l'aspect du groupe à été important dans la continuation de cette méthode Freinet ?
- Oui pendant longtemps oui ça a été important. Y'a une autre chose aussi : Bon pour moi, le... comment dire ?, je m'étais petit à petit forgé un petit peu une ligne directrice de mon activité professionnelle qui est due là, par contre, à ma formation religieuse : c'est-à-dire une espèce de générosité vis-à-vis du plus pauvre, bon, ça correspond à la démarche du Christ, c'est clair.. (rire.). Je pense que même si je peux l'exprimer vraiment clairement que maintenant, avant c'était sous-jacent, mais je le ressentais profondément. J'ai toujours souhaiter... D'abord quand je suis devenu instit, je me suis dit : 'J'enseignerai dans des écoles dont je suis issu'. Le milieu populaire c'est un milieu que je connais, j'étais dedans bon, donc j'ai.. Alors ça, j'ai une revendication vis-à-vis de l'école aussi, j'ai toujours mal senti les enseignants qui avaient une manière arrogante d'enseigner vis-à-vis des enfants du milieu populaire parce que : il n'y arrivera jamais, c'est qu'un pauvre 'mec.'
- Et ça, vous en aviez rencontrés des enseignants ?

-
- Ca oui, oui, oui, de la part de profs surtout d'ailleurs et j'ai toujours extrêmement mal vécu ça, j'avais à venger le milieu populaire, je l'ai fait..(rire), c'est-à-dire, je n'ai jamais accepté qu'on dénigre des enfants parce-qu'ils n'ont pas des moyens matériels suffisants. Alors des copains qui proposaient des trucs orientés vers l'enfant, ça ne pouvait que convenir à ce que je cherchais quoi..
 - Et alors vous vous revoyez dans cette situation où vous avez découvert Freinet à travers toute ces personnes peut-être à travers des lectures..?
 - Très peu, non, non. J'étais... alors là c'est un problème du milieu populaire, ça d'ailleurs aussi. Je ne suis pas un dévoreur de bouquins pour une raison toute simple, c'est que l'école quelque part m'en a empêché, ça peut paraître étonnant. Je m'explique : c'est-à-dire que bon, j'ai eu toujours besoin de beaucoup travailler pour y arriver, même si j'étais doué. Pas sur tout d'ailleurs, parce que à partir de la seconde, ça a été très dur, je me suis aperçu qu'il y avait des copains qui avaient encore plus de facilités que moi. J'ai du beaucoup m'accrocher pour y arriver, j'avais pas le temps de lire parce-qu'il fallait faire les leçons, les devoirs, qui correspondaient à ce que l'école demandait, ce qui fait que je n'avais le temps de lire que des bouquins scolaires, pas le temps de lire autre chose, très peu.
 - Alors quand vous vous revoyez avec ces enseignants-là qui appliquaient cette pédagogie, qu'est-ce-que vous avez retenu la première fois comme idée majeure qui était véhiculée à travers cette pédagogie ?
 - L'idée majeure, c'est très difficile..
 - Enfin quand vous vous situez à l'époque..
 - Ba il faut être précis, parce que justement quand je me situe à l'époque, c'était un ensemble de pratiques qui permettaient vraiment de motiver les enfants, d'amener les enfants à vivre les choses autrement que ce qui pouvait être vécu d'habitude. C'est-à-dire que quelque- part, ils étaient considérés en tant qu'enfants étant des personnes propres qui pouvaient avoir des idées et qui construisaient leur savoir, ça c'était évident. Maintenant je le dirais autrement parce que j'ai tout mon vécu, c'est-à-dire que, c'est vraiment, ce qu'on dit actuellement dans les instructions officielles, c'est-à-dire : l'enfant au centre de ses apprentissages. Vraiment en même temps, une personne respectée, capable d'autonomie et une écoute attentive de l'enfant, c'est une pédagogie où l'enseignant est amené à une écoute attentive et quand on est à l'écoute on ne peut que servir l'enfant dans le sens dont il a besoin.
 - Et ces idées ,vous vous les étiez forgées en voyant des enseignants Freinet agir en discutant avec des collègues ?
 - Ca, oui, petit à petit.
 - Donc ça, c'était l'idée forte, qu'est-ce-qu'il y a d'autre comme idée dans cette...?
 - Ah y'a une autre chose qui me euh... y'a tout le côté révolutionnaire de cette (rire) pédagogie aussi qui joue, c'est-à-dire qu'il y avait quand même toute une contestation

du système existant, le système capitaliste notamment et puis surtout ce qui le génère, y'a quand même pas mal de copains dans le mouvement Freinet, c'est un mouvement où je n'arrive pas à imaginer des copains votant à droite, ça c'est clair (rire). Beaucoup votaient PC ou PS ou écolo d'ailleurs, enfin auraient voté, parce que l'écologie c'était pas encore... C'est vrai que j'ai découvert que Célestin Freinet, par les copains, il était végétarien, naturiste, des choses comme ça, des trucs que j'ignorais complètement, bon qu'il avait de toute évidence des attitudes écologistes. Je me suis frotté à tous ces mouvements- là par l'intermédiaire des copains du mouvement Freinet. Au départ donc j'ai appris à connaître ça comme ça, et c'est vrai que c'est des choses qui m'intéressent. Je ne suis pas végétarien, mais j'apprécie les thèses des végétariens, je ne suis pas naturiste, tout simplement parce que ma femme ne l'est pas et ne le supporterait pas, bon moi je l'aurais fait volontiers : l'écologie est un domaine qui m'intéresse sans plus d'ailleurs, mais c'est quand même un domaine qui m'intéresse aussi, le respect de la nature c'est quand même important.

- D'accord, ça correspondait bien à votre personne quoi...
- Oui, et c'est un hasard d'être tombé dessus aussi tôt, parce que JP.. à cherché pendant longtemps alors que lui il était déjà naturiste et végétarien et tout ça quoi, plutôt écologiste disons.
- C'est un hasard et en même temps, dès que vous l'avez reconnu, vous vous êtes dit c'est ça...
- Ah oui tout de suite..
- Cette méthode c'est un peu moi quoi.
- Voilà, je l'ai découvert très vite disons, c'est un peu ce que je cherche... j'ai découvert très vite que ah!! c'est dans ce sens là qu'il faut que j'aille.
- D'accord,
- Je suis tombé de plein pied dans ce que je pouvais chercher... Avec un aspect qui manquait d'après moi, c'est Dieu, parce que là par contre, j'ai un complément moi qui me plaît beaucoup auquel je tiens.
- Mais j'ai cru comprendre que dans les praticiens Freinet, c'était pas forcément catho justement..
- Non pas du tout, c'était même plutôt anticatolique, oui, oui, complètement, c'est-à-dire que la vieille garde est très PC, les nouveaux sont plutôt type anarcho-syndical (rire).. avec post soixante-huitards et tout ça. Si, si ça y'en a eu pas mal, avec des tendances de récupération de type gauchiste, ça existait aussi. Il faut dire ce qui est et y'a eu des conflits qui font par exemple que N.. qui était au PC a lâché le groupe en 1976 un petit peu parce-qu'il y avait ces choses là qui jouaient : c'est-à-dire qu'il y avait des instits très pragmatiques et des instits très utopistes. C'est vrai que moi, je me suis toujours senti à cheval entre les deux. Bon, et N.. était une personne très pragmatique, donc le PCF bien structuré, bien cadré et tout, bon M... par exemple, sans le vouloir, parce-qu'il

appréciait beaucoup C et N, tout en ayant un esprit pragmatique, était quand même utopiste dans les idées et faisait avancer le groupe dans un sens que ne souhaitait pas trop C et M par exemple. C'est vrai que Célestin Freinet était mort en soixante-six et C et N ont connu Célestin Freinet. Mais il y avait quelque part une absence du père dans le mouvement, qui était nette. Il y a eu disons, pas mal de choses qui ont été vécues où il y a eu des tentatives de prises de pouvoir par des copains plutôt à tendance anar etc...(rire), y'a eu des mouvements pas tristes quoi (rire), bon, j'ai pas trop suivi les affaires. Disons que j'étais mal à l'aise là-dedans dans ce genre de problématique, parce que... j'avais un côté encore enfant, très enfant, maintenant je suis capable de le dire. M.. m'a 'engueulé' une fois. Il m'a dit : ' Quand cesseras-tu de faire l'enfant, je ne comprenais pas ce qu'il disait... Bon, maintenant, je sais pourquoi...

- D'accord, et alors ce côté catho, ça vous a posé des problèmes dans le groupe où, comment c'était perçu..
- Dans le groupe lui-même non, pas dans le groupe lui-même. Disons, c'est au niveau du national et tout : Disons, quand on est dans des recherches pédagogiques, on est amené par les congrès et tout, à côtoyer au niveau national les copains et j'ai découvert là que c'était extrêmement peu connu. Disons le, quand je disais que j' étais catholique, les copains me regardaient avec.. Bon qu'est-ce-que c'est que ça (rire) ? D'où atterris-tu ? C'était la surprise de la part de certains copains, mais je me gênais pas pour le dire carrément : j'ai jamais eu honte de mes idées. Bon j'attendais le moment pour le dire, quand c'était pas utile, je ne le disais pas. Mais c'était, c'est très laïc au sens quasiment libre penseur, y'en a certainement dans le mouvement Freinet de ces gens là. Je pense à mon inspecteur que j'ai eu, c'est lui qui nous a amenés à une conférence de monsieur De La Garanderie alors que lui est libre penseur et il a quand même mis longtemps avant de mettre de l'eau dans son vin par rapport à ces choses là.
- Donc on était parti de : en fait, dans Freinet vous vous reconnaissiez complètement : ça vous satisfaisait il vous manquait Dieu à l'école....
- Oui, oui, c'est clair mais toujours avec cette interdiction du prosélytisme puisque j'ai toujours été militant de l'école publique, c'est dire que Dieu à l'école, pour moi c'était l'acceptation de toute les opinions. Mais je suis le genre de personne qui était suffisamment à l'écoute des enfants pour accepter qu'on me parle de l'Islam, qu'on me parle du Catholicisme, qu'on me parle de l'absence de religion avec cet inconvénient dans ce type de démarche, que les enfants pouvaient être amenés à me demander moi ce que j'en pensais. Difficulté de la réponse : non pas que je n'avais pas à dire mon opinion, mais faut-il que je la dise ? L'influence sur les enfants.. Et quand ça m'est arrivé, parce que ça m'est arrivé, j'ai toujours dit : Attention, les enfants ! On a le droit d'avoir les opinions qu'on veut, on peut opter pour, choisir de croire en un Dieu de ne pas croire en un Dieu en plusieurs Dieux, de croire en ça.. La famille nous apprend des choses, si on a une religion, là où on est dans sa religion, on apprend des choses et puis bon, c'est à nous de faire le choix. A chacun de faire son choix, moi j'ai appris telle chose, je crois en Dieu, mais parce que j'ai été formé comme ça. Mais bon, j'ai été amené à le dire, mais toujours en prenant toutes les précautions possibles. J'ai toujours

eu peur d'influer le gamin dans une voie qui n'était pas forcément la sienne. Le prosélytisme est une chose que je crains énormément. Disons clairement : dans l'enseignement public, pas de prosélytisme et je suis très à fond pour ça.

- Vous revoyant agir avec les enfants, quelle idée vous aviez de l'enfant que vous vouliez promouvoir, c'est-à-dire quelle qualité ..., quel idéal vous avez de l'enfant ?
- C'est l'idéal de l'homme là (rire.)... quelque part, c'est obligé... Parce que je considère que je suis là pour éduquer les enfants, les éduquer, les instruire, parce que pour moi l'enseignement lie les deux, éduquer et instruire, je ne suis pas le seul à les éduquer, je ne suis pas le seul à les instruire. Mon rôle est prioritairement la structuration, c'est-à-dire que toutes les choses qu'ils savent, les mettre en place et en ordre et les aider à définir un ordre qui puisse leur convenir. Qui convienne à un système général de structuration, les lois scientifiques existantes, la théorie de l'évolutionnisme, pour ne parler que de celle-là parce que je pense aux témoins de Jéhovah. Je sais par exemple qu'aux Etats- Unis on enseigne le Créationnisme et ça, ça me choque, ça me choque, parce que je considère, enfin je n'arrive pas à comprendre qu'on puisse encore enseigner le créationnisme, bon j'ai peut-être tort à près tout. Disons que quand y'a une structuration, ça va aussi sur des schémas généraux, c'est ça que je veux dire par là et c'est à moi, enseignant d'amener les chemins généraux. Je sais pas moi en biologie, y'a une classification animale, y'a une classification végétale et il faut amener les enfants à imaginer ce type de classification. Quant aux mathématiques, c'est un langage, c'est fait pour aider à mieux comprendre, c'est un outil de travail pour toute recherche, donc quelque part il faut le leur donner, en même temps : il faut les aider à le prendre en main, à le prendre en charge sans qu'ils aient l'impression que c'est une chose obligée, c'est-à-dire le plus possible, les amener à le construire. L'outil mathématique, il faut qu'ils comprennent que c'est à la fois quelque chose qui existe et quelque chose qu'on peut construire et qu'eux-mêmes peuvent inventer des choses en mathématiques, mais qu'il y a quand même un outil de référence qu'on est obligé d'employer parce que tout le monde l'emploi. Donc moi je considère que l'essentiel de mon boulot c'est dans ce sens là.
- Donc à la fois les instruire au sens de la connaissance et les éduquer au sens de prendre cette connaissance.
- Voilà, c'est d'autant plus mon dada que ça correspond à mon profil psychologique quoi. C'est-à-dire que j'ai toujours eu besoin moi de me structurer, donc j'ai toujours cherché à aider les enfants à se structurer eux-même.
- D'accord, là aussi y'a une reconnaissance. Donc vous-même, vous cherchiez à construire votre savoir....
- A toujours l'ordonner et le mettre en place.
- Un peu une indépendance vis-à-vis du maître.
- Euh, non c'est pas une indépendance, c'est mieux comprendre l'ordre du monde et pour mieux comprendre l'ordre du monde il faut pouvoir classer, mettre en ordre

justement, il faut mettre de l'ordre. Quand les choses vous arrivent toute en vrac en quelque sorte, il faut toujours avoir la possibilité d'avoir un outil pour mettre de l'ordre. C'est dans ce sens là que je travaille aussi avec les enfants, c'est-à-dire leur donner le plus souvent possible des outils qui vont les aider à mettre de l'ordre. C'est par exemple, apprendre à faire un plan, on fait une recherche, par quoi on va commencer, qu'est-ce-qu'on va faire d'abord, qu'est-ce qu'on va faire pendant, et qu'est-ce-qu'on va faire après....

- Mais alors y'a une chose que je ne comprends pas, vous parliez au départ de l'entretien, de leur donner des envies, mais à la fois derrière cette structuration, c'est leur apprendre une démarche mentale pour prendre ce savoir
- pour prendre les envies, oui, oui..
- mais comment gérez-vous ces envies ?
- Ah oui, (rire), y'a tout le côté créatif, disons que là on rentre vraiment dans ma personnalité là, faut dire ce qui est. Bon dans le mouvement Freinet, c'est vrai qu'il y a des tas d'aspects, notamment l'aspect créatif et l'aspect responsabilisation et autonomie de l'enfant. C'est-à-dire qu'on fait la promotion de la créativité, on fait la promotion du respect de l'autre de la responsabilisation par le système coopératif essentiellement et on fait la promotion de l'autonomie. Je crois que c'est les trois axes principaux et puis évidemment là-dedans il y a la motivation, c'est-à-dire qu'à partir du moment où l'enfant se sent respecté. Y'a tout un côté, alors là, je le tire plutôt de l'action catholique des enfants, c'est être à l'écoute et c'est en fait tout ce qu'on fait en pédagogie Freinet, on est obligé d'être à l'écoute des enfants pour les amener à être plus autonomes à les responsabiliser etc..
- On va prendre les choses une par une...
- Dans l'ordre, oui. (rire...)
- Parce-qu'en fait on est en train d'aborder trois choses : Vous avez dit, ça c'est ma personnalité quand on a parlé de création et vous dites : ' Au fond chez Freinet je retrouve ça, mais y'a aussi quelque chose de mes croyances.'. Alors, si on reprend Freinet, vous dites au fond y'a l'aspect création, l'autonomie, le respect, la responsabilisation. Pour vous le respect dans l'esprit Freinet qu'est-ce que c'est ?
- Le respect chez Freinet c'est justement amener les enfants à parler entre eux suffisamment pour accepter que l'autre soit différent de soit, donc on accepte que le copain ait une démarche différente, on accepte que le copain est une opinion différente, ce qui fait que quand il a à gérer des conflits, les copains ils découvrent que l'autre, il ne pense pas pareil que peut-être bien qu'il faut aussi faire des concessions par rapport à ça, donc on est amené à créer ensemble une règle du jeu pour fonctionner tous ensemble.
- Donc ce qu'on veut promouvoir dans la démarche Freinet, c'est cet état d'esprit.
- Oui, ça c'est clair, c'est le respect, c'est la démocratie, tout le côté laïc de gauche.

- Et l'autonomie chez Freinet ce serait quoi ?
- L'autonomie, c'est plutôt un apprentissage à se débrouiller seul, comment dire, se débrouiller seul en s'appuyant sur les autres, mais à s'en sortir sans avoir tout le temps besoin des autres, ça c'est clair aussi, c'est le côté grandissement de la personne. C'est-à-dire qu'on essaie le plus possible d'amener les enfants à prendre en charge par eux-mêmes leurs apprentissages, d'où travail individualisé, d'où travail en petits groupes, recherche seule aussi ou en petits groupes où retour au grand groupe etc...
- (pause.)
- Oui, on était parti sur l'autonomie, la responsabilisation ce serait quoi ?
- C'est tout l'aspect coopération, coopératif, c'est-à-dire que on est dans la classe, on est pas tout seul, y'a des copains, y'a un instit en face de soi. L'instit c'est pas Papa c'est pas Maman, c'est quand même lui le guide, mais en même temps c'est pas lui qui va tout faire. C'est-à-dire 'Mon petit pot tu vas pas toujours demander à l'instit, il a pas que ça à faire les copains aussi qu'il doit aider, il peut t'aider mais il a les copains à aider et il y a des fois où tu dois te débrouiller tout seul. Pour te débrouiller tout seul, soit tu y arrives vraiment tout seul, soit tu choisis de te faire aider par 'machin, truc ou bidule' qui peut t'aider et puis si 'machin, truc ou bidule' peut pas et que l'instit peut, tu va voir aussi l'instit. Tu as le choix entre différentes possibilités qui est une documentation existante dans la classe, ses documents personnels, les copains, un ou plusieurs, l'instit, mais pas que l'instit.'. C'est là où il y a la prise de responsabilité, à la fois l'autonomie, et en même temps, on se prend en charge soi, c'est un des premiers grands apprentissages de cette pédagogie là, et puis, comme on se prend en charge soi, on sait qu'on a des besoins. On sait que les copains ont des besoins, que le groupe a des besoins, donc on doit aussi accepter une charge qui incombe au groupe, d'une façon ou d'une autre. C'est-à-dire qu'il y a des fichiers individualisés. Il faut qu'ils soient en ordre les copains peuvent oublier, je peux avoir la responsabilité de vérifier que l'ordre reste dans les fichiers pour que les copains s'y retrouvent. C'est de ma responsabilité, chacun est amené comme ça à choisir une responsabilité qui est à son niveau qui lui permet de sentir qu'il a en charge une partie de l'activité du groupe, donc il y a à la fois responsabilité et autonomie. Pour moi c'est très lié ces deux choses. Donc chaque enfant est amené à prendre des responsabilités à son niveau et y'a toujours une évaluation de ça par les copains et par l'instit.
- Moi, je suis une personne qui reconnaît la créativité, mais qui en même temps n'est pas fichu de l'induire facilement. C'est-à-dire que j'ai beaucoup de mal à gérer la créativité des autres, à mettre en place des moments créatifs. Je suis plutôt structurant que.., j'aurais plutôt la capacité à les aider à se structurer à partir de tout ce qu'ils ont fait.
- Alors si on fait un peu la synthèse de ce qu'on vient de dire, on était parti de l'idéal de l'enfant à promouvoir.. c'est donc de leur donner une connaissance de départ, mais aussi d'éduquer leur mental pour bien construire cette connaissance, les faire accéder à l'autonomie, au respect, à la responsabilisation et la création. Est-ce-que ça résume votre idéal de l'enfant, ou est-ce-que vous voudriez ajouter autre chose, au niveau des

valeurs..?

- Valeurs morales (rire)
- Qui conduisent votre action...
- Y'a d'autres choses sous-jacentes aussi, c'est permettre aux enfants de dire ce qu'ils pensent, quand ils le pensent et d'oser le dire. Alors là je rejoins aussi l'action catholique en disant ça, mais pour moi ça fait partie intégrante de mon fonctionnement. C'est-à-dire, amener les enfants, c'est vrai qu'en pédagogie Freinet on le fait aussi, on peut être amené à écrire une lettre au maire pour revendiquer quelque chose. Disons, l'action revendicative est quelque chose qui est plus que toléré en classe. Quand un enfant dit : 'ça va pas, je trouve que ça va pas'. S'il est amené à dire ça, on est à l'écoute et on essaie de comprendre et on essaie d'analyser les choses pour que ça aille mieux. Pourquoi ça va pas, comment on pourrait faire pour que ça aille mieux et toujours en essayant le plus possible de ne pas donner sa propre opinion.
- Donc ce serait l'aspect : Développer l'esprit critique.
- Oui,oui,oui ça oui de toute façon c'est lié, pour moi les choses sont tellement liées que c'est pareil quoi... C'est tout le temps, rester à l'écoute et ça je peux dire que le côté écoute, je l'ai beaucoup appris de l'ACE...c'est-à-dire que je pressentais quelque chose comme ça dans la pédagogie Freinet mais la manière dont les copains l'exprime, n'est pas forcément perçu, c'est-à-dire que cet aspect d'être à l'écoute, n'est pas ressorti tel quel, on dira coopérative, organisation coopérative, des choses comme ça, mais .. ou alors on parlera de la part du maître en fait la part du maître, c'est être à l'écoute, mais l'expression être à l'écoute, c'est l'action catholique, en Freinet on dit part du maître, j'ai mis longtemps avant de le comprendre.
- Donc ça c'est un petit plus qui serait pas non plus étranger à Freinet finalement...
- Non pas du tout...
- l'aspect libre expression
- Oui complet, ça c'est clair ça, alors là par contre libre expression c'est clair et net
- Donc ça rejoint votre idée, dire ce qu'il pense
- Lui donner la parole, c'est vrai qu'il y a pas mal de classe qui commencent par l'entretien du matin, mais attention c'est pas du pipeau l'entretien du matin. C'est pas on va les laisser parler pour les laisser parler, maintenant on passe à autre chose, c'est surtout pas ça. L'entretien du matin c'est quand même un outil sur lequel on s'appuie pour le reste de la journée, le reste de la semaine où on engrange certaines réflexions des gamins qu'on va réutiliser après dans une responsabilisation à droite à gauche ou dans une activité etc.. parce que tel gamin a tel problème et puis il faut le résoudre parce que c'est urgent et puis ça marchera pas temps que... Ou c'est quelque chose qu'il a vécu et qui va amener le gamin à une recherche, c'est-à-dire soit les copains, soit l'institut va proposer au gamin une activité à partir de ce qu'il a amené. Donc on engrange

des possibilités d'activités à l'entretien du matin. C'est pas le défouloir.

- Et l'entretien du matin, c'est classique en pédagogie Freinet ?
- Oui, oui.
- Alors on va essayer de faire le lien... vous voyez on a essayé de développer un peu ces idées là, on était parti sur les valeurs...
- En pédagogie Freinet, oui, oui les valeurs qu'on développe...
- De toute façon ce qu'on cherche.. y'a quand même un point d'appui très important, Freinet quand il s'est lancé dans sa pédagogie, c'est après 1918, en 1920 je crois et c'est à partir du 'plus jamais ça'. Donc au niveau de la guerre, c'est clair et net que Célestin Freinet a dit : 'plus jamais ça'. Donc, faire l'école autrement et c'est parce que il avait ces idées là dans la tête plus jamais ça, qu'il s'est lancé dans une pédagogie différente, donc faire parler les enfants, s'appuyer sur ce qu'ils vivent et les amener à la démocratie quelque part et les amener aussi à être capable de refuser la guerre en tant que telle. Dans un système comme on connaît en 1918, c'est pas évident, c'est quand même l'idée de base. L'idée de base, c'est quand même : 'plus jamais ça'. Donc ça, c'est vrai que dans ma tête c'est quand même aussi fondamental, nous sommes des anti-militaristes. Bon, on ne l'exprime pas souvent bien sûr, mais toute notre façon de travailler fait qu'il y a quelque -part pour beaucoup de collègues un côté refus du système, on est dans le système et on le refuse à la fois. Célestin à crée sa propre école, il a eu des salades qui fait que il a été amené à le faire, alors que la plupart des instits Freinet pratiquent dans l'enseignement public, c'est un choix qu'ils ont fait, parce-qu'ils estiment qu'il fallait justement modifier le système de l'intérieur, ça aussi c'est clairement dit. Oui c'est toujours sous-jacent dans le fonctionnement, c'est-à-dire que amener les enfants à se prendre en charge, à être autonomes à se responsabiliser c'est toujours avec l'idée que ils vont pouvoir après dire : 'Non, ça, ce n'est pas tolérable et on se groupe pour dire que ce n'est pas tolérable'. Le côté révolutionnaire, oui, oui. Le : 'Plus jamais ça' oui, clairement. Obéir à un système qui ordonne d'aller ce faire massacrer pour des raisons qu'on est pas forcés d'accepter bon non. On a le droit de dire : 'Et non ça colle pas votre histoire'. Ca aussi, c'est présent dans nos esprits, même si on ne dit plus comme ça quoi. Mais c'est vrai que j'ai démarré avec des idées comme ça aussi. C'était sous-jacent disons dans ma manière de me révolter personnellement, c'est vrai que dans ma démarche personnelle, psychologique, je m'en rends compte maintenant...je fais une psychothérapie, ça aide (rire.).... je me rends compte que m'étant soumis beaucoup au système, j'étais quand même quelque part révolté par rapport à tout ce que je voyais comme injustice à cause du système. Donc le sentiment de révolte a toujours été assez profond en moi, même si j'obéissais au système.... Alors la pédagogie Freinet, c'était la chaussure qui allait très bien à mon pied, ça me permettait à la fois d'être dans le système et de le contester.... Un fondement psychologique euh....
- C'était ça que je voulais un peu approfondir par rapport à toutes ces idées, c'est-à-dire de vous votre personnalité...

-
- C'est clair et net, et çà, je n'ai pu vraiment l'analyser, disons être aussi net dans cette définition que maintenant, c'est çà, avec le recul.
 - Oui vingt ans.
 - Et comment faites-vous un lien par rapport aux croyances ,justement ?
 - Alors par rapport aux croyances....
 - Y'a-t-il un lien ou pas d'ailleurs...
 - Il y a disons, euh toujours pareil : l'évangile amène à se tourner vers le plus pauvre, le plus démuné, celui qui a le moins de possibilités. Bon, j'ai été catéchisé, j'ai eu la chance d'avoir, disons, comme directeur de conscience un prêtre qui était lui-même ancien travailleur avant d'être prêtre. Il est rentré au séminaire, il avait vingt-cinq ans, il était chauffeur de car. C'est un type qui avait un charisme époustouffant, donc j'ai vécu pendant pas mal d'années... En fait, j'ai suivi volontiers tout ce qu'il disait en quelque sorte, bon, j'étais très obéissant
 - C'est une personne qui à été importante pour vous dans votre itinéraire...?
 - Oui, oui, très importante, autant que le directeur de mon école d'ailleurs qui à été mon instit pendant un moment. C'est vrai que ce sont deux personnes qui m'ont beaucoup influencé, donc à la fois le laïc et le religieux.
 - D'accord.
 - C'est assez intéressant pour forger la personne. Bon alors, moi qui me moultait facilement dans un système, j'ai suivi à fond la caisse l'idée de la foi etc...Mais alors d'une manière très rude. C'est-à-dire que quelque part, quand j'étais adolescent, j'avais un côté assez intolérant il faut dire ce qui est. C'est-à-dire que j'étais au fond de moi (tout en ne le disant pas trop fort d'ailleurs), je ne suis pas le genre à me montrer, mais par contre, j'en pense pas moins et là j'étais assez manichéen. Il y avait le bien et il y avait le mal. J'étais du côté du bien de toute façon, je ne pouvais pas être du côté du mal (rire). Je me suis aperçu après que c'était beaucoup plus nuancé que çà. Mais donc, Dieu, on ne pouvait qu'y croire. Et ceux qui y croyait mal étaient les pires ennemis. Non pas ceux qui n'y croyaient pas parce que après tout, on pouvait leur apprendre à croire. Mais alors, ceux qui y croyaient mal, alors là c'était vraiment l'ennemi. Donc j'avais beaucoup de mal, disons à accepter les copains qui pouvaient voler, qui pouvaient mentir etc... C'était des choses pour moi assez abominables. Et alors, çà aussi, les gens qui allaient à la messe et je comprenais petit à petit que par ailleurs, ce qu'ils faisaient dans leur vie où ils n'étaient pas très tolérants et que c'était pas bien des gens qui pensaient pas comme eux, c'est marrant, je n'acceptais pas çà, alors que moi de mon côté, j'avais du mal à accepter. L'ambiguïté est intéressante, mais c'est vrai que je l'ai profondément vécu çà : j'ai été souvent révolté de la part des gens qui avaient plus de moyens matériels et qui, ayant plus de moyens matériels, dans les apparences, ne mettaient pas tout en allant à la messe. Disons, ne mettaient pas en pratique les principes de l'évangile où il y avait tout l'aspect du partage : partage à la

fois des biens, du vécu, comment dire, d'une certaine générosité..Il y avait pas de prise de pouvoir. Le Christ a lutté contre les prises de pouvoirs. La prise de pouvoir, c'est toujours un truc qui m'a toujours bou!! foutu en rogne et ça, c'était vraiment le côté que j'avais profondément ressenti dans LA FOI.

- Mais euh... enfin là, je fais carrément une parenthèse, ça n'a pas rapport avec ce qu'on dit, il y a quelque chose qui m'échappe quand même,; c'est une question pas... peut-être bête, pourquoi les gens du mouvement Freinet, malgré des tas de valeurs qui sont promues, qui pourraient être des valeurs de l'évangile, comment ça se fait qu'ils rejettent ça, est-ce-que c'est une méconnaissance, est-ce-que...?
- C'est une méconnaissance... ils ne le rejettent pas disons que ça ne les intéresse pas....disons qu'il y a un aspect intéressant c'est que beaucoup de copains dans le mouvement Freinet ne mettent pas en avant une foi quelconque, ça c'est clair, c'est pas la chose qui apparaît
- Oui, une croyance déifiée, mais par contre, y'a des valeurs derrière, humaines...ça c'est certain, y'a des valeurs humaines, ba elles sont évidentes à travers la responsabilisation l'autonomie, tout ce qui est la démocratie euh comment dire, la tolérance, le respect de l'autre, c'est évident, y'a une promotion des valeurs humaines très fortes surtout pas dans le sens de la leçon de morale, alors ça c'est marrant comme tout, dès qu'il y a aspect leçon de morale, les copains ils fuient, mais en même temps, y'a toute une pratique qui amène à ce type de valeur.
- (pause.)
- Oui, disons que tout ce qui est valeur morale, c'est pris en compte de toute façon au niveau... En fait, on a certainement un côté hussard de la république qui nous est resté, mais pas de la même façon. Ce qui fait que la foi chrétienne bon, les copains qui sont chrétiens, ils sont chrétiens,mais on va pas se préoccuper de ça dans le mouvement Freinet.
- Mais il n' y a pas forcément de rejet.
- Il peut y avoir du rejet de la part de certains qui sont athées profondément athées et qui n'arrivent pas à comprendre qu'on puisse fonctionner comme ça, parce que eux, ils vont promouvoir l'aspect révolutionnaire de leurs idées. Et moi, je leur dis qu'il y a des copains qui sont révolutionnaires, ça existe ça... Parce-qu'ils ont une image de la chrétienté qui correspond à toute une structure hiérarchique fautive, c'est complètement faux. Comprendre que l'église c'est non pas une hiérarchie, mais d'abord un peuple, c'est vachement dur, c'est d'autant plus difficile qu'effectivement dans le monde courant, ce n'est pas reconnu comme tel. Quand les médias parle de l'Eglise, de qui parle-t-il , Du pape, des évêques, des cardinaux et tout ça. Bon il n' y'a pas qu'eux, mais c'est ça qu'on voit et ils ont cette image-là mais alors très fortement marquée. Ils ont du mal à imaginer que l'Eglise ça puisse être autre chose, alors évidemment quand je suis amené à parler de ça, je ne me gêne pas, c'est pas souvent.
- Alors, je vais revenir sur les rencontres de personnes qui on été fortes dans votre

itinéraire. Là on a parlé des idées, de l'idéal etc... Là, on va aborder plutôt le versant de votre itinéraire scolaire, professionnel, personnel, bien que ça transparaisse dans tout ce que vous avez dit avant. Mais justement, la question, c'est : est-ce-qu'il y a eu dans votre itinéraire scolaire, professionnel et personnel, des personnes importantes pour vous qui vous ont marqué, qui vous ont dynamisé. Vous m'avez dit : Il y a deux personnes importantes, le religieux et le directeur d'école. Si on prend le directeur d'école, qu'est-ce-qu'il vous a apporté ?

- C'était un matheux structurant au possible, voilà il était très structurant, il m'a appris à m'organiser dans ma tête.
- Ce que vous-même essayez de transmettre aux élèves.
- Voilà, exactement. Oui,oui, il m'a appris à le faire
- Et vous pensez que ça venait un peu de cette relation que vous aviez avec...?
- Oui, oui, ah oui, parce que lui, alors là comme instit structurant, il n'y avait pas mieux. Au niveau pédagogique, il avait des idées, j'ai compris plus tard, j'ai appris plus tard que, en fait, il connaissait la pédagogie Freinet : il avait essayé de l'appliquer en partie. Bon, vu comment il l'avait appliqué, il s'était 'gouré' dans certaines choses c'est sûr. Au niveau des leçons et des devoirs, il avait une pratique un peu particulière : il utilisait les 1300 problèmes de Jaurès, c'est un bouquin où il y avait mille trois-cent problèmes et, euh, on avait la possibilité d'en faire une certaine quantité. Et il y avait des moments où on prenait du temps pour corriger ces exercices, mais on avait le droit de ne pas les faire tous. Heureusement, parce-qu'on avait trente heures par semaine, mais moi comme une andouille, j'essayais toujours de les faire tous, je me tuais à la tâche dans ce genre de truc. Parce que c'est vrai qu'il y a des fois où c'était pas facile, j'ai toujours essayé de les faire tous, c'est dans ce sens là, et dans le fait même qu'il nous donnait le choix de ne pas les faire tous, c'est ce qu'il avait compris de la pédagogie Freinet. Mais ça, je l'ai compris plus tard. Bon, mais en même temps, il s'est 'gouré', parce-qu'un bonhomme comme moi ne pouvait que ployer sous le poids des exercices.
- C'était en quelle classe ?
- CM1-CM2, CM2... Alors je raconte : j'ai fait deux CM2. Ca aussi c'est un truc rigolo, le système scolaire est intéressant et si je peste contre, c'est quand même pour des raisons que j'ai vécues. Je suis rentré à l'école en maternelle, je devais avoir cinq ans seulement. Dès l'âge de cinq ans, j'ai appris à lire et j'habitais à M... A l'époque, j'ai été amené à habiter à V... parce que mon père suivait l'usine. Je me suis retrouvé dans un CP où là je savais déjà lire, mais on a décidé qu'au CP, il faut avoir six ans révolus, donc tout en sachant lire, on m'a remis dans une classe pour apprendre à lire. C'est l'année où on a modifié le système, ce qui fait que moi j'ai été amené à réapprendre à lire, alors que je savais déjà lire et je me suis retrouvé avec plusieurs copains dans le même cas, alors à l'époque...Arrivé au CE1, vers le mois de novembre, une dizaine d'entre nous sont passés au CM1 directement, puis on a fait notre CM2. Et il a décidé de nous faire redoubler le CM2 en disant à nos parents qu'on avait pas assez de

maturité. C'était pas faux d'ailleurs. On a fait un deuxième CM2 où on était vraiment "balaise", en même temps que ça, il commençait à s'ouvrir ce qu'on appelle un GOD, un Groupe d'Orientation Dirigée qui n'était ni plus ni moins qu'une sixième et qu'une cinquième, et il est allé 'tanner' à l'inspection de l'académie en disant : 'moi je veux un CEG'. C'est-à-dire, aller de la sixième à la troisième à l'époque. On lui a dit : 'ok, si vous avez de bons résultats'. Et en fait, il s'est appuyé sur nos résultats, d'ailleurs à tel point que dans le groupe où on était, ce petit paquet de gamins qui a fait la sixième, la cinquième avec lui comme prof de maths, de sciences, on a eu tellement de bons résultats qu'un psychologue qui était orientateur d'ailleurs est venu. Il avait une batterie de tests, on lui a fait sauter ses batteries dans le sens du haut ! Il s'est fait traiter de fou quand il a dit : ' Moi je présente deux jeunes de troisième pour le concours d'entrée à l'école normale'. C'était quand même une personnalité cet homme, pour dire.

- C'est-à-dire ? Qu'est-ce que vous admiriez chez lui ?
- C'est un type qui aimait discuter, qui aimait raconter son vécu, il avait un côté 'bon enfant.'. Vis-à-vis des enfants il aimait bien écouter la contradiction aussi...C'est vrai, mais en même temps, toujours en structurant les affaires. Il aimait aider les enfants à mettre de l'ordre dans leurs connaissances et il donnait beaucoup de plans, beaucoup d'outils pour fonctionner, et ça, j'en avais énormément besoin. Par exemple, les notions de classification. J'ai démarré avec lui en CM2 et j'ai encore, là, dans mon grenier, des cahiers de CM1, et ça je ne l'ai pas retrouvé à l'école par exemple. C'était assez fouillis, disons quand on m'a proposé le travail pédagogique, à ce niveau-là, c'était pas évident.
- A l'école normale ?
- Oui à l'école normale, c'était fouillis.
- Et comme on disait tout à l'heure, le fait après de retransmettre ça aux élèves, ça vient un petit peu de ce maître là ?
- Oui, oui,...oui, oui, oui, et au niveau des profs que j'ai mal reçus, c'est certains profs de ce collège-là où ils 'trimbalent' une certaine suffisance et peut-être malgré eux un certain mépris des couches populaires. Alors ça, c'est clair que je l'ai extrêmement mal vécu. De même que de la part de certains paroissiens, d'où ma façon de fonctionner, toujours pareil, la révolte, elle est là.
- Vous parlez d'animosité vis-à-vis du système scolaire. On va le développer, mais avant , je voudrais revenir sur l'autre personne qui à été importante pour vous, ce religieux....?
- Lui, il brassait pas mal de choses, c'est-à-dire à la fois son charisme, sa manière de présenter l'Évangile le genre de type capable de dire, (je ne sais pas s'il l'a vraiment dit), non il ne l'a pas dit, il a bien failli...Il aurait presque pu le dire dans les enterrements tellement il était écouté : 'la vie est belle...'. Jusque là, au moment d'une grande peine, il était capable d'aller jusque là. Et dans la façon dont il le disait, c'était pas un vain mot : On sentait qu'il y avait quelque chose derrière. Il avait vécu des choses lui aussi, pas tristes, notamment la guerre. Il m'a raconté un civet de chat qu'il a fait passer pour un civet de lapin auprès de sa gouvernante, bon (rire)..... des trucs marrants. En même

temps, c'est vrai qu'il avait une personnalité. Il explicitait l'Évangile, c'était difficile de ne pas adhérer à ce qu'il racontait. C'est vrai qu'il était sensationnel. Alors ses paroissiens lui disait... Il était capable de faire une homélie d'une demi-heure trois quart d'heure, sur une messe d'une heure, ça rallongeait la messe.

- Il a été à l'origine de votre formation religieuse ?
- Oui, oui, c'est à dire que je l'ai eu au catéchisme en troisième et quatrième année et puis après, j'ai suivi les trucs de confirmation etc..., je me suis retrouvé d'ailleurs pendant presque deux ans tout seul avec lui à venir en formation (rire). Je suis du genre, je maintiendrai. Il m'a raconté pleins de trucs. Il était très très animateur au niveau de la paroisse, c'est-à-dire, qu'il a énormément fait bouger les gens.
- Et pour vous personnellement, si je reviens à la question des apports, vous dites : 'c'est quelqu'un qui avait un certain charisme, au-delà de la connaissance de l'Évangile, Y'a-t-il eu d'autres apports, de type personnel, à quoi il a contribué pour vous dans votre itinéraire ?
- Alors, j'y repense là, maintenant, à posteriori. C'est un type qui avait toujours 'porte ouverte' : c'est-à-dire que son presbytère était toujours ouvert, un pauvre malheureux venait, il avait faim, il était capable de lui donner sa soupe, quitte à ne pas bouffer lui-même, et ça pour moi c'était une personne qui appliquait l'Évangile au plus près, (c'était tellement rare), à sa manière. Bon il n'hésitait pas à donner son quarante-six au 'cul' quand il y avait besoin, parce qu'il chaussait effectivement du quarante-six. C'était un grand 'gaillard', ah il avait une personne, et physique et morale très conséquente.
- Et est-ce que, pour vous, cette personne a été motrice de votre propre charisme auprès des enfants, de vos croyances.....? C'est-à-dire la façon d'être avec les enfants.... C'est-à-dire qu'il vous aurait transmis quelque chose que vous-même allez transmettre aux enfants ?
- L'écoute, être à l'écoute, mais ça c'est les deux d'ailleurs. Ces deux personnes- là étaient assez facilement à l'écoute. L'un parce que c'était effectivement son rôle de curé qu'il l'assumait pleinement et l'autre instit parce-qu'il m'aimait bien et puis, en plus bon c'est vrai que j'étais bon élève et j'en ai profité. Quand j'avais envie de contester, je ne me gêna pas parce que je savais que je serais écouté.
- Donc ,c'était l'écoute..
- Oui, oui, c'était l'écoute, c'était surtout ça. Alors, c'est vrai qu'il y a eu d'autres personnes. Parce que j'ai eu des instits, j'ai eu des formateurs au niveau caté, j'ai été aussi 'louveteau', tout ça, ça a joué, l'apprentissage de la vie en commun, je l'ai fait pas mal en louveteau aussi.
- Donc il y a eu d'autres personnes qui vous ont influencé...
- Ah oui, il n'y a pas eu qu'eux. Eux ont été très marquants, évidemment, là-dedans y'a deux personnes que je ne cite pas parce que elles sont fondamentales et évidentes, ce sont mes propres parents... très formateurs et très marquants.

- Oui, je voulais y revenir, ça fait un peu psychanalyse notre truc,
- C'est pas grave..., ça ne me dérange pas.
- Vous disiez : 'je suivais un peu papa maman, ils m'ont donné cette soif de connaissance.'
- Oui, oui...
- Alors est-ce que vous pouvez parler de cette relation entre votre éducation et ce que vous êtes maintenant, et peut-être l'adhésion de loin à Freinet, enfin aux idées Freinet ?
- Oui, oui, il y'a des liens, y'a des liens,
- Quels liens faites-vous ?
- Ma mère et mon père sont les derniers nés d'une famille de sept enfants tous les deux issus de la campagne. Il se sont connus dans une boulangerie, mon père était ouvrier boulanger et ma mère était domestique, mon père avait vingt ans, ma mère en avait quatorze, de fil en aiguille ils sont tombés amoureux l'un de l'autre. Mais ce qu'il faut savoir de ma mère et de mon père, c'est qu'ils étaient tous les deux bons élèves. C'est-à-dire que ma mère au niveau du français, de l'expression française, de la création, elle a un cahier de poèmes qu'elle s'est fait y'a pas longtemps, donc bien que domestique, elle était bonne en français et elle a toujours eu à coeur qu'on réussisse à l'école, toujours vérifié qu'on faisait bien notre travail en tant qu'enfant et elle n'a jamais hésité à raconter son propre vécu personnel qui est d'ailleurs assez difficile puisqu'elle a perdu son père à l'âge de cinq ans. Il a été gazé à Verdun (pause.)
- Oui on était parti de l'idée d'identifier dans votre itinéraire personnel et donc dans la relation à vos parents, et l'éducation...
- Oui, je vais continuer sur ma lancée, mon père est sorti troisième du canton au certificat d'étude et son instit avait proposé à mon grand-père qu'il rentre en sixième, ce qui à l'époque était exceptionnel pour des fils de fermiers. Et c'est simple, le grand-père a dit : 'C'est bien gentil ce que vous dites, mais j'ai pas les moyens'. Ce qui fait que mon père est devenu boulanger, alors que il aurait lui certainement aimé être instit, c'est clair.
- D'où l'explication du désir...
- Ce désir m'a été transmis de deux façons : par mon père, parce-qu'il utilisait systématiquement ma soif de connaissances dans toutes les promenades qu'on pouvait faire etc... Il avait une attitude pédagogique vis-à-vis de ces enfants, et surtout vis-à-vis de moi, je dis 'surtout' parce que j'étais le plus réceptif à ces choses- là. Ma mère était en adoration vis-à-vis de mon père. C'est vrai qu'ils étaient très très amoureux l'un de l'autre et disons que, à la maison, mon père était souvent absent pour la simple raison que au usine Talbot, on faisait quinze jours de jours et quinze jours de nuits, donc c'était pas toujours évident à vivre surtout avec cinq mômes dans l'appartement et le changement de rythme le rendait malade à chaque fois. Donc c'était pas toujours très facile. Il était assez violent, faut dire ce qui est, ça frappait, il hésitait pas, ça faisait mal

d'ailleurs, mais ma mère idolâtrait mon père. C'est-à-dire que de toutes façons, mon père avait toujours raison et quelque part, si mon père n'était pas là elle transmettait la loi du père. Je ne pouvais que rentrer dans le moule où me révolter alors comme j'avais plutôt tendance à rentrer dans le moule, je suis rentré dans le moule, mon frère lui il a choisi de se révolter, et comme je suis rentré dans le moule, j'ai voulu devenir instit.

- Alors je dois préciser : mon père est mort en 1969 d'un accident de la route : il était en mobylette et il a été tué par un camion qui l'a fauché. Elle ne s'est jamais remariée alors qu'elle était pas vieille et sur la tombe de mon père y'a : 'tu étais le meilleur des pères et époux, il a suffi d'un camion fou pour que la mort te prenne à nous'. Marquante d'ailleurs parce que ça a valu des problèmes à l'une de mes soeurs qui est en psychothérapie à cause de ce poids du père absent. Bon des choses difficiles à gérer, ça n'a fait qu'amplifier mon envie d'être instit et de réussir, ça c'est clair.
- A l'époque vous aviez quel âge ?
- J'avais dix-neuf ans et j'étais l'aîné des six. Ah c'était clair ça ne me donnait que plus fortement l'envie d'être instit, avec en même temps une révolte face à tout ce système pourri qui est capable de vous emporter votre père alors que bon.. Disons que j'ai découvert pleins de choses vis-à-vis de mon père, qui fait que ça n'a fait que renforcer les affaires. Mon adhésion au mouvement Freinet, puisque j'ai découvert que par exemple, aux usines qui s'appellent maintenant Talbot, on pratiquait un syndicalisme assez spécial qui est le syndicalisme patronal, c'est-à-dire que si tu n'adhères pas au syndicat, tu n'as aucun des avantages en tant qu'ouvrier. Si tu adhères au syndicat opposé type CGT ou CFDT, là, tu risques carrément ta peau ou presque. Réel, je dis pas de 'conneries' parce que j'ai des copains qui ont failli se faire 'butter' à cause du fait même qu'ils adhéraient au syndicat. (pause)
- Oui alors je disais, par rapport à mon père : lui son intégrité l'a amené.. Tout ça, je l'ai découvert après sa mort, parce que il ne parlait pas de ces choses là. Il y avait un tabou au niveau du travail, les seules choses dont il m'a parlé de son travail, c'est deux choses : techniquement, comment marche une boîte de vitesse, de temps en temps au niveau professionnel un ami et aussi de temps en temps son contremaître qui était un nul en orthographe. Il était plié en quatre quand il me racontait ses fautes. En fait, j'ai compris après que c'est lui, au boulot c'était pas le contremaître qui montrait au nouveau, ce n'était mon père. Le contremaître ne savait pas faire, alors que mon père il n'était qu'OS, il n'était même pas P1. Il était passé P1 que deux ans avant sa mort, si je ne me trompe pas, alors qu'on lui avait promis de passer P1 dès son arrivée en 57. Alors pourquoi il est pas passé P1 ? Parce-qu'il n'a pas voulu adhérer à un syndicat patronal, voilà, ça je l'ai su après.
- Et alors ,le lien avec votre animosité de ce système là...
- Elle est là. C'est là-dedans, dans ces choses là, ah oui, c'est toutes ces choses là. C'est toutes ces choses là, c'est-à-dire : un système tel que par exemple, le pouvoir patronal était tellement important qu'il y avait un mal de vivre du point de vue de la population puisque des patrons pouvaient imposer une manière de vivre qui ne correspondait pas

au désir des gens. Ca moi, je trouve ça totalement intolérable et inadmissible. Tout en sachant que ces gens- là pouvaient par exemple aller à la paroisse suivre la messe du curé, je ne pouvais pas tolérer ça. Par exemple, un commissaire de police qui habitait en bas du bâtiment où habite ma mère encore actuellement. Le commissaire de police, c'était lui qui faisait le recrutement des ouvriers qui venaient de Tunisie, pour l'usine. Qu'est-ce-qu'il faisait ce type là ? Il faisait des faux papiers aux types pour qu'ils aient leur carte de séjour, c'était 2000 francs. Des pauvres types qui arrivaient du pays, devaient se débrouiller pour avoir deux-mille balles pour avoir une carte de séjour faite par un commissaire marron. On voyait des queues. Comment voulez-vous ne pas vous révolter, contre tout ce système ? Ce système qui était, bon c'est vrai il y a quand même eu vingt-cinq ans de droite et moi sachant ces choses là, je ne pouvais pas être pour, c'était pas possible, mon enseignement allait à l'encontre de ce que je voyais dans la réalité, ça ne pouvait que me révolter.

- Est-ce-qu'il vous est venu, par rapport à votre projet d'être instit, de vous dire : Au fond, ça va être un moyen pour moi de transmettre cette idéologie, ces idées ?
- Oui, oui, oui.
- Et qu'est-ce-que vous vous disiez, vous vous disiez au fond....
- Ce que je voulais, c'était plus de justice dans le monde. Donc des gens capable de dénoncer l'injustice. Pour qu'ils soient capable de dénoncer l'injustice, qu'ils aient suffisamment de connaissances pour pouvoir le faire, ça c'est clair. Oui, oui, oui.
- Se greffait aussi à ça une éducation religieuse, des croyances....
- Voilà. Qui pour moi ne pouvaient être que bénéfique, parce que justement, quelque part je pourrais dire que le Christ était le premier révolutionnaire. C'est pas vrai d'ailleurs, parce que il y en a eu d'autres avant lui. Disons, bon, c'est une dimension importante dans ce que j'ai perçu. Alors que, c'est vrai que dans l'enseignement religieux tel que je l'ai vécu au départ, c'était pas forcément perceptible explicitement. Tout ça c'était du ressenti de ma part. Mais à l'école normale, j'ai eu à défendre le fait que j'étais chrétien. Parce que faut dire que dans une école laïque on ne dit pas beaucoup qu'on est chrétien quand on l'est et puis on dirait plutôt qu'on ne l'est pas quand on ne l'est pas. Donc j'ai eu l'occasion notamment en terminale, en classe de philo, de dire que j'étais chrétien et pourquoi etc...Anecdotique ment, il y avait deux groupes clandestins à l'école normale : les Jeunesses Communistes et les Chrétiens. Tout prosélytisme étant interdit à l'école normale, on n' avait pas le droit de se regrouper et de discuter et d'ailleurs, dans le groupe de chrétiens, il y en a un qui est devenu missionnaire, et il y a maintenant un des surveillants de l'école normale qui est maintenant prêtre et aumônier au Portugal.
- On va revenir sur... donc pour argumenter ce lien, voyez-vous d'autres liens ?
- Je continue par rapport à mon père par exemple. Ca m'a beaucoup renforcé dans les idées qui germaient en moi, parce que ça germait en moi, c'était pas explicite comme maintenant je peux le faire.

-
- Oui ce sont des exemples qui expliquent votre révolte.
 - J'ai compris que quelque part, mon père était une personne reconnue pour sa valeur en tant que personne au moment de son enterrement parce que j'ai été particulièrement surpris du nombre de gens qui sont venus à l'enterrement de mon père. Moi, je me sentais comme isolé dans la cité, étant même un original dans ma manière de penser. J'étais bon élève, je suivais le caté volontiers etc... Les autres, ils s'en foutaient, bon j'étais très manichéen. 'Eux ils sont, méchants moi je suis bon'. Et au cimetière, donc à l'enterrement de mon père il y avait au bas mot, plus de cent personnes. Je pourrais presque dire qu'ils devaient être au moins deux-cent. Il y avait pleins de gens qui étaient des copains de travail de mon père et c'est là que j'ai compris, j'étais tellement surpris du nombre de gens. Donc quelque part mon père était reconnu comme une personne ayant une certaine valeur alors qu'il était mort et qu'il n'était absolument pas militant de quoi que ce soit. Alors, je me demande comment moi, j'ai fait pour être militant, alors que lui ne l'était pas. En fait, sa militance était très personnelle.... Et c'est clair qu'il avait été perçu comme quelqu'un qui se tient à des principes de vie, il était très droit.
 - Mais autrement, c'était un milieu.... catho...
 - Mon père n'était pas... bon alors là, c'est intéressant de le dire aussi, mon père et ma mère, je ne les ai presque jamais vus à l'Eglise, je n'ai jamais vu mon père à l'Eglise où alors si aux communions. Ma mère a toujours souhaité qu'on aille à la messe, suivre le caté etc... Mon père a accepté qu'on le fasse. Mon père était en révolte contre l'Eglise hiérarchique, donc j'allais à la messe tout seul avec mes frères et soeurs. Ma mère m'y envoyait, mon père à toujours accepté qu'on y aille, mais il ne s'est jamais présenté comme chrétien. Mais, en revanche, il a toujours toléré ces choses là, ça c'est intéressant aussi, cette idée de tolérance, c'est clair.
 - On retrouvait certaines valeurs...
 - Voilà, des valeurs humaines, sans forcément accepter...tout en acceptant à la fois et à ce moment là c'est un plus, je dirais c'est plus qu'un plus mais bon.... C'est fondamental.
 - Vous faites parti d'une association....
 - Oui, l'ACE..
 - Toujours mue par l'idée du service, de l'aide aux autres.
 - Oui, oui, c'est l'enfance, c'est l'éducation... Oui, c'est un mouvement qui historiquement a été géré beaucoup par les aumôniers, c'était anciennement 'Choeur Vaillants, Ames Vaillantes.'
 - En quoi consiste votre activité ?
 - Disons que ça fait partie intégrante de ma vie dans le sens où il s'agit d'enfants. Il s'agit d'amener les enfants à prendre leurs responsabilités, autonomie et tout ça. Beaucoup d'écoute. Il y a tout le côté revendication qui existe réellement, parce que les enfants

peuvent être amenés à écrire une lettre au maire pour demander telle ou telle chose. Moi, en ce moment j'ai un club à ma charge : je suis en même temps responsable fédéral. En temps que fédéral, je suis délégué au niveau régional et en temps que fédéral, je fais parti du conseil national restreint qui pourrait correspondre à la chambre des députés de l'ACE, donc c'est l'organe de décision qui gère tout le mouvement d'ensemble.

- Avez-vous d'autres activités parallèles ?
- Pas le temps. Si, je fais un peu d'aïkido. Par cette pratique j'ai redécouvert mon corps... Non, sinon, je suis adhérent à un syndicat auquel je voudrais participer un peu plus, je suis au SGEN CFDT. Je suis aussi en ACO, l'ACE c'est les adultes qui oeuvrent avec les enfants, c'est un mouvement d'éducation populaire alors que l'ACO, c'est l'Action Catholique Ouvrière. Là, ce sont les adultes qui se réunissent entre eux pour se raconter ce qu'ils vivent entre eux au niveau associatif et professionnel.
- Au niveau de votre personnalité, si vous aviez à dire qui vous êtes ou comment les autres vous voient.
- J'étais totalement prisonnier de mon corps et j'ai longtemps vécu comme si j'avais un esprit sans corps. Très longtemps, à tel point que j'ai vécu une cure Tomatis pour m'aider un peu à récupérer mon écoute. Au bout de vingt ans d'enseignement il y avait un côté 'ras-le-bol'. Donc il fallait quelque part trouver les moyens de réparer les affaires parce que je gardais un idéal et j'étais même pas fichu de l'appliquer réellement correctement. J'étais de plus en plus mal à l'aise face aux gamins. Je suis un indécis, et je n'ai pas toujours très confiance en moi bien que j'aie des idées bien arrêtées et en même temps, j'ai du mal à agir réellement comme je l'entends, beaucoup d'obstacles m'empêchent d'aller trop loin, assez loin par rapport à mes désirs. J'ai beaucoup plus souvent rêvé ma pédagogie que pratiqué. C'est un peu ce que je peux dire en résumé et pourtant ! C'est pas faute de bosser. Alors, au niveau physique, j'avais besoin de rétablir les ponts, au niveau de mon corps, j'avais des blocages assez grands.
- C'est-à-dire qu'il y a une contradiction un petit peu entre tout le potentiel de révolution, de vouloir changer les choses et puis votre volonté bute...
- Oui, oui c'est réel et profond. J'ai toujours été en- deçà. Les mouvements m'ont beaucoup aidés, (ce qui m'a aidé) en action catholique que ce soit O ou E, c'est l'aide de quelques prêtres et quelques laïcs d'ailleurs dans la compréhension de ce que signifiait le respect de l'autre, jusqu'où pouvait aller le respect de l'autre. L'aspect tolérance, l'aspect d'Eglise, l'attitude d'écoute...ça, ça été très très important pour que j'avance vis-à-vis des enfants, et taire mon orgueil aussi parce que je suis un orgueilleux.
- Pourquoi avoir quitté le groupe Freinet ?
- Je reste sympathisant du groupe, dans le mouvement j'ai même travaillé au niveau national. J'ai travaillé avec des documentalistes (Freinet) qui pour des raisons philosophiques, c'est ça qui est intéressant aussi dans le groupe Freinet, pour des

raisons philosophiques, ils refusaient d'utiliser le classement décimal universel qui est la Dewey par exemple par rapport aux bibliothèques pédagogiques, ça..... C'est quelque part anti Dewey et j'ai collaboré avec ces gens-là notamment pour certaines parties de classement. Ce qu'il faut savoir, c'est que la Dewey est une parente de la CDU, c'est-à-dire que c'est une adaptation pour les élèves, la CDU (Classement Décimal Universel) a pour principe de base un classement qui correspond historiquement, c'était le classement créé par les jésuites pour leur propre bibliothèque. Il faut le savoir parce-qu'ils partent de Dieu et de la religion.

- Le rapport avec Freinet ?
- Et bien nous, on a créé le 'pour tout classer', plus exactement j'ai fait partie du groupe qui a réadapté le 'pour tout classer' qui s'oppose... qui est aussi un classement décimal qui se veut universaliste mais non calqué sur une vision occidentale et théologique du classement. Les grandes classes Dewey sont : philosophie, religion, sciences sociales, langage, sciences pures, techniques, arts, beaux-arts etc., littérature puis géographie et histoire.... Ici, le milieu naturel, (les plantes, les animaux, l'agriculture, l'alimentation, travail et industrie, cité et échange, société, culture et loisirs, géographie et histoire). Alors la différence, c'est que là, c'est un point de vue théologique. La base, la clé, c'est la philosophie et la religion. Pour nous la clé c'est la nature. Le milieu naturel : Et je défends à fond ça, je suis pour ça et contre ça bien que chrétien, parce que d'abord je suis évolutionniste. Ça, c'est une vision créationniste et occidentale du monde. Ça date la création du système CDU, on s'est basé sur eux parce-qu'ils étaient les seuls à l'avoir fait faut le dire mais c'est assez ancien. Là aussi c'est un classement décimal. Mais on utilise un peu la vision que peut avoir réellement un enfant de ce qui l'entoure. C'est-à-dire que lui, il va commencer par voir réellement ce qui est autour de lui. Donc, quelque part c'est une démarche qui correspond mieux et à la philosophie des copains du mouvement Freinet et à la démarche psychologique des enfants. Le mouvement Freinet prend le contre-pied de la CDU en disant que eux c'est une démarche calquée sur la psychologie de l'enfant qui part du monde existant et qui fini sur la pensée à l'inverse de la CDU qui part de la pensée pour construire un monde existant qui correspond à la pensée. Rien que ça, rien que de le dire ça me révolte, le monde existant ne doit pas correspondre à la pensée. Disons qu' on doit pouvoir penser que d'autres pensent différemment et la CDU induit qu'on ne pense pas différemment, c'est une erreur.
- Et on était à la question, : 'Pourquoi avoir quitté le mouvement Freinet ?'
- C'est pour une raison purement familiale. Dans mon militantisme dans le mouvement, j'étais amené à prendre des week-end pour aller loin et puis, je participais aux congrès. Je participais assez activement au niveau national. J'ai pas pu continuer parce que ma femme avait besoin que je sois plus présent et donc il fallait que je trouve une autre activité et c'est elle qui a commencé à rentrer dans l'ACE. Parce que elle disait : 'Moi, je veux que tu travailles avec nos enfants. Elle revendiquait le fait que je travaille pour les enfants, mais pas pour les nôtres, ce qui était vrai. Et quand on a commencé les clubs d'ACE, on a commencé avec nos filles. C'est pour ça que j'ai cessé Freinet parce que je

ne pouvais pas être militant des deux.

ENTRETIEN N° 5 Enseignant en école primaire. Actuellement Conseiller Pédagogique. Pratique la pédagogie Freinet depuis 16 ans.

- Vous pratiquez encore selon la méthode Freinet ?
- Actuellement je n'ai plus d'élève puisque je suis conseiller pédagogique depuis 1984. Donc j'ai une démarche en pédagogie Freinet par rapport à la formation d'adultes que je fais à l'heure actuelle. Mais elle est beaucoup moins structurée que celle que je pratiquais quand j'avais des élèves. C'est plus des habitudes de fonctionnement en période d'apprentissage que je garde. Par contre j'ai pratiqué la pédagogie Freinet de 1968 à 1984 à l'école élémentaire, au collège, dans des classes de transition et puis en suite dans des classes rurales avec ma femme dans des postes doubles. (ce sont des écoles à deux classes.).
- Est-ce que vous vous souvenez de la première fois où vous avez entendu parler de la méthode Freinet ?
- Tout à fait, tout à fait, la première fois que j'en ai entendu parler, c'est dans le cadre de la quatrième année d'école normale et je m'en suis aperçu après-coup, c'est-à-dire qu'une fois que je suis arrivé au groupe Freinet, je me suis aperçu qu'en quatrième année d'école normale, y'avait eu un militant Freinet qui était venu un jeudi matin à l'époque j'ai pas fait attention du fait que c'était coïncé entre différentes choses. Voilà la première fois où j'ai eu contact avec la pédagogie Freinet. Ensuite la deuxième fois, je m'en souviens précisément de tout ça, j'étais en classe rurale, une école à deux classes avec ma femme et on galérait pour faire classe dans les écoles à plusieurs cours, puisqu'elle avait des gamins de CP, de CE1, de CE2 et moi CM1, CM2, avec des effectifs de trente-cinq gamins à peu près et puis on s'apercevait qu'on n'y arrivait pas et puis en 'farfouillant' dans les greniers de cette vieille école, on a trouvé une imprimerie, on a trouvé des fichiers Freinet et on a trouvé une publication du mouvement Freinet et on s'est dit qu'il y avait peut-être des pistes de ce côté-là et on a pas poussé plus loin parce qu'on n'avait pas le temps et puis ensuite le vrai contact, c'était dans l'année 1967/1968, j'avais un CE avec Quarante-quatre élèves et là j'en avais marre parce que ça faisait deux trois ans que j'avais la même classe et j'ai horreur de faire plusieurs années la même chose ça ne m'intéresse pas du tout et là l'inspecteur de la circonscription a fait passer une note, une note du groupe Freinet annonçant une réunion et là y'a quelque chose qui a fait 'tilt' en particulier avec les publications que j'avais trouvées dans l'école, je me suis dit c'est peut-être une solution, donc je suis allé à la réunion et je suis rentré en contact comme ça avec le groupe des Y... où j'ai retrouvé l'original qui avait fait la conférence à l'école normale que j'ai reconnu et puis là dès la première réunion, ça m'a intéressé parce que ces réunions du mercredi c'était une époque où ils amenaient les gamins et elle faisait classe devant nous, ensuite on a pu discuter avec les gamins, en plus y'avait la vision de la classe qui

est une organisation bien particulière et ça m'a bien plus et au retour j'ai commencé à mettre en place autant que je pouvais dans ma classe des textes libres et ce qu'on appelait le dessin libre, en fait des peintures sur des grandes feuilles, en jonglant parce qu'avec quarante-quatre élèves dans ma classe, j'avais peu de place et ensuite toute cette année-là, j'ai fréquenté les réunions du mercredi après-midi et à la fin de l'année ils m'ont proposé de travailler avec eux, pas seulement comme clients qui venaient assister aux réunions mais de m'intégrer dans leur groupe pour travailler à la fois à la conception des séquences et donc j'ai accepté parce que entre temps en plus il y avait une demande d'instits pour aller enseigner en transition et j'avais sauté sur l'occasion parce que ça me permettait d'avoir que vingt-cinq élèves maximum et de ne plus avoir de programme.

- C'était deux obstacles que j'avais pour la mise en place de la pédagogie Freinet dans ma classe, le fait que j'en avais quarante-quatre, le fait que j'avais un programme et des parents qui regardaient ce que je faisais. En transition, vingt-cinq élèves maximum des gamins qui sont déjà sur la voie de garage donc les parents nous ont pas trop embêtés, pas de programme, sinon un court texte du ministère prenant sans la citer la mise en place de la pédagogie Freinet dans ces classes-là, donc je jouais sur du velours, j'avais en plus à travailler avec l'INRP la recherche officielle n'était pas mise dans un baraquement au fond de la cour, mais elle était au centre du projet du collègue.
- Quand vous vous remémorez ce moment où vous avez eu envie d'aller à ces réunions Freinet vous y alliez avec des attentes particulières est-ce-que ça correspondait à un moment où vous cherchiez quelque chose pour les enfants?
- Tout à fait, tout à fait. Je me suis aperçu que j'y étais allé non pas pour des raisons idéologiques, mais pour des raisons pédagogiques, didactiques. Donc comme je l'ai dit, je m'ennui très vite quand je fais deux fois la même chose dans la classe, je ne supporte pas du tout et donc en plus je m'apercevais que la manière d'apprendre qui était la manière qu'on appelle traditionnelle entre nous sans que ce soit un jugement de valeur maintenant... Les gamins avaient l'air de se raser, bon ils suivaient bien parce que c'étaient des enfants cadre supérieurs.. des choses comme ça, ils avaient une image de l'école positive, ça se passait bien, moi j'avais l'impression que c'était pas génial ce que je faisais, donc je cherchais une méthode qui me permettrait, d'abord un pour moi de m'intéresser plus à ce que je faisais, parce que je ferais quelque chose de nouveau, et puis au niveau des gamins quelque chose qui me permettrait d'intégrer... à l'époque les gamins ils nous apportaient des trucs qu'ils avaient trouvés dans le bois et je ne savais pas comment j'arriverais à les caser, des gamins qui m'apportaient, comme leurs parents étaient diplomates, des documents qui venaient de différents pays et j'arrivais pas à les intégrer, ça tombait comme des cheveux sur la soupe et ils avaient l'air intéressé, j'aurais bien eu envie d'en faire quelque chose. Pour moi c'était un peu l'image de la pédagogie Freinet. Ça me permettrait d'intégrer ces apports, ces intérêts des enfants et puis derrière y'avait une aventure, ça me plaisait bien, c'était ça la motivation.....
- Y'avait l'idée d'intégrer les intérêts des enfants que je devais laisser à la porte de l'école

parce que j'arrivais pas du tout à les caser et puis donc les premières choses que j'ai mis en place, c'est-à-dire que paradoxalement j'aurais dû mettre en place un entretien avec les enfants, non, j'ai mis en place le texte libre, j'ai mis en place l'expression libre, maintenant je sais pourquoi d'ailleurs à travers l'expression écrite et les arts plastiques, la peinture et ça vient du fait qu' à l'époque, les maîtres à penser du groupe des Y... étaient des collègues qui étaient très expression libre en particulier à travers les textes libres et la peinture.

- Donc si j'ai bien compris, ce qui a été moteur au moins de votre intérêt à aller aux réunions c'était votre désir de renouveau pour vous-même...
- Je m'ennuie dès que je fais quelque chose trop longtemps...
- Et puis l'autre aspect, c'est que vous aviez eu déjà cette idée intuitivement par le fait que les enfants vous apportaient du matériel que vous aviez envie de réinvestir...
- Mais je ne savais pas comment faire parce que je ne l'avais jamais connu dans ma scolarité personnelle et donc, je ne voyais pas du tout comment faire, alors y'a une autre chose qui me revient en mémoire maintenant qui se passe un peu avant soixante-sept, soixante-huit... j'avais été en contact avec un instit Freinet pratiquant Belge, c'était un des fondateurs du mouvement Freinet Belge, il connaissait Freinet à l'époque. Le mouvement Belge a toujours eu une place importante dans le mouvement Freinet Français. J'étais pas encore instit, j'étais à l'école normale en formation et puis après ça je suis devenu instit, il est devenu ami avec mes parents et il était souvent à la maison. Ce belge sachant que j'étais instit, il m'a demandé comment je faisais la classe, il me racontait comment lui faisait la classe en pédagogie Freinet et je me souviens qu'à l'époque ça me paraissait très chouette ce qu'il me racontait, mais c'était tellement loin de mes pratiques que je ne voyais pas du tout du tout comment je pouvais introduire ça dans ma classe même si j'en avais envie. Donc j'étais très attiré par ce qu'il me racontait et en même temps dans ce qu'il me racontait, mais en même temps il m'était impossible d'en tirer des fils pour démarrer en classe.
- Et en même temps quand vous revoyez cette situation de communication avec cette personne qu'est-ce qui vous attirait comme idée ?
- Ce qui m'attirait comme idée, justement à travers ça, ce que je percevais, c'était que il pouvait travailler à partir des intérêts des enfants, mais la mise en oeuvre qu'il me racontait me paraissait d'une autre planète.
- Donc au fond quand vous dites, votre intérêt pour la méthode Freinet ça a été ces trois ancrages : le besoin de renouveau, l'attente des enfants et la rencontre d'une personne, et puis des rencontres par hasard....
- Parce que je dis toujours, quand l'inspectrice a fait circuler cette proposition de réunion du groupe Freinet, elle aurait fait circuler une proposition du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle.), c'est un groupe qui travaille je serais aller au GFEN et maintenant je serais un militant du GFEN. C'est pas un hasard si j'ai eu des contacts avec la pédagogie Freinet, c'est pas un hasard parce que c'est quand même la plus

répandue en France à l'époque et à l'heure actuelle, c'est celle que j'avais le plus de chance de rencontrer statistiquement par rapport à sa diffusion.

- Alors Freinet, il y a eu ces réunions et puis après vous vous êtes engagé, qu'est-ce qui vous a séduit au départ ?
- Ce qui m'a séduit, j'essaie de me souvenir maintenant...
- Quand vous revoyez la situation...
- Oui je revois bien au début parce que c'est quelque chose d'important dans ma vie, je revois bien cette classe de S..., ce qui m'a frappé quand je suis rentré dans la classe c'est l'aspect de la classe qui était totalement différente des classes d'élémentaires que je connaissais...
- Vous parlez de la dame qui...
- Oui c'était un CE2 je me souviens dans un préfabriqué, et donc une classe totalement différente, y'avait des dessins d'affichés aux murs, y'avait des écrits d'affichés aux murs, les tables étaient disposées pas en rang d'oignon comme d'habitude et puis la deuxième chose qui m'a frappée, c'était la séquence de classe que j'ai vue avec une manière, c'était ce que m'avait raconté l'ami belge là donc que je voyais se dérouler devant moi, des gamins qui étaient partie prenante, qui participaient, qui prenaient des initiatives au niveau de la tâche etc...donc la fameuse motivation que je pressentais elle était là et ensuite par rapport à ce que m'avait décrit l'ami Belge, je voyais l'application pratique dans le droit fil de ce qu'il m'avait raconté et là comme tout instit praticien, en voyant la pratique, j'ai commencé à noter des idées de mise en oeuvre pour quand j'allais revenir dans ma classe le lendemain.
- Donc ce qui vous a intéressé, c'est l'organisation de la classe...
- Ce qui m'a frappé quand je suis arrivé c'est l'aspect de la classe, l'ambiance, tout ce qui était dans la classe, et puis les gens qui visitaient, parce que traditionnellement, l'instit de maison expliquait, pourquoi j'ai mis ça là, qu'est-ce-que c'est que ça etc...
- Et autrement du point de vue de l'animatrice dans sa façon d'être avec les enfants...
- Là, je risque de dire des bêtises parce que je sais que c'est N. qui avait fait ça, quelqu'un avec qui on a dirigé le groupe Freinet des Y...dont j'ai été très proche et avec qui on s'est fâché après pour des raisons pédagogiques...
- A l'époque est-ce-qu'il y avait quelque chose dans son attitude qui vous avait intéressé, dans sa façon d'être...?
- Pas vraiment, je pense pas, par contre c'est plus au niveau du groupe, parce-qu'elle n'était pas toute seule N... on était accueilli par six-huit personnes du groupe là qui étaient présents, donc là ce qui m'a frappé au niveau de l'entretien qui a suivi la classe, c'est des instits qui travaillaient autrement, comme j'avais envie de travailler et qui étaient capables de répondre à nos questions à toutes nos questions par rapport à la

mise en oeuvre dans notre classe, des gens qui étaient très ouverts aux questions qui étaient très motivés par ce qu'ils faisaient et qui avaient envie de le transmettre, c'est très communicatif quoi, même si par ailleurs ce que j'ai perçu dès en premier, c'est que c'était très carré, des gens qui insistaient sur le fait que déjà à l'époque c'était pas n'importe quoi et qui fallait faire ça comme ça que c'était important, je m'apercevais que c'était un peu par rapport à l'image que j'avais, ça me satisfaisait plus parce que je voyais où j'allais, que c'était quelque chose de très construit, on allait mettre en place des situations pédagogiques, des situations didactiques et non pas... ça me donnait des repères par rapport à ce que je faisais.

- Donc en fait ce n'est pas l'animatrice qui vous a un peu séduite dans son attitude, mais c'est au niveau du groupe...
- Là je peux pas dire parce que c'était peut-être vrai mais euh vu que j'étais séduit après, je peux pas dire à quel moment, mais je pense pas que ce soit N... qui est séduit proprement dit, bien qu'elle est une aura telle que normale qu'elle séduise, mais je pense que c'est plus au niveau de l'ambiance du groupe, l'ambiance de communication dans le groupe, d'accueil et de communication..
- Ce que j'ai cru comprendre avec une personne que j'ai vue la dernière fois, au niveau du mouvement Freinet le groupe prend beaucoup de...
- Tout- à-fait, c'est toujours des groupes très affectifs...
- Est-ce-que vous pouvez m'en parler un petit peu...
- Oui tout à fait, moi je fonctionne assez sur l'affectivité, donc ça me convenait bien et donc là le groupe Freinet c'est toujours quelque chose de très très affectif et d'ailleurs, la séparation d'avec N... si le mot séparation convient a été vécu par les militants du groupe comme un divorce dans un couple, ça à été aussi orageux les séances qui ont conduit à la séparation effectivement on est tous marqués comme si on avait euh... enfin j'ai jamais divorcé, mais comme je pense que ça peu être au niveau d'un divorce dans un couple, c'est à ce point là... et les relations que l'on a maintenant, sont des relations de vieux amants, bien que ce soit au niveau des amours pédagogiques, encore attirés pour aller se voir, avoir envie de se voir et puis en même temps on va pas se voir et puis etc... et puis quand on a envie de se voir, on a envie de se sauter dans les bras pour se faire des bises comme on faisait avant et en même temps se sortir des méchancetés. (pause)
- Oui alors on était parti sur...
- Sur l'affectivité...
- Oui, le groupe qui vous convient bien et en même temps vous dites, ça fait référence à votre personne dans le sens où vous fonctionnez aussi...
- Oui je fonctionne pas mal à l'affectif.
- Dans cette rencontre avec le mouvement Freinet, y'a eu le groupe, y'a eu les idées tout

ça, est-ce-que vous pensez que cette chaleur qu'il y avait dans le groupe et notamment l'amitié entre les gens à été de nature à vous faire persévérer, à été important aussi..?

- Par rapport à ma présence dans le groupe... Est-ce-que c'est quelque chose qui était important le côté convivial....je réfléchis par rapport aux autres groupes dans lesquels je travaillais. Je suis entrain de réfléchir.... La réponse est oui...oui, oui, parce que dans les autres groupes où je fonctionnais à l'époque, l'affectivité était pas... dans le groupe Freinet l'affectivité est quand même à la base du groupe... dans le groupe où je travaillais, j'étais militant syndical, y'avait une affectivité, mais c'était pas à la base du fonctionnement tandis que dans le groupe Freinet l'affectivité est un moteur du groupe et en même temps c'est ce qui le gêne le plus.
- ça consolidé votre adhésion au départ, ça pas été anodin ?
- Ca pas été anodin, même si dès le début, j'ai essayé de gérer ça en me situant dans le groupe et en ayant des relations affectives qui m'engagent pas trop profondément pour me protéger.... En plus quand c'est quelque chose qui m'intéresse, je suis toujours partant, je m'engage à fond au niveau travail surtout, bon j'avais perçu aussi que ça fonctionnait parfois un peu trop sur l'affectif et j'avais peur de me faire avoir, bon je rentrais mais ...bon.... en particulier avec la N. en question.
- Et alors au niveau des idées qui étaient véhiculées chez Freinet, si vous vous rappelez dans les premiers temps, qu'est-ce qui vous intéressait ?
- On parle de...
- Y'a deux choses, y'a l'aspect pratique, la mise en pratique et puis y'a peut-être les idées, je ne sais pas peut-être plus philosophiques.
- C'est ce que j'allais vous dire, oui c'est-à-dire qu'il va y avoir des idées qui sont plus de l'idéologie et puis après ça de la pédagogie. On peut parler déjà un peu de l'idéologie, mais c'est pas ce que vous vouliez...
- Si...tout à fait.
- L'idéologie ça m'a pas surpris parce que j'étais dans une mouvance idéologique de gauche proche du PC à l'époque de part mon engagement syndical et puis là dans le mouvement Freinet des gens engagés politiquement avec le même combat et même à l'époque les dirigeants étaient adhérents du PC même et puis les autres étaient des gens qui gravitaient autour et donc je retrouvais un environnement idéologique qui correspondait au mien, qui correspondait à mon engagement syndical de l'époque. Donc pour le situer, tous les gens qui étaient là se situaient dans le socialisme utopique style 19 ème, plus que dans le communisme de type Stalinién, d'ailleurs c'était juste après soixante-huit. Donc ça m'a pas beaucoup désorienté et après ça ce qui m'a plu tout de suite après, c'est que ça me permettait de mettre en oeuvre dans la classe en cohérence mes idées politiques et ma pratique de classe puisque je voyais qu'en mettant ça en oeuvre je formerai un citoyen pour avoir plus de chance d'être un citoyen critique autonome, beaucoup moins manipulé par la société en pratiquant ce type de

pédagogie, comme ça, ça m'incitait à continuer et à y rester comme ça, ça me permettait d'avoir une cohérence entre mes pratiques militantes et mes pratiques professionnelles et mes pratiques de vie, donc là cette cohérence a fait que je suis resté dans le groupe Freinet.

- Revenons à cette cohérence vous et puis finalement ce qui était véhiculé chez Freinet. Au départ qu'est-ce que vous avez identifié comme type d'idéologie chez Freinet qui vous convenait bien...qu'elles étaient ces grandes idées ?
- Ba la grande idée c'était à la fois le non endoctrinement et en même temps la mise en place d'un fonctionnement de classe qui habitue les enfants à fonctionner comme futur citoyen avec un équilibre entre les deux. J'aurais pas accepté une école qui endoctrinerait les enfants, même pour la bonne cause et là je m'apercevais que j'avais comme j'ai dit tout à l'heure un fonctionnement qui permettait aux enfants dès l'école d'expérimenter des savoir-faire, des attitudes qui sont des savoir-faire et des attitudes d'un citoyen responsable, donc c'était à la fois la formation du citoyen puisque dans la charte de Freinet qui existe toujours, y'avait dans les premiers articles le non endoctrinement et puis on travail pour une société de non exploitation de l'homme par l'homme, alors ça, ça me plaisait bien c'est deux idées-là au début, c'est ça que j'ai identifié en premier dans le mouvement Freinet donc quelque chose de très idéologique et ça venait de mon fonctionnement, de ma formation auparavant, c'était tout à fait cohérent. Par exemple on parlait de GFEN tout à l'heure qui était à l'époque la courroie de transmission pédagogique du parti communiste sur l'école, si j'y étais allé, si j'étais tombé là-dessus au lieu du groupe Freinet, ça m'aurait sans doute séduit au niveau de la mise en oeuvre pédagogique parce que c'était très très proche, mais je les aurais sans doute lâché au niveau idéologique parce que, ils étaient beaucoup plus massifs... Freinet me convenait bien.
- On va essayer de creuser un petit peu cet aspect des choses sur l'idée que vous avez de l'enfant que vous voulez promouvoir.... un peu l'idéal ?
- Oui alors l'homme qu'on cherchait à former à travers l'enfant...
- Que vous personnellement...
- Qui moi personnellement ?.. Ba j'avais envie par rapport au vécu de l'époque, il faut bien se resituer... j'ai bénéficié, à l'époque quand on était à l'EN on était en classe pour avoir notre BAC parce-qu'on savait que si on loupait notre BAC notre sursis sautait et on partait tout de suite, c'était une motivation puissante pour suivre ses études, mai 68 là-dessus, donc le gamin qu'on voulait, que je voulais former, mais je dis qu'on, parce que à la fois le groupe Freinet et en même temps des gens du syndicat, c'était vraiment un gamin qui serait suffisamment lucide pour éviter de se faire avoir, c'est-à-dire en clair, qui arriverait à lire, qu'aurait une lecture de la société qui lui permettrait de se positionner et de faire les deux choix possibles : Le choix de vivre sa vie en utilisant la société en faisant attention qu'elle ait pas trop de prise sur lui, donc une vie marginale si vous voulez ou alors ce qu'on préférerait nous qu'il apprenne à lire et donc à utiliser les rouages de la société pour la faire évoluer, rentrer dedans en tant que militant et la faire

évoluer au service de tous en prenant des responsabilités syndicales, politiques, on cherchait à former des militants soient politiques, soient pédagogiques pour transformer la société, pareil, pour avoir une société meilleure comme on dit, c'était ça, donc un objectif très militant de formation de l'individu pas seulement pour le citoyen, mais c'était on forme des militants, mais en même temps pas d'endoctrinement....(rire.)

- Vous dites on formait, on avait cette idée, ça été transversal à toute votre pratique ?
- si on prend le facteur temps... Ah tout à fait, maintenant ça reste pareil, ça reste pareil, ça et dans mon travail avec les adultes ça reste pareil.
- Donc ça porte votre activité.
- Ca porte mon activité, je fonctionne, mon moteur principal, c'est l'idéologie... Je suis ravi d'être dans ce métier parce que ça me permet de garder cette cohérence entre mon idéologie et mes pratiques pour l'instant parce que dans la place où je suis, j'ai eu ce poste en 84 la gauche est arrivée au pouvoir en 80, si ça change, j'aurais peut-être des problèmes de contradiction, parce que pour le moment je suis amené à participer à des mises en oeuvres de la politique du gouvernement je me poserai peut-être des questions plus tard... en tout cas je ne me sentirai pas capable de mettre en oeuvre des choses auxquelles je n'adhérerais pas.
- Vous disiez au fond tout ça pour permettre d'être militant, de changer la société au service de tous.
- Au service de tous, au service de l'homme avec un grand H, c'est-à-dire pas au service d'un parti, pas au service d'un système, même à l'époque le système était à définir... à cette époque-là on parlait d'autogestion on savait pas trop ce que ça recouvrait puisque même en Yougoslavie y'avait de l'autogestion qui était en pratique dans un système totalitaire, donc on savait pas trop, c'était un système autogestionnaire, c'était l'époque du BSU, c'était pas au service de quelque chose de construit, c'était quelque chose à construire, mais par contre comme je l'ai dit tout à l'heure, on préférerait plutôt qu'ils prennent la voie, notre enfant devenant adulte plutôt que de devenir marginal et Hippie, qu'il s'oriente vers le militantisme pour bouger la société au service de l'homme.
- Et quand vous dites au service de l'homme, au service de tous, au service de quelque chose qui est meilleur, pour affiner un peu votre idéologie, quelles seraient les valeurs auxquelles vous vous rattachez et qui sont porteuses de cette idée ?
- Ba les valeurs auxquelles je me rattacherais ça serait, les valeurs de fraternité en premier et puis ensuite je ne sais pas après la fraternité...
- Vous entendez par fraternité...
- Fraternité c'est l'idée de rapports complètement utopiques, de rapports humains, comment dire sans arrière-pensée... non parce que c'est pas possible...(rire) non mais je veux dire, des rapports humains basés sur une idée de la personne humaine qui inclut son respect. Respect profond de la personne humaine dans les rapports humains. C'est-à-dire que en pratique on va pas essayer d'avoir l'autre ou on est pas d'accord

avec lui et on va se confronter avec lui verbalement en disant franchement qu'on est pas d'accord on essaiera pas de l'avoir par en dessous ou de l'exploiter à son insu, quelque chose de très utopique, mais c'était ça l'idée.

- Alors les modèles de société qui étaient derrière, on y avait réfléchi un peu au niveau du mouvement Freinet parce que on avait le modèle de la classe qui était une micro-société protégée fermée par l'institution, en sachant que c'était pas un modèle transposable parce que ça ressemblait à la démocratie Grecque, les instits représentant les sages qui orientaient le peuple vers une démocratie... alors ça on a vu ce que ça a pu donner au début du vingtième, quelque part y'a du fascisme là-dedans au niveau idéologique, donc, le modèle qu'on avait en classe, il fonctionnait dans une institution fermée avec un sage qui était l'insti donc c'était pas transposable, on a vécu au niveau de mini communauté post-soixante-huitarde en autogestion, mais en groupe restreint, on voyait pas tellement comment ça pouvait fonctionner au niveau d'un pays, puisqu'on était à l'époque contre la démocratie représentative... à la limite sur une commune, mais on ne pouvait pas aller tellement au-delà puisque c'était impossible d'arriver à cette démocratie participative, donc bon on n'allait pas chercher plus loin non plus.... je ne sais pas si j'ai répondu.
- En fait on était parti de l'idéologie sous-jacente, vous disiez le non endoctrinement, former un futur citoyen et je vous avais demandé l'idée que vous aviez du développement de l'enfant en tant que personne... les valeurs... et vous disiez, c'est la fraternité et le respect des individus en tant que personne. Est-ce qu'il y a d'autres valeurs qui vous viennent à l'esprit et qui sont importantes pour vous ?
- Non, non, je veux dire par rapport à la valeur liberté la fraternité passerait avant. Si fallait faire un choix, bien que je connaisse les dérives qui sont arrivées à l'Est avec ça... bon je sais aussi que pour fonctionner comme ça, il faut mettre un certain nombre de règles communes en place et que donc ces règles communes sont des entraves à la liberté. Pour moi la différence que je ferais, je veux dire par rapport à mon gamin tout à l'heure qu'il y a ces deux choix possibles, le choix de la liberté absolue entre guillemets, ce serait le marginal hippie et donc mon militant il va faire le choix de.. pour travailler au développement de la fraternité et du respect de l'homme il va faire le choix de mettre la liberté au deuxième plan.. s'il fallait situer par rapport à cette valeur-là.
- Et quand vous voyez cet enfant dont vous aimeriez bien qu'il ait les qualités d'un militant au service de l'humain, quelles types d'action vous voyez qu'il pourrait faire ?
- Quand il sera adulte ?
- Oui
- Ba le type d'action il était clairement défini, c'était soit un engagement comme militant syndical pour se défendre vis-à-vis de ce qu'on appelait à l'époque le patronnat.. soit s'engager au niveau politique pour lutter contre ça en restant dans la politique traditionnelle sans aller dans le terrorisme et à l'époque c'était possible. Donc c'était vraiment, des gens, des militants.

-
- Donc ça c'est la partie idéologie, si on revient à la partie pédagogique, comment...
 - Comment mettre ça en place, en classe ? C'était lié en bonne partie à ce qui a été mon axe premier dans toute la première partie de mon travail en pédagogie Freinet c'est-à-dire la vie coopérative c'est-à-dire la mise en place d'une institution de co-gestion de la classe, entre l'instituteur et les élèves par l'intermédiaire pour parler dans le langage courant d'une assemblée générale dans laquelle sont débattus non seulement les problèmes de conflits à l'intérieur du groupe et les problèmes de travail à faire, d'information. Il faut dire en pédagogie Freinet ce qui n'a pas été dit depuis le début, c'est que comme on tient à rester à l'école public pour des raisons idéologiques, c'est l'école de la république et donc du peuple et de tout le monde, donc on tient à tout pris que les gamins qui passent chez nous ne soient pas les cobayes de notre pédagogie donc on fait le programme, donc le gamin s'il change de classe il faut pas qu'il soit 'planté'. Pour réaliser ça.. d'où cette fuite vers des structures de l'éducation nationale qui permettent ces espaces de liberté, qui était les classes de transition, les classes d'enseignement spécialisé et pour moi c'était une des raisons de mon départ vers les classes rurales avec une plus grande liberté, on avait pas de directeur sur le dos. Tout ça pour mettre en place des pédagogies coopératives qui nous permettait de rôder avec les enfants la direction de réunion avec tout ce que ça comporte, l'éducation de la prise de parole.. qui sera utile à notre futur militant.. pour travailler la prise de décision par rapport à une tâche, à une tâche matériel, l'apprentissage de la mise en place d'analyse des structurations d'une tâche....donner des outils et puis qu'il analyse après, alors ça on le travaillait par l'entretien en introduisant...(pause)
 - Oui à travers les programmes scolaires, je vais revenir là-dessus, parce que toutes ces techniques qu'on mettait en classe, nous permettaient aussi par rapport à l'apprentissage de traiter les programmes scolaires parce que ce qui c'est peu à peu mis en place dans mon évolution dans la pédagogie Freinet, j'ai gardé ça la formation du citoyen et le deuxième axe qu'on a mis en place c'était l'axe qui correspondait à la même formation de la personne autonome ... ces techniques-là on s'apercevait qu'elles permettaient de mettre en place aussi un enfant et plus tard un adulte autonome par rapport au savoir, je m'explique, quand on s'aperçoit qu'il a besoin d'une formation pour développer ses compétences, il va être capable de trouver les personnes ressources et de se construire un parcours de formation en fonction de ce dont il a besoin, plutôt que de se dire bon je vais me former à l'université et là-bas je m'inscris dans 'machin-chose', on le gavera et normalement ça devrait marcher et ça, ça a été un deuxième grand point d'appui de notre travail dans la pédagogie Freinet parce que ça nous paraissait important au niveau de la formation de notre gamin, qu'il ne soit pas dépendant des savoirs au sens de transmetteur de savoir.
 - Qu'il prenne en charge sa formation...
 - C'est ça qu'il prenne en charge sa formation, qu'il sache identifier les lieux, qu'il cherche, donc là, ça mettait ça en place.
 - Les moyens concrets que vous aviez..

- C'était d'abord dans cette réunion, on balançait au gamin, il avait le programme qu'il devait acquérir et c'était à eux de discuter avec nous pour savoir comment ils allaient l'acquérir.
- Par exemple comment ça se passait pour l'apprentissage des opérations?
- Ba j'ai besoin de savoir la division à deux chiffres diviseurs en CM2 pour passer au collège : ' tu as besoin de savoir ça, comment tu va faire ? ' Il savait qu'il y avait des manuels donc il allait chercher des manuels de classe ' Et puis après comment tu va faire ? ', 'Toi tu sais, oui moi je sais, y'a des gamins qui savent aussi ', donc ils se construisaient un petit truc.. ça c'était pour un truc purement scolaire, par contre s'il voulait savoir le diplodocus il faudrait qu'il pense à se renseigner dans les musées peut-être ?
- Donc si je comprends bien dans tout ce que vous me dites y'a cette activité tournée autour de former un certain état d'esprit .. l'autonomie, la possibilité qu'il soit militant... Lui transmettre quand même un contenu pour qu'il puisse ensuite passer dans les classes, mais l'ouvrir aussi à d'autres contenus, y'a pas que le programme, suivre un peu son désir.
- Alors ça, ça revient un peu à ce qu'on a dit au début, suivre ses désirs, même si c'est un peu hors programme avec quelque chose qui a avancé au fur et à mesure que je me suis perfectionné en pédagogie Freinet c'est la différence entre le spontané et les désirs profonds, parce que si dans la prime enfance le spontané n'est pas très éloigné des désirs profonds au fur et à mesure que le gamin se scolarise il s'intègre à la société on s'apercevait d'un écart important entre le spontané et ses désirs profonds en particulier dans la pédagogie traditionnelle, nous on cherchait à les faire identifier ses désirs profonds par rapport au spontané, c'est une manière de ne pas se faire avoir, de ne pas confondre ses désirs spontanés et ses désirs profonds en particulier dans une société de consommation où on joue à mort sur les désirs spontanés.
- Ca, ça vous est apparu après une maturation...
- Ca, ça m'est apparu par la formation avec le groupe, le plus lisible pour nous ça a été au niveau des arts plastiques, de la peinture. Par exemple, moi j'étais en transition avec mes gamins vers 14-15 ans c'était l'époque de 'Satanas et Diabolo' à la télé, bon ba les gamins nous peignaient Satan as dans sa grande voiture fusée.
- Alors là on parlait de la classe et au niveau de votre groupe de travail..
- Le groupe Freinet ? Est-ce-que vous travaillez sur l'idéologie ou c'est un commun accord, c'est implicite ou est-ce-que vous travaillez sur la pratique, la recherche de nouvelles pratiques ?
- On travaille sur la pratique, on travaille uniquement sur la pratique, parce que le mouvement Freinet s'est appelé enfin ça jamais été clair, maintenant ça s'appelle pédagogie Freinet, ça s'appelait pendant un moment techniques Freinet. Notre fonctionnement de travail est, on pratique, on théorise après toujours, toujours, si on a

le temps. La raison c'est qu'on est des praticiens des instituteurs, nous sommes pris par la pratique de classe journalière, donc ce qui nous intéresse c'est la pratique d'abord, on a pas une formation de théoricien. On a du mal d'ailleurs à intégrer les apports extérieurs, didactiques parce que si c'est trop théorique on n'arrive pas à lire... donc on travaille uniquement la pratique, donc l'idéologie ou la théorisation elle vient après... comment mettre en place le texte libre, comment mettre en place la technologie...

- Donc vous parlez très rarement de ces idées dont...
- Nous on ne l'inscrit pas à l'ordre du jour en tant que tel, c'est implicite entre nous, bon il arrive qu'on en..il arrive rarement qu'on en parle sauf sous forme de..oui d'implicite qui devient explicite autour d'une phrase, mais y'a jamais discussion idéologique. On avait, dans le post soixante-huit là, mais c'était l'histoire du mouvement ça et puis des idées, on avait un fort consensus là-dessus avec des militants athées, des militants catho, des militants PC qui deviendraient plus-tard des écolo, bon et qui sous-tendait nos pratiques, bon y'avait un accord commun là-dessous, ce qui d'ailleurs a provoqué dans le groupe une certaine gêne, parce qu'on avait dans le groupe un copain qui était RPR, d'ailleurs ça s'appelait pas comme ça à l'époque qui était intéressé par les pratiques de classe, dont on savait au niveau idéologique.. bon le côté démocratique, on était d'accord, l'autre côté tendance de gauche, ça, ça ne le satisfaisait pas, ça, ça gênait un peu dans le groupe. On causait moins parce qu'il était là, on voulait pas le choquer parce que c'était un bon copain et puis lui nous a quitté d'ailleurs ça doit être pour ça.
- Donc dans le mouvement Freinet on retrouve des gens de...
- On retrouve des gens de la mouvance de gauche de 68, donc on va retrouver.. à quelle époque ?
- Maintenant.
- Maintenant on retrouve principalement les ex PC, on retrouve des militants de catho de gauche, on retrouve des écolos, on retrouve des militants PS ou d'ex - militants PS, donc on va pas plus loin que le PS qui est déjà bien à droite maintenant.
- Tout à l'heure on parlait d'implicite entre vous, mais est-ce-que vous pensez que vous, vous pensez sincèrement que dans votre groupe, vous êtes tous sur un accord commun où vous savez pas trop.
- En 92 dans le groupe tel qu'il fonctionne à l'heure actuelle, c'est un implicite, mais qui n'est pas élucidé du tout, il est pas élucidé du tout. Les vieux copains qui sont là depuis longtemps, on se connaît suffisamment pour savoir qu'on est à peu près sur la même longueur d'onde, enfin qu'il y a un consensus qui est quand même massif, un noyau dur. Par contre sur des militants plus récents, on est pas sûr et personnellement j'ai une espèce de pudeur à le mettre sur le tapis, personnellement, je ne voudrais pas parler pour les copains du groupe qui sont là depuis longtemps.
- Est-ce-que c'est gênant ça pour le fonctionnement ?
- Pour le moment ça nous a pas trop gêné parce que notre objet de travail c'est toujours,

la pédagogie et la didactique, donc les pratiques de classe au ras des pâquerettes, transmettre nos pratiques, transmettre nos techniques pour que les gens... en pratiquant, on va se poser des questions on va peut être amené à recourir à des questions de théories de l'apprentissage, mais pour le moment ça pas eu l'air de nous gêner, puisqu'on a même intégré cette année, alors que normalement on devrait la foutre dehors, dans les statuts de l'ICEM, une instit d'une école Catho. On ne l'avait pas identifiée comme telle au niveau de son comportement et tout... on le sait maintenant ça nous gêne pas, normalement d'après nos statuts, on ne devrait pas accepter des gens de l'école privée.

- Et pourquoi ça ?
- Parce que c'est l'idéologie laïc, mais je pense qu'elle a beaucoup évoluée, y'a encore dix ans on l'aurait foutu dehors, je dis pas qu'après mars si les autres nous pompe l'air, ça pose pas de problèmes.
- En même temps y'a des gens de Freinet qui sont catho.
- Oui mais ils sont catho et instit dans le public, pour ne pas le citer J.. il est militant catholique de gauche, ça nous gêne pas que ce soit des catho, mais elle s'est une enseignante qui est enseignante dans l'enseignement privé catholique et ça normalement dans le mouvement Freinet on devrait la foutre dehors, par rapport à l'histoire du mouvement.
- Vous en tant que personne ?
- Moi en tant que personne ça ne me gêne pas du tout, je ne dis pas que ça ne me gênera pas toujours parce que la guerre scolaire elle peut être rallumée.
- Alors je vais aborder un autre plan...
- Y'a une chose que je voudrais dire par rapport à l'idéologie qui peut être intéressante, par rapport à l'histoire du mouvement. On a eu après soixante-huit l'arrivée des gauchistes, dans le mouvement Freinet, gauchiste au sens où il venait politiquement du Maoïsme, du troskisme. Ils sont venus et il y a eu des tentatives de noyautage du mouvement, j'étais responsable national à l'époque. Notre type de fonctionnement les a complètement désorienté, parce-qu'on avait pas de structure de fonctionnement par éléction, on chargeait les copains et les copines qui étaient les plus compétentes à notre avis, on les cooptait, ils devenaient chefs sur deux ans trois ans. On leur disait ce qu'on voulait qu'ils fassent pour le mouvement et puis quand c'était fini, ils étaient renvoyés à leur militantisme...
- Alors je vais vous diriger sur un autre versant de l'entretien, celui de votre propre itinéraire scolaire et professionnel.
- Ba je crois que j'ai tout dit tout à l'heure parce que à travers mon parcours scolaire, j'ai eu aucune rencontre avec Freinet ou avec les pédagogies dites modernes....
- Mais ce désir de promouvoir un individu autonome, responsable, ça s'ancre comment

chez vous ?

- Ba, alors là, ma nourrice était une directrice d'école traditionnelle, c'est elle qui m'a élevé parce que mes parents travaillaient tous les deux, je passais tout mon temps chez elle j'allais juste dormir chez mes parents c'est d'ailleurs pour ça que je suis devenu instit, j'ai pas choisi, j'avais pas le choix. Je devais devenir instit puisqu'elle avait choisi, elle était directrice d'école elle n'était pas passée par l'école normale, je devais faire l'école normale, y'avait peu de chance quand on était sur les rails de dérailler.
- Donc cette personne-là a eu une influence importante..
- Une influence tout-à-fait prédominante puisqu'elle a orienté complètement mon parcours scolaire elle m'a fait inscrire pour..? on s'engageait pour quatorze ans, en troisième ils s'engageaient à ce qu'on soit instit pendant dix ans, donc ils m'engageaient jusqu'à vingt-neuf ans puisque j'ai été instit à dix-neuf ans.
- Quand vous revoyez ce passé est-ce-que c'était l'admiration de cette personne est-ce-que c'était....
- Pourquoi est-ce-que je suis devenu instit ?
- Oui.
- Parce que je suis très obéissant, non mais c'est ça le vrai fondement parcequ'elle avait une forte influence sur moi c'était très valorisant à l'époque de passer le concours de l'école normale en fin de troisième. Y'avait quatre-vingt-dix places et mille candidats, c'était être sûr d'avoir son bac, c'était être sûr d'avoir un emploi. Voilà, j'étais un bon élève en troisième.
- Vous étiez un bon élève tout au long de votre..
- Non pas forcément, un an sur deux.
- vous avez eu des échecs ?
- Non aucun, j'ai appris à lire à la maternelle, je suis rentré en CE1 avec pratiquement deux ans d'avance puisque je suis de janvier, j'ai échoué à l'examen d'entrée en sixième après j'ai fait un parcours en quatre ans au cours complémentaire après à quatorze ans j'ai eu mon bac et puis... j'étais trop petit, pas apte pour rentrer dans la fonction publique donc j'ai été dans un lycée faire une seconde préparatoire à l'école normale et puis après je suis rentré à l'EN et là j'étais assez moyen, en sachant que j'avais pas envie de devenir instit depuis le début et que c'était général puisque sur quatre-vingt-dix normaliens, y'en avait cinq qui voulaient devenir instit et puis en plus on n'avait plus trop le choix avec la guerre Algérie derrière.
- Et au fond pour revenir à l'idéologie...
- L'idéologie, je pense que cette dame, la directrice qui m'a élevé était quelqu'un qui était d'extrême gauche au sens proche du parti communiste lié à la résistance. Elle était pas au PC, elle lisait pas l'humanité. Elle lisait libération, mais le libération qui était issu de

la libération. Elle lisait combat, les deux journaux de gauche qui était issu de la résistance. C'était la gauche non communiste. Alors je pense que c'est là que j'ai baigné là-dedans. C'est elle qui m'a indiqué ce que je devais lire, c'est aussi elle qui m'a initié au cinéma. C'est pas un hasard si on allait voir les films de Zeinstein (?) à Paris, donc je pense que ça vient de là un peu. J'ai été élevé par un instit du début du siècle, dans l'idéologie des instits du début du siècle, bon avec ça... c'est pour ça que je suis parti là-dessus. Bon mes parents par contre, moins d'idéologie, bon des gens qui votaient sans doute à gauche mais qui n'étaient pas si marqués que la personne qui m'a élevé, je pense que c'est elle qui m'a marqué. Par contre elle était pas Freinet du tout elle m'en a jamais parlé, je suis pas sur qu'elle en est entendu parler.

- Avez-vous des responsabilités dans d'autres associations...?
- A l'époque quand j'étais dans le mouvement Freinet, j'étais délégué syndical, un des dirigeants départemental d'un syndicat qui était responsable d'un secteur géographique à tendance pro-communiste, c'était un syndicat d'instituteur où y'avait une tendance pro-socialiste, pro-communiste et pro-trotskiste et une tendance libertaire. Donc au moment où j'étais dirigeant Freinet au niveau national, j'étais aussi un dirigeant départemental du syndicat des instituteurs, je menais ça de front en parallèle. J'ai abandonné mes responsabilités syndicales pour des raisons idéologique, parce que le syndicat où j'étais prenait des positions politiques de plus en plus radicales, de plus en plus proches des pays de l'Est le totalitarisme. J'aurais bien voulu aller dans la tendance libertaire, mais c'était pas possible du fait du vécu que j'avais de militant syndical dans le département. J'ai carrément changé de boutique et je suis parti à la CFD mais je ne suis pas militant. Par contre je continu à être militant dans le groupe Freinet. Par contre j'ai jamais adhéré à un parti politique, parce que chaque fois y'avait le côté endoctrinement qui ne me plaisait pas quel que soit le parti. Maintenant mon idéologie elle passera à travers le syndicat, bien que je m'y consacre pas trop et puis le mouvement.
- Cette idéologie de base c'est toujours celle dont on parlait au départ.
- Même si elle est un peu à l'heure actuelle, pas désabusée. Je ne suis plus désabusé, j'ai été désabusé maintenant je suis de nouveau plein d'espoir (rire.). Non je pense que avec la fin du bloc de l'Est, avec le libéralisme sauvage qui s'est planté aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne, je pense qu'en Europe tout au moins.....devrait nous permettre la mise en place d'une société plus fraternelle enfin d'une certaine manière, et du fait de notre culture politique qui est une culture très démocratique et très participative, très proche des gens... je pense que..moi je suis assez confiant dans l'avenir au niveau des avancées démocratiques.
- Et au niveau de votre travail maintenant de conseiller pédagogique, qu'est-ce qui est moteur de votre action ?
- Et bien la réponse que j'ai envie de donner c'est pas grand-chose, j'ai été très perdu quand je suis devenu conseiller pédagogique. La raison pour laquelle je suis devenu conseiller pédagogique, c'est toujours la même, ça faisait neuf ans qu'on était dans la

même école avec ma femme, y'avait quatre ans qu'on avait mis un truc qui tournait au point... on est aller ailleurs, parce que quatre ans pour moi j'en ai marre. L'opportunité s'est présentée et j'ai sauté sur l'occasion, sans savoir ce que ça représenterait comme boulot et là grosse frustration, parce qu'il y avait incohérence... j'arrivais plus à mettre en oeuvre dans les rapports de formation que j'avais avec les collègues, au niveau idéologique... fallait que je mette en retrait mes idées pédagogiques Freinet parce que ça aurait été nuire à la pédagogie Freinet que d'essayer de l'imposer et contraire à son esprit et à mon esprit à moi on n'endoctrine pas, on convainc et donc frustré de ça. Frustré des enfants, mais ça, ça le fait à tout le monde... Donc j'ai cherché à mettre en place des techniques de formation auprès des adultes qui seraient proches de mes actions en pédagogie Freinet, mais j'avais peu de modèle et donc j'ai essayé de le travailler d'abord au niveau des relations c'est-à-dire.. au niveau du respect de l'autre et puis donc au niveau de la fraternité du respect de l'humain dans les relations, ça j'ai travaillé là-dessus au niveau des relations que j'avais avec les gens et puis au niveau de leur conduite de formation, d'essayer de voir où ils en sont, d'essayer de voir dans quelle direction ils ont envie d'aller pour les accompagner.

- Partir de leur désirs et les accompagner..
- Oui je faisais comme ça avec les gamins, je fais comme ça avec les adultes...Mais je reste un peu frustré quand même, mais c'est la frustration qui me tient en recherche d'essayer de mettre en oeuvre des techniques de la pédagogie Freinet, ce que j'ai pas encore pu mettre en place, c'est des outils pratiques. J'ai mis en place des outils relationnels qui viennent de la pédagogie Freinet mais ils ont s'en doute besoin d'outils, je pense fichiers, référents bibliographiques, référents documentaires. Maintenant j'aimerais bien mettre en place des outils de référence pour eux, comme en pédagogie Freinet les gamins qui ont besoin de trucs ils savent qu'ils peuvent aller chercher là un outil pour répondre à ses besoins... Ce qui m'a apporté d'être conseiller pédagogique, c'est que ça m'a ouvert des formations de formateurs qui m'ont permis donc d'aller voir ce qui se passait ailleurs, d'aller voir ce que racontait A. De La Garanderie, d'aller voir dans les sciences de l'éduc ce que proposait les didacticiens... tout un tas de matériaux théoriques ou d'ouverture que je n'avais pas le temps d'avoir quand j'étais instit Freinet parce que j'avais ma classe, le groupe Freinet, le syndicat, la famille etc...Maintenant ce qui m'intéresse beaucoup c'est que de part ma position, je reste un militant Freinet et puis j'ai envie de taper au niveau national de nouveau... Tout ce que j'ai pu glaner à droite ou à gauche et qui peut soit ancrer les pédagogies Freinet je pense aux théories de l'apprentissage, nous on le fait intuitivement, mais là on peut trouver des ancrages théoriques qui justifient nos pratiques éducatives et puis d'un autre côté s'ouvrir à des techniques qu'on pourrait aller pêcher pour nous aider, je pense en particulier à l'interview de cracs chez La Garanderie, demander à un gamin qui réussit bien de raconter comment il fait. Voir le côté médiation à travers le PEI.
- Dernière chose, vous disiez y'a des praticiens catho, athée, vous vous situez comment au niveau personnel de conviction ?
- Moi je suis athée oui, faut en dire des choses ! ça ne me gêne pas de le dire.. non à

l'heure actuelle ? euh un militant athée...

- Vous n'avez pas eu d'éducation religieuse par exemple ?
- Ah si tout à fait, communion confirmation jusqu'à seize ans parce que je suis très docile... par mes parents qui n'y croyait pas du tout mais ça se faisait, je suis d'origine bretonne et chez les familles bretonnes le prêtre institutionnellement à une importance énorme, même si on n'y croyait pas du tout... mon père bouffait du curé tant qu'il fallait. Mon père a été enfant de cœur, mais c'est pareil sans y croire.
- Donc vos croyances se réfèrent plutôt à des croyances en...
- Plus des croyances liées au socialisme utopique du dix-neuvième, par contre je suis pas du tout anarchiste au sens idéologique du terme. A l'heure actuelle je suis là, si fallait me situer dans l'échiquier politique, on pourrait me mettre génération écologie, avec le côté écolo qui était toujours en filigrane de la pédagogie Freinet qui ne s'appelait pas comme ça, mais que Freinet introduisait dans sa pédagogie, médecine naturelle etc... végétarisme. Donc du centre gauche écolo.
- Et dernière chose au niveau de votre personnalité comment vous vous voyez ? Qu'est-ce-qu'on dit de vous ?
- Quelqu'un qui n'aime pas rentrer en conflit avec les autres qui cherche à le gérer par les contacts humains et par le consensus, c'est pas une qualité forcément, mais c'est comme ça. Quelqu'un de relativement docile quand même, docile envers la hiérarchie, je lutte contre ma docilité. Soupe au lait, je démarre au quart de tour quand quelque chose me choc complètement et je suis capable même de frapper...si on me cherche... c'est-à-dire une attitude brutale qui déborde et je suis capable comme ça de rentrer dans le lard facilement de quelqu'un si quelque chose me choc profondément, je ne sais pas quelqu'un qui battrait un enfant, je réfléchis pas, je lui rentre dedans, je réfléchis après.
- Donc à partir de là connaissant ce côté très soupe-au-lait très instinctif très primaire d'où la recherche de consensus....Y'a un apport par rapport à la pédagogie Freinet qui me revient maintenant qui va vous faire plaisir par rapport à votre recherche, c'est que une des raisons qui m'a amené à trouver une pédagogie différente, c'est que dès que je me fâchais en classe, j'avais du mal à me maîtriser et j'aurais eu tendance, je l'ai fait d'ailleurs bien que je n'ai pas forcément à le dire à foutre des 'baffes' à un gamin, devenir très violent et à avoir du mal à me maîtriser. Donc fallait que je trouve une pédagogie qui me permette d'avoir des relations avec des gamins qui se situent sur un autre mode que l'autorité frontale, donc pour éviter de générer des conflits frontaux et la pédagogie Freinet me le permet. Donc ça explique aussi que j'ai cherché ce genre de pédagogie j'ai essayé de gérer dès le début les contacts humains, donc là du fait des relations il fallait que je change ma pédagogie, je ne pouvais pas rester en pédagogie comme ça sans ça j'en aurais démolie un depuis longtemps, surtout qu'on travaille avec des ado. Ils font de la provo et tout. Donc ça c'est une composante forte de ma personnalité qui m'a amené aussi à la pédagogie Freinet, dans le cadre de la mise en

place d'un système de relation...

- Donc un système plus convivial...
- Un système où on va pouvoir avoir des lieux de discussion..
- Pour éviter la communication frontale...
- Tout-à-fait qui me fait disjoncter... bon ça s'est calmé avec l'âge, mais quand j'avais vingt ans alors-là c'était... pour finir là-dessus le fait de devoir gérer ces relations avec les autres m'a permis d'avoir un certain recul mais qui me fait accuser par fois d'être manipulateur.
- L'apport Freinet donc c'est à la fois les gens que vous avez rencontré, des lectures..
- L'apport Freinet ça a été au début des lectures, j'ai dévoré pour gagner du temps et puis en suite ça a été le mouvement Freinet en particulier le fait que je sois venu assez rapidement dans le conseil départemental et puis responsable national tous les contacts que j'ai eu tous les stages que j'ai fait que j'encadrais. Je vivais pratiquement toutes mes vacances en pédagogie Freinet, donc j'ai une formation énorme là-dessus....
- Et au niveau de la personnalité pensez-vous qu'il y a des choses communes entre vous dans le mouvement...
- Peut-être comme.... y'a le respect de l'homme y'a peut-être cette recherche de la discussion du consensus, fonctionner par consensus dans notre rapport avec les autres.

ENTRETIEN N° 6. Enseignant en maternelle (GS). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans.

- Est-ce-que vous vous souvenez de la première fois où vous avez entendu parler de la méthode Freinet ?
- Oui J'en ai entendu parler la première fois lors de ma formation d'institutrice. On nous avait parlé de Freinet de Montessori, de Decroly, c'était juste une information. J'avais été sensible au discours qu'elle nous avait fait et c'est tout. Au départ je tâtonnais un peu et puis quand je suis arrivée là, j'ai rencontré des gens qui déjà s'intéressaient à la pédagogie Freinet. Alors, j'ai fait partie du groupe très rapidement et j'ai eu la chance de rencontrer ces personnes.
- Ca a été l'effet du hasard ou...
- C'est-à-dire que j'ai remplacé un instituteur Freinet, dans une classe où j'ai été nommée, par cet intermédiaire là, je m'y suis encore un peu plus intéressée, mais à cette époque, je n'avais pas les outils (l'imprimerie, le texte libre). C'était plutôt dans l'esprit et dans l'organisation de la classe, un travail en atelier et essayer de faire un

travail individualisé ; et après j'ai été nommée dans une école où il y avait quelqu'un qui faisait la pédagogie Freinet.

- Est-ce que vous vous souvenez quand la formatrice vous a exposé la première fois la pédagogie Freinet parmi d'autres. Avez-vous été plus attirée par la sensibilité Freinet ?
- Ce qui m'avait intéressé, c'était l'enfant individuellement : je me voyais difficilement, euh... que tout le monde travaille au même rythme. Déjà que dans ma nature, c'était un petit peu comme ça. Je me souviens d'avoir été en contact avec un maître (lors de mes remplacements) qui faisait de la pédagogie individualisée. Voilà, je crois que c'est cela. Travail individualisé et surtout essayer d'écouter les enfants et de partir du vécu des enfants, de savoir ce qu'ils étaient, ce qu'ils connaissaient, ce qu'on pouvait faire ensemble. J'avais pas envie, je ne suis pas quelqu'un non plus, par rapport à ma personnalité de trop de directive. Je le suis, mais d'un autre côté, j'aime bien aussi partir des enfants. Je me suis un peu forcée dans les premières années à être à l'écoute des enfants et à partir du vécu des enfants. C'est parti de pleins de petits détails, de pleins de petites circonstances. Par exemple, je me souviens de cette inspectrice d'école maternelle qui nous avait expliqué comment mener un atelier de graphisme à la maternelle. Elle nous avait dit : 'partez des dessins des enfants et vous verrez que dans les dessins des enfants, il y a toujours un détail que l'on peut exploiter'. J'ai donc commencé en soixante-huit, cela fait vingt-quatre ans que j'enseigne et mon fichier de graphisme démarre de la même façon. Alors vous voyez, ça a été un peu par des chemins un petit peu détournés.. et puis, est-ce-que j'ai eu de la chance, je crois pas, je crois que la vie c'est pas fait comme cela. J'ai aussi un naturel où j'essaie d'aller vers les gens et quand je ne sais pas faire, je me tourne vers ceux qui connaissent des pratiques et je m'informe.
- Si vous vous souvenez de ces rencontres avec les praticiens Freinet, qu'est-ce-qui vous a intéressé justement : qu'est-ce-qui vous a attiré comme idée?
- D'abord, oui je crois, qu'il y a une question de personne. C'était des gens avec qui je me trouvais bien et puis des amitiés qui se sont renforcées surtout avec des gens qui avaient un regard sur l'enfant différent. Je dirais par rapport à ce que je pouvais voir ailleurs. Je crois que c'est une des choses capitales.
- Donc il y avait deux choses, des gens avec qui vous vous sentiez bien...
- Voilà c'est cela, mais si je me sentais bien, c'était pas par hasard. C'était parce que quand je les entendais parler des enfants cela me réchauffait le coeur par rapport à ce que j'avais pu vivre ailleurs.
- Oui tout à fait, et justement quand vous entendiez parler de ce regard, quel était-il ?
- Ce qui m'intéressait c'était qu'on était à l'écoute des enfants, on avait envie de faire des choses avec les enfants. Des choses de la vie quotidienne, des choses qui leur étaient proches, qui pouvaient leur faire plaisir et leur faire découvrir le monde extérieur et tout ce qu'il y avait autour de nous en commençant par des choses très simples de la vie quotidienne, de la vie familiale et puis en essayant de découvrir après autre chose. Mais

je crois que c'est surtout ça. Ces gens là avaient quand même un respect de l'enfant. On fait des choses, mais après avoir écouté les enfants et on vit dans la classe, une certaine unité avec les enfants et je crois que ce qui est difficile maintenant et surtout en ville, dans des groupes scolaires où on est moins nombreux, on peut, peut-être travailler dans l'optique que Freinet avait que dans une classe trop nombreuse. Bon ça ne m'empêche pas de faire ce que j'ai envie de faire, mais je me dis que c'est peut-être dommage qu' avant ou après..., mais c'est pas pour autant que ce que l'on fait est bien. Il y a sûrement d'autres choses intéressantes, mais moi je vous dis que ce qui est peut-être le plus important quand j'ai rencontré ces gens là, c'était le respect qu'ils avaient de la vie des enfants et la façon de travailler qui respectait les enfants qui respectait le choix des enfants, l'autonomie des enfants, qui respectait un peu leur prise de position. C'était pas le fait de vouloir absolument inculquer un savoir ou faire un programme. C'était : 'on passe six sept mois ensemble, il faut harmoniser en fait la vie de la classe.'

- Et leur but finalement qu'est-ce-que c'était du point de vue de l'enfant, c'était pas simplement inculquer un savoir..?
- Je pense que si, il ne faut pas négliger ce côté là, mais c'est aussi apprendre à vivre ensemble, c'est l'organisation, c'est le respect des autres, c'est une vie un peu coopérative, c'est savoir prendre des décisions. Ce qui me permet de penser que cette attitude vis-à-vis des enfants permet aussi de renforcer leur personnalité, de l'affirmer. C'est qu'ils sont là et qu'ils existent individuellement et qu' on respecte chacun d'eux. La vie quelquefois, c'est pas toujours facile pour les enfants, pour nous. Ils ont le droit d'exister, ils ont le droit d'être comme ils sont. Je veux dire que ce qui me choque beaucoup dans certaines écoles, c'est qu'il faut absolument que tout le monde soit presque pareil alors que la pédagogie Freinet telle qu'elle est, c'est chacun à sa place, dans la classe.
- Alors ses idées vous les avez toujours gardées un peu comme votre cheval de bataille ?
- Oui, oui et de plus en plus je crois.
- Si on résume ce que vous avez dit en fait, c'est beaucoup écouter l'enfant dans sa singularité, partir de ce qu'il est, (pause)
- Oui, développer sa personnalité.
- Apprendre à vivre ensemble, avoir l'esprit de coopérative, savoir prendre des décisions. Et maintenant dans votre action quotidienne, ce sont des valeurs qui restent..?
- Ah oui, oui et qui se peaufinent en fait. C'est vrai qu'il y a quinze ans il y avait des choses. J'étais sensibilisée, mais dans ma pratique je voyais bien qu'il y avait des choses qui n'étaient pas toujours en accord avec mon idée parce-qu'il y avait des problèmes matériels dans la classe. Il y avait trop d'enfant, parce-qu'il y avait des contingences extérieures qui perturbaient. Je me bats de plus en plus pour cela, une pédagogie de l'entraide, voilà moi je pense que c'est ce qui est important, c'est que des

enfants vivent une année en groupe. Ils sont là et puis il y a aussi les copains. Il n'y a pas que la maîtresse qui peut apporter une aide. Il peut y avoir aussi une aide entre eux.

- Ce que vous appelez la coopérative ?
- Oui c'est cela la vie coopérative, la pédagogie de l'entraide, oui.
- Par rapport aux personnes que vous avez rencontrées avec qui vous étiez engagé dans le groupe, qu'est-ce qui vous intéressait chez ces personnes, du fait que vous vous sentiez bien à l'aise ?
- Je pense que c'était des qualités très humaines, c'est le principal.. enfin parmi les gens que j'ai rencontrés dans ce groupe, quand j'y suis arrivée, c'était vraiment des qualités humaines. Je pense que des gens qui avaient un fonctionnement dans leur vie, un respect des individus, des adultes. Donc ça ne pouvait que ce passer de la même façon dans leur classe. Des gens qui avaient une réflexion un petit peu sur la vie, comment dire, des gens chaleureux, des gens qui respectent les autres, qui sont aussi à l'écoute des autres. Je pense que si l'on veut que dans la classe cela se passe de cette façon, je crois que la première des choses est de les ressentir personnellement ces choses. Je crois que la première des choses est de ressentir personnellement ces choses là, pour que ça passe bien et ces gens là...Il y en avait certains là vraiment c'était ça.
- Et si vous aviez maintenant à réfléchir à ce à quoi vous contribuez pour l'enfant, qu'est-ce que vous diriez ?
- Je suis arrivée nouvelle dans cette école. Je vois que par rapport à l'attitude que j'ai pu avoir en début d'année, ce qui m'intéresse principalement, c'est que chacun puisse avoir sa place dans la classe et que chacun puisse être respecté des autres, même si un enfant a un comportement difficile, si c'est un rebelle, s'il a du mal à vivre la vie de groupe, il faut quand même savoir l'accepter. Je crois que la principale des choses, c'est d'avoir été assez réceptive à l'arrivée des enfants cette année et d'avoir essayé de sauvegarder leur personnalité avec leur problème dans un premier temps. Dans la classe j'en vois beaucoup qui ont des problèmes des joies, des peines et des difficultés. (on en a tous). Je crois que c'est cela aussi ce qui me plaît dans ces gens là, chez les gens que j'ai pu rencontrer c'est que c'était des gens qui n'avaient pas peur de dire que quelquefois dans la vie on était confronté à des difficultés qui étaient assez honnêtes avec eux-mêmes, qui évitaient d'avoir trop de contradictions, on en a tous, c'est difficile de les court-circuiter mais il faut essayer quand même d'être lucide.
- Je repense à un mot que vous m'avez dit au niveau des valeurs, le respect et l'autonomie. Pour vous, qu'est-ce que cela signifie l'autonomie ?
- Je vais vous donner des exemples par rapport au fonctionnement de ma classe. Dans la classe par exemple, le matin, il y a une quinzaine d'ateliers qui sont permanents. Les enfants décident d'aller dans l'atelier où ils veulent, donc c'est eux qui choisissent et je peux vous assurer qu'en maternelle, il faut déjà avoir un esprit de décision. J'ai vu des situations en début d'année où il y avait des enfants qui restaient pendant trois semaines

un mois a tourner parce qu'ils ne savaient pas quoi prendre. Quand on a déjà pris la décision de choisir un atelier, on commence à être autonome. Parce que si on le choisit, c'est soit pare-feu on va y retrouver des copains ou soit parce que c'est quelque chose qui nous plaît ou parce qu'on a un esprit de découverte et qu'on a envie de faire autre chose. Quand on veut aller dans un atelier tel que la construction de légo et qu'il n'y a plus de place, alors il y a différentes attitudes. Y'a celui qui va aller prendre l'étiquette pour aller la planquer ailleurs, puis mettre la sienne à la place. Celui qui vient me voir et qui me dit : 'Moi je voudrais aller là et qui a encore besoin d'assurance. Il y en a un autre qui dit : 'bon tanpis, je vais aller voir ailleurs'. C'est encore une preuve d'autonomie. Puis, il y en a d'autres qui trichent. Il y a toutes sortes de situations. Moi je dis que c'est être autonome, voilà. Etre autonome, être capable par exemple quand on voit un enfant en difficulté dans la classe, d'aller lui donner un coup de main, d'aller l'aider. Etre autonome c'est être capable par exemple au niveau de la maternelle, de faire son rangement soi-même, de se retrouver dans la classe, donc on est capable si la maîtresse s'absente pendant une courte durée, de vivre un peu seul sa vie.

- Au fond ce que vous me dites et ce que je crois ressentir et qui mène votre activité quotidienne, la transmission du savoir, c'est une chose, mais c'est aussi toutes ces valeurs...
- Ah oui, oui. Moi je pense qu'au niveau de l'école maternelle ou encore l'individu est encore très sensible, les enfants ont encore pleins de choses à découvrir et puis c'est encore la difficulté parce que à la maison est-ce-qu'on est autonome ? Est-ce-qu'à l'école on va l'être plus, on va prendre des décisions après à la maison. La personnalité n'est pas encore affirmée à cet âge là, donc c'est pour ça que j'insiste beaucoup là-dessus parce que je pense que c'est à partir du moment où on est autonome, où on arrive à être mieux dans son corps et capable de certaines décisions qu'on est plus réceptif après au savoir. Enfin moi je pense qu'on est plus réceptif à certaines acquisitions et puis dans ces ateliers, c'est ces moments là qui permettent d'expérimenter de tâtonner de faire des choses. Dans ces ateliers là, ce n'est pas grave si on se trompe parce-qu'on est justement là pour essayer d'apprendre.
- Quand vous avez fait partie du groupe Freinet, qu'est-ce qui vous a plu...?
- Je vais vous dire que ce qui m'a plu et qu'il ne faut pas du tout mettre de côté, c'était un côté convivial. On se retrouvait, on discutait et puis on faisait une bonne 'bouffe'. Ensuite il y avait ce côté où l'on s'occupait des enfants, on voulait bien se retrouver pour faire un petit peu de réflexion, mais on voulait aussi, nous, y trouver un petit peu d'intérêt, voilà (rire).
- Vous pensez que ça c'est aussi un facteur important pour vous ?
- Oui, vraiment. Je crois, le partage de tout justement. Le partage du travail, le partage de son expérience et puis après le partage des recettes de cuisine. Chacun emmenait son plat. On buvait une bonne bouteille, c'était... Je pense que si on veut donner quelque chose, un tout aux enfants, il ne faut pas non plus, (nous même dans notre démarche), ne pas être, (le terme n'est peut-être pas correct), ne pas être sectaire, ne pas donner

une importance à une chose plus qu'à une autre vous voyez dans quel esprit ?

- Non je ne vois pas...
- Pour moi, dans ces moments là, quand on parlait entre nous, quand on faisait un petit peu de recherche, c'était important. Le moment où on mangeait où chacun découvrait ce que l'autre avait apporté, c'était aussi important. Je veux dire que, je ne mets pas de valeurs sur l'une plus que sur l'autre et dans la classe, je ne mets pas de valeurs, y'a certains ateliers qui n'ont pas plus de valeur que d'autres, alors qu'on pourrait apporter par exemple plus d'importance à certains ateliers par exemple l'atelier graphisme plus qu'à l'atelier jeu. Je crois que, et çà c'est très difficile de notre part, parce que on a toujours peur de perdre un peu de temps et puis de se dire bon c'est peut-être... mais si on décide de mettre un atelier dans la classe, c'est qu'on décide d'accepter qu'il soit fréquenté.
- Et donc vous seriez actuellement dans un état d'esprit Freinet au niveau des grandes idées?
- Oui, je pense, oui, et ces idées vous les avez trouvé dans le groupe. Est-ce-que vous avez lu..
- Oui bien sûr, j'ai lu des choses. Par contre je ne vais pas vous ressortir toute la bibliographie. J'ai eu l'occasion l'an passé d'aller au congrès.
- Et par rapport à tout ce que vous m'avez dit de ces valeurs et si je vous posais la question, dans la pédagogie Freinet qu'est-ce qui est le plus important qui est véhiculé comme valeur, vous mettriez quels mots derrière ?
- Moi je mettrais tout de suite l'enfant, le respect, l'écoute et puis la possibilité d' essayer de développer au maximum, la personnalité. Que l'enfant ait suffisamment de personnalité, pour pouvoir prendre des décisions, savoir pourquoi il les prend, je crois que c'est important, moi c'est là-dessus que je me bats et me battrai le plus.
- Et en même temps vous voyez un type d'adulte derrière par rapport à toutes ces valeurs ?
- Bien sûr, cela ne se met pas en place comme çà, c'est bien par rapport à la personnalité de l'enseignant. Pour moi ce sont des choses qui sont capitales : le respect de l'enfant. Je dis toujours que les enseignants ne sont pas là pour leur confort, mais pour le confort des enfants avant tout.
- Je vais un peu explorer votre itinéraire du point de vue scolaire et professionnel, c'est-à-dire, est-ce que vous pouvez me donner les grandes étapes de votre cursus ?
- J'ai eu la chance d'aller à l'école maternelle et primaire, dans une structure assez familiale, après dans un CEG, toujours cette structure familiale, (ce n'est pas à négliger). Après à la ville le lycée. J'ai passé mon bac et après mon Bac euh... j'ai toujours été attirée par l'enseignement. Alors, après mon bac, j'ai demandé un poste d'enseignant.

-
- Et vous parliez tout à l'heure d'un état d'esprit particulier de Freinet. Est-ce-que vous voyez des épisodes particuliers de votre vie scolaire, professionnelle ou personnelle éventuellement. Des rencontres qui finalement vous auraient amené vers cet état d'esprit ?
 - Je vois ce que vous voulez dire. Je pense que quand j'ai démarré dans l'enseignement, j'ai rencontré un instituteur qui ne faisait pas de la pédagogie Freinet. La principale des choses, c'était les enfants. Il y avait une vie dans la classe où l'enfant je ne dirais pas était roi, mais avait droit de parole et le droit d'être. Je crois que cela m'a beaucoup impressionné. Quelque temps après, je suis allée dans une école où vraiment, je me sentais très malheureuse en voyant comment cela se passait. C'est peut-être aussi par rapport à ma démarche vis-à-vis de la vie quotidienne je pense. Je crois enfin que un tout. C'est peut-être pas par hasard qu'on va vers telle ou telle pédagogie, cela vient peut-être aussi par rapport à la vie que l'on a, les gens qu'on rencontre, les démarches, la façon dont on vit tout simplement, moi je crois que c'est un peu lié. La façon dont on est à l'écoute des gens.
 - Alors en fait vous dites selon les personnes un peu qu'on rencontre. Il y avait cet instituteur qui vous a un peu impressionnée, que vous avez admiré...
 - Oui, absolument. Je l'ai admiré et il m'a beaucoup aidé, énormément. Je débutais, je le remplaçais et je pouvais énormément compter sur lui. C'est quelqu'un qui m'a marqué. Je ne suis pas vraiment attachée, comment dire, pas vraiment en extase devant les inspecteurs, mais cette fille aussi m'a assez impressionnée. Cette fille que j'ai eu et puis quand je suis arrivée à H.. j'ai rencontré dans ma vie personnelle des gens qui avaient un peu une réflexion sur la vie, je cois que tout est lié, enfin je pense par rapport à moi.
 - Si on avait un lien à faire entre votre état d'esprit actuel, le pourquoi de cet état d'esprit, vous mettriez des rencontres humaines?
 - Ah oui, complètement, complètement, ah oui, oui complètement, je pense que cela ne s'est pas fait par hasard.
 - Quand vous revoyez ces personnes clés en lien avec votre état d'esprit, (enfin on en a un petit peu parlé tout-à-l'heure puisque tout à l'heure vous parliez d'amitié de gens qui avaient des qualités humaines, qui étaient chaleureux, à l'écoute). Est-ce que c'était ça aussi chez l'instituteur éventuellement ?
 - Ah oui, ah oui oui oui, ah là là.'
 - Qu'est-ce-que vous admiriez chez lui ?
 - D'abord la façon dont il était avec les enfants et puis la façon dont moi j'ai été accueillie par ces gens là, parce que vous savez quand vous débarquez de province, que vous vous retrouvez dans la région parisienne en banlieue, que vous n'avez aucune formation. Tous ces gens qui étaient prêts à m'aider sur le plan professionnel et à m'entourer de leur chaleur humaine, c'était des gens très très humains. Je sais pas si c'est un hasard, c'est sans doute pas un hasard mais j'ai eu la chance de rencontrer

des gens chaleureux.

- Et autrement est-ce qu'il y a des points de votre éducation...
- J'ai été quelqu'un d'assez heureuse. J'habitais dans un petit village dans lequel il y avait vraiment une vie de village. Mes parents étaient assez conviviaux. Il y avait donc énormément d'échange qui se faisaient. A la maison aussi il y avait tout une convivialité en fait.
- Donc y'avait peut-être des racines..?
- Peut-être, je crois que je suis quelqu'un de très sociable.
- Autrement, bon toutes ces valeurs dont vous m'avez parlé.... y'aurait-il d'autres choses à dire...?
- Oui, il y a la personnalité. Ce sont des choses primordiales pour moi dans la classe. Il y a autre chose, il faut bien passer à un moment ou à un autre à des acquisitions, à des découvertes, mais je pense que cela peut se faire par l'intermédiaire de toutes les notions que l'on peut avoir avec les enfants.
- Tout à l'heure on disait qu'au fond cela peut s'ancrer dans une certaine conception de l'homme, de son existence et de son développement.
- Est-ce que vous pourriez me parler un petit peu de l'idéal....
- L'idée c'est d'aguerrir l'enfant vis-à-vis du monde, pour qu'il soit capable d'avoir un jugement, qu'il soit capable de prendre des décisions, qu'ils soit capable de défendre leur position. Pour moi c'est important parce que je pense que si les gens sont capable d'argumenter leur position, s'ils sont capables de défendre leur personnalité, de défendre leur position, ce ne sera peut-être pas facile dans la vie parce que quelquefois on n'est pas compris et on peut être rejeté. Mais quand on est avec des gens qui sont dans le même état d'esprit, il peut y avoir quand même un échange... Vous allez peut-être avoir l'impression de tourner en rond, mais pour moi, ce sont les valeurs fondamentales et je m'y accroche et m'y accrocherai jusqu'à la fin de ma carrière à ces choses là. Je vois des petits 'bouts', cette année, qui sont arrivés à l'école tendus malheureux et je les vois en ce moment. Je ne veux pas dire que j'ai fait des miracles, mais qui sont capable de venir me parler d'eux-mêmes. L'autre jour une petite fille a été capable de se laisser aller à pleurer. Elle n'était pas bien dans sa peau, elle pleurait. Donc laisser les enfants être tels qu'ils sont. Il y'a quand même des règles de vie, des choses que les enfants doivent respecter y'a des choses auxquelles ont doit quand même se soumettre, mais sans pour cela briser la personnalité de l'enfant. Y'a des choses qu'il faut faire, même si on ne les aime pas.
- Qu'est-ce que vous auriez à dire de votre personnalité ?
- Moi je crois qu'il y a un trait de caractère qui n'est pas à mon avantage : je suis assez 'soupe-au-lait', j'ai du mal à avoir du recul pour expliquer les choses pondéremment. J'aurais tendance à m'emporter. Malgré tous ces grands mots, quelquefois, parce-qu'il y

a des enfants qui sont un peu plus énervés, parce que vous avez envie dans un groupe qu'il y ait quelque chose qui soit réalisé ou qu'il y ait une activité qui doit être terminée. Des fois, dans la classe, je peux avoir un comportement en contradiction avec mes idées et quelquefois j'essaie de me dominer. Parfois, je ne me domine pas. Il y a des enfants à qui je dis : 'Écoute tu te débrouilles'. Pour le moment je n'ai pas le temps. Je sais que j'ai des petites filles dans ma classe qui sont d'une sensibilité et l'autre jour j'ai fait un exercice et j'ai dû intervenir en lui disant écoute M... quand même et elle s'est mise à pleurer. J'essaie de me contrôler et c'est très difficile dans notre métier, on est sollicité, par tellement de chose que l'on veut faire attention. Dans ma personnalité y'a sûrement des choses qui ne sont pas encore complètement. Ce sont des choses qui me guident, mais il y a peut-être au fond de moi, dans ma nature première, des réactions un peu vives quoi, un peu plus impulsives.

- Quand vous parliez tout à l'heure de sensibilité, vous préférez qu'un enfant soit formé un petit peu plus vers l'assurance, c'est ça que vous valorisez ?
- L'assurance, c'est cela complètement.
-(Interruption de 4 ans.)
- Donc on s'était vu il y a 4 ans.
- Oui, depuis je suis partie de l'école X et j'ai pris la direction de Y. Peut-être parce que je pensais qu'il était encore possible de faire quelque chose de l'animation. C'est bien d'arriver avec pleins d'idées. J'avais des grandes sections de maternelle. Y'a eu l'opportunité de prendre un poste avec un copain qui fait de la pédagogie Freinet à fond, qui est en primaire. Et puis j'ai été battu au barème.
- Par rapport à l'entretien qu'on avait eu il y a 4 ans est-ce que vous êtes en accord ?
- Oui je redirai la même chose, l'essentiel. Je reste sur mes positions. c'est vrai que tout tourne autour du respect de l'autonomie.
- Vous disiez ça n'a pas toujours été facile la pédagogie Freinet. Avez-vous rencontré de l'hostilité par rapport à votre approche ?
- Non, peu. Moi je crois que le pari c'est quand les enfants sont respectueux des autres, sont heureux de venir à l'école...y'a sûrement des collègues qui ont dit elle nous ennui avec tout ces trucs, mais...de la curiosité jamais de l'animosité... en fait on s'est inspiré de mon travail. Une collègue a changé sa façon de travailler. Par exemple au niveau du coin regroupement, pour s'occuper de la date, des moments riches...tout un système d'affichage, elle fait comme moi...; j'ai retrouvé ma façon de faire. J'ai vu aussi de plus grands moments de liberté, elle semble être plus décontractée quant à l'animation des ateliers.
- Vous l'avez constaté ..
- Voilà. On m'avait demandé d'aider à réorganiser une classe. L'organisation matérielle est très importante.

- Vous pensez que vous êtes vraiment dans la pédagogie Freinet. Vous vous affichez...enfin c'est pas le mot ?
- Y'a un peu de de mélange. Freinet avait des classes de grands. On ne fait pas en maternelle ce que la pédagogie Freinet voudrait que l'on fasse en primaire. En primaire c'est axé sur le journal scolaire. La méthode naturelle d'apprentissage de la lecture. Alors des outils Freinet en maternelle y'en a quand même pas beaucoup. Mais je crois que la pédagogie Freinet avant tout, c'est quand même le respect de l'enfant, l'emmener vers l'autonomie d'un problème. Qu'il prenne des décisions... alors en maternelle je le fais.
- Est-ce que ça vous arrive d'être un peu en contradiction par rapport aux idées.
- Oui.
- Comment vous gérez ça ?
- C'est pas évident. Ca m'arrive quelquefois de dire un peu fort à des enfants qui sont très sensibles. Ce serait plutôt au niveau de l'attitude. OU par exemple on fait un travail en art plastique, y'a des enfants qui sont pas poussés par ça, je leur demande quand même de participer. on ne peut pas non plus accepter... il faut l'inviter à découvrir les activités c'est pas la liberté totale.. on décide de quelque chose. Travailler sur les tableaux de peintres.. tout le monde participe, par contre y'a le choix des oeuvres.
- Est-ce que vous faites toujours partie du mouvement ?
- Oui.
- Du Groupe...
- Je dirais qu'on est 7-8 très fidèle. On a eu la possibilité d'intervenir à l'IUFM pour une information sur la pédagogie Freinet. a la suite de ça on fait paraître une information invitant à l'assemblée générale, à l'organisation de l'année....ils sont très demandeurs... on a réfléchi...on a parlé de la correspondance scolaire et puis la doc et on organise un mini stage...
- L'apport des autres dans le groupe vous a beaucoup aidé
- Ah oui complètement. toujours près a me donner un renseignement... Je crois qu'on fait la classe comme on vit. On peut pas avoir deux attitudes, moi j'en suis persuadée.
- Vous disiez chez vos parents c'était très convivial et vous avez retrouvé chez Freinet...
- Oui, voilà c'est ça...et c'est pas par hasard que les gens un peu du groupe on eu une histoire un peu comme ça. Depuis que je suis malade, je rencontre une jeune là qui me parlait de son enfance... de la mentalité avec sacs à dos, ils allaient dans les auberges de jeunesse et tout ça.
- Vous pourriez me reparler de ça...votre milieu familial...vous disiez c'était très familial.
-

Mes parents étaient très amis avec la marchande de légumes et de poissons et le maréchal Ferrant. Y'avait souvent des réunions entre eux trois. Ils se réunissaient souvent autour d'une table au moment de Noël, la galette des rois...jouer aux cartes... ma mère a toujours été quelqu'un de très familier, qui recevaient beaucoup les copains. C'était une façon d'être simple. Et je crois que ce qui m'a beaucoup aussi marqué... mes parents étaient boulanger... fallait faire des études...Je me souviens que parmi les gens du village... Fallait passer un examen... et maman nous avait toujours dit : ce n'est pas parce que vous avez la possibilité au collège qu'il faut mépriser les autres. Y'avait pleins de choses comme ça...le respect des autres

- Vos grands-parents...
- Ils étaient famille d'accueil des pritanéens. Ma grand-mère faisait des tartes magnifiques...elle a eu des remerciements...pendant très longtemps, elle en a revu
- Et tout ça, ça n'avait rien de religieux
- Ah non pas du tout...Mes parents sont religieux enfin je veux dire, croyant...mes grands-parents aussi... et plus ou moins pratiquants...
- Ils pratiquaient un petit peu...un petit peu...
- Oui mes grands-parents un peu et puis mes parents.. mon père non mais ma mère oui..
- Donc un peu de sensibilité catholique
- Oui c'est ça...Mais par contre... moi très tôt je me suis rendue compte de pleins de choses au niveau de l'église.. au niveau des curés. J'habitais dans un village vous voyez.. y'avait un ciné-club...ma mère aimait beaucoup le cinéma et quelquefois elle m'y emmenait, j'ai vu des films quand j'avais 12 ans et je me souviens que le curé quand j'allais au catéchisme me faisait des réflexions très désagréables devant tout le monde....Je peux vous assurer qu'il faisait des réflexions devant les autres à m'humilier...alors moi à partir du moment où j'ai fait ma communion, j'ai dit 'basta' je ne voulais plus entendre parler de l'Eglise et des curés.. et tout ça et mes parents ne m'ont jamais forcée.
- Est-ce que vous vous souvenez par rapport à ce curé...
- Par exemple que j'avais vu des films avec des scènes d'amour. Il me mettait en porte-à-faux devant les copains et les copines et je revois les scènes, complètement...et ce type là il avait des maîtresses dans le village et tout le monde était au courant;
- C'était un curé..
- Oui..alors moi j'ai dit non..après tout ce qu'on nous a inculqué comme idée au catéchisme.. à la confession qu'on nous poussait à avouer des choses qu'on avait même pas fait... Eh vous avez pas encore fait autre choses...vous êtes sûr d'avoir tout dit. Ah, non...Nous culpabiliser....L'autre jour un copain qui disait c'est tout juste si on voulait pas nous faire dire qu'on s'était touché la quêtête... non mais c'est ça et c'était

du vice...

- Et c'est ça qui vous a fait renier..
- Ah oui, je pense.. je veux dire que c'était pas quelque chose de très construit dans ma tête à l'époque parce que j'étais jeune, mais au fur et à mesure je me suis rendue compte des déviations de l'Eglise.. du pouvoir
- A quel âge
- Je vous dis 12 ans. La grande communion, que j'ai pris conscience que...non et puis c'était pas un mec bien...qui fasse pas la morale aux autres, sous prétexte du pouvoir que lui donnait sa fonction.
- Et votre maman par rapport à ça elle était plus ou moins pratiquante.
- Bon ma mère a quand même une certaine morale chrétienne...toujours mais qui ne va jamais influencer par la suite..
- Elle pratique toujours
- Non...mais le dimanche matin, elle ne va jamais raté la messe avec le pape... Quand il y a l'intervention du pape elle regarde.. On était dans un village et je ne sais pas si la pression du village n'intervenais pas aussi...surtout qu'il y avait un autre boulanger concurrent qui était très catholique...Y'avait les gens plus ou moins laïc qui venaient acheter du pain chez mes parents.. les cathos qui allaient chez le concurrents... ba mes parents du fait qu'il étaient catho, chrétiens qu'ils avaient été élevés dans cette mouvance peut-être ils ont fait des concessions...les autres ils allaient à la messe presque tous les jours, c'étaient des purs...A la limite ça pouvait friser l'intégrisme... et ça ça jouait énormément..maman nous avait éduquer à respecter tout le monde à être correct avec tout le monde.. j'avais plein de copines.. les livres de marie Rouanais... 65 ans qui raconte son enfance.. les soirs d'été on causait les enfants jouaient dans la rue... dans les Deux-Sèvres c'était très protestant. Y'a des laïcard, je peux vous assurer, il y avait des frénétiques à l'époque
- Et donc la pédagogie Freinet représente ce versant laïc..
- Ah oui moi je pense.. Freinet était un laïc.. c'était un coco..;
- Qu'est-ce-que ?
- Communiste...Anarchiste..., laïque...défendant presque l'école de Jules Ferry.
- Alors ça c'était le versant famille...
- Oui et puis après je suis allé à Paris...il fallit savoir gérer sa vie...et moi tous les gens qui m'ont prêté attention, je suis rentrée à fond avec eux quoi..y'a eu des décéptions et encore c'était peut-être moi... les premières années je suis tombée avec une inspectrice intelligente qui se souciait des enfants et qui avait pour but de partir du travail des enfants.

-
- Dans votre itinéraire... à par Freinet.. avez-vous fait partie d'autres choses..d'autres groupes..
 - Non..Non pas eu d'autres... j'ai été syndiquée..je faisais partie...euh les manifs... autrement d'autres mouvements non...
 - Par rapport à la politique
 - J'étais CFDT...proche du PSU à l'époque mais j'ai jamais été une accrocheuse par rapport à la politique... J'ai jamais fait partie de groupe..
 - Et pendant l'enfance ?
 - Non..on a fait partie des...mon frère..un autre curé qui faisait plein de choses pour les jeunes..Je pense que j'ai pas une âme de syndicaliste.
 - ...ce moment où vous avez sentie que la pédagogie..euh c'était la rencontre avec l'instit..
 - Oui, voilà..l'inspectrice après qui m'a fait découvrir que l'école c'était pas déverser du savoir...les individus ça m'a beaucoup apporté...J'allais dans les groupes..le premier groupe c'était des grandes gueules.
 - Est-ce que vous avez eu des blessures à l'école?
 - Pas moi, mais par rapport à des copines, moi j'ai vu des pratiques d'enseignants qui m'ont...oh là là ..une instit qui avait ses chouchoutes..Je me rappelle encore elle lui a mis des orties dans son slip et puis vous tirez les oreilles pour vous soutenir...Envoyez l'élève avec sa page arrachée dans le dos dans l'école des garçons. Je revois des copines devant le tableau noir...elle l'a soulevée par les oreilles... Et puis j'ai eu à faire à des classes où l'instit avait des préférences.
 - Vous parliez tout à l'heure des remplacements...
 - Oui j'ai été choquée du non respect des enfants... des rythmes d'apprentissage..tout le monde devait faire la même chose et il y en avait qui était à dix lieues de réussir.. c'est ce qui m'a le plus choqué...j'ai vu des instits qui n'ont aucun sens de la pédagogie... avec le Bled 4 exercices systématiques et puis il restait dans son bureau. Les enfants... la jour de la rentrée je suis allée me présenter au directeur de l'école...je lui dis y'a quand même une majorité d'homme, il répond, je préfère ça au poulailler...vous pouvez vous imaginer le discours qu'il peut avoir avec des gamins qui sont un petit peu difficile...et puis des instits qui ne se remettent jamais en cause... les mêmes exercices...
 - C'est à nous de sentir l'ambiance de la classe et de nous adapter...saisir les personnalités des enfants. Je crois ... c'est dur à dire mais enfin pourquoi pas, je crois qu'il y a une frange d'instituteur qui ne voit pas les enfants qui déversent quelque chose y'a aucune communication..sur la cour ne vient pas me déranger...
 - Vous dites la pédagogie c'est important, mais au niveau de l'attitude...

- Moi je crois il faut toujours se laisser un temps...un temps de jugement d'abord..celui-là il va redoubler...y'a des instits qui vont très vite... et puis très vite au niveau de la pédagogie...A la Toussaint il faut qu'il y ait tant de leçon de vues. c'est en fonction des choses qui vont se passer dans la classe. Quand on laisse la parole aux enfants, le monde est riche, le monde est très riche. Parce qu'on a le temps dans une année de faire le programme. Je crois que c'est une maladie l'enseignement d'aller trop vite et là justement il n'y a peut-être pas suffisamment de remise en cause.
- Qu'est-ce que vous cherchez chez l'enfant à solliciter ?
- D'abord son esprit critique. lui donner les possibilités pour qu'il se prenne en charge. Prendre le pouvoir de décision...ne pas s'imposer de rester au même atelier si on n'y trouve plus d'intérêt...Quand il font quelque chose de le regarder, d'observer par rapport aux autres... de commenter...mettre les peintures ensemble...en fin de journée faire un bilan de la journée...la communication
- Donc responsabiliser l'enfant
- Qu'il y ait aussi de la complicité
- De partager.
- Ah oui, de partage
- Au niveau de la parole.. avez-vous une règle...est-ce qu'il y a un type de langage ?
- Je ne vais pas parler de la même façon quand ils sont en grand groupe et quand ils sont en ateliers, c'est pas pareil.
- Quand on fait des dessins c'est éviter d'avoir la maison le soleil mais qu'ils partent de ce qu'ils ont vécu et puis qu'ils racontent leur dessin...c'est du...un langage individuel, par rapport à chaque personne...il y en a un je vais l'encourager, l'autre je vais lui dire euh...celui qui fait rien..et ça ..y'a des instits c'est ont fait les groupes en début d'année et puis on ne change pas..ils sont toujours avec la même bande. C'est ça qui est bien de les laisser prendre des initiatives selon leurs intérêts..je n'ai pas la prétention de faire de la pédagogie Freinet en maternelle, j'essaie de m'inspirer, d'utiliser des outils, de mettre tout à la disposition des enfants de leur faire comprendre l'essentiel de là à être puriste non..
- Mais vous faites toujours partie du mouvement ?
- Ah oui.. Je suis affiliée au groupe National et je reçois les informations.
-
- Oui une question j'aimerais bien revenir sur les autres pédagogies.
- Moi j'ai été très séduite justement quand R. nous avait présenté la Gestion Mentale et j'étais intéressée de savoir comment repérer les visuels et les auditifs...y'avait des tests.. je lui ai demandé d'aller dans sa classe, mais j'étais très déçue, c'est

mortel...alors que je suis convaincu que c'est très important qu'on est pas tous pareil...

- Vous aviez eu cet apport
- Oui je n'ai pas potassé les bouquins d'A. mais ça pourrait être intéressant même en maternelle là....Montesori, Decroly, GFEN...moi je ne suis pas hermétique...jusqu'à présent ça me convenait

ENTRETIEN N° 7 Enseignant en primaire (CM1-CM2). Pratique la pédagogie Freinet depuis 15 ans.

- Vous pratiquez cette méthode Freinet dans votre classe, en CM1, CM2.
- Je ne sais pas si on peut parler de méthode Freinet les gens qui travaillent dans cette sensibilité là en fait je crois que les gens sincères ils disent euh... surtout pas, je travaille dans un mouvement, je travaille avec une sensibilité, je travaille avec d'autres gens dans une certaine direction en m'inspirant de mais on ne travaille pas en utilisant des techniques de Freinet par exemple.. bon correspondance scolaire, imprimerie etc... mais on se dit surtout pas pédagogue Freinet et je ne sais pas s'il y'a une méthode, je sais pas, je crois que c'est plus une sensibilité plus une façon d'être et de vivre à la limite et une façon de regarder le monde et de vouloir donner un petit peu de ce qu'on croit quoi.
- Est-ce-que vous vous souvenez de la première fois ou vous avez rencontré ce courant en fait...
- Quand j'étais tout petit...
- Est-ce-que vous pouvez m'expliquer ?
- Oh j'en sais rien, on rencontre par les Franca, les Cmea.
- Mais vous vous souvenez de la première fois ou vous avez entendu parler de ce courant ?
- Pas vraiment peut-être simplement à l'école normale, c'est-à-dire que je connaissais des gens, des instits un peu que j'avais croisés à travers différentes activités et puis à l'école normale quand je suis arrivé. Quand je suis arrivé à l'école normale, j'avais déjà fait un certain nombre de, enfin j'arrivais de la Fac, je ne sortais pas du bac et j'avais surtout pas envie de retrouver ce que j'avais vécu au lycée, bachoter, apprendre des trucs 'c' et à pas donner mon avis. Là, à cette période là on a fondé une classe coopérative à l'école normale avec les gens qui rentraient en formation professionnelle, à l'initiative, il faut quand même leur rendre justice, de trois ou quatre profs, qui avaient envie de bosser un peu plus sur la coopérative, sur la classe coopérative et à partir de là c'est crée le stage etc.. et je suis allé en stage chez des copains, des gens des instits qui appliquaient un peu ce que je fais maintenant, qui avaient des techniques Freinet

etc...

- Qu'est-ce-que vous appeliez classe coopérative en école normale ?
- C'est-à-dire, on prend en charge sa propre formation et on essaie de vivre la même chose qu'on pourrait vivre dans une classe. Exemple concret, on a été visiter la manufacture d'allumettes de Trélazé et on s'est dit bon ba voilà, on va étudier la manufacture d'allumettes de Trélazé pendant ce premier trimestre, on va travailler là-dessus. On était vingt-cinq, on s'est partagé la manufacture, les uns travaillant sur l'historique, les autres sur le syndicalisme, les autres sur la fabrication d'une allumette, les autres sur la technologie d'une machine très précise etc... dans différentes directions et après on s'est dit chaque groupe de deux de trois ou un seul, a dit bon ba moi j'ai besoin du prof de français pendant trois heures, du prof de techno pendant quinze heures, du prof de maths pendant deux heures etc... et on a dit au prof ba voilà nous on a besoin de vous tel jour alors ce qui est complètement à l'inverse de la réalité qui est le prof de français il devait prendre cette classe là le lundi de neuf à onze.
- Donc vous viviez ce que vous alliez faire vivre aux enfants.
- Absolument, absolument.
- Qui est-ce-qui avait eu l'idée de faire cette classe coopérative ?
- Il y avait trois-quatre profs qui ont proposé ça, ils connaissaient Freinet, Decroly, Montessori, ils connaissaient les classes coopératives et ils nous ont proposé, mais ils se sont très vite vus débordés par nous et en particulier cette classe finalement était des gens qui avaient tous vingt et un, vingt-deux ans qui avaient tous fait deux-trois ans de fac avant, donc des gens qui avaient un peu plus de réflexion qu'on a à dix-huit ans, qu'avaient un petit peu bourlingué à droite à gauche et qui n'avaient pas du tout envie de travailler suivant le même système et en même temps y'avait des instits du département qui travaillaient suivant la pédagogie Freinet et qui avaient envie de faire un stage à l'école normale, mais qui avaient envie de faire un stage, leur stage, ils voulaient faire leur stage ensemble et choisir eux aussi leur thème de travail et travailler à l'école normale et se prendre en charge eux-mêmes alors qu'actuellement et depuis longtemps, on propose un stage art plastique à huit places, on s'y inscrit on est pris, on est pas pris, eux ils avaient envie de travailler ensemble, ça faisait trois pôles qui sont réunis et les normaliens sont allés en stage dans les classes de ces instits là.
- Et qu'est-ce-qui à fait que vous, vous avez été intéressé par cette perspective ?
- Moi je crois surtout, c'est que j'avais surtout pas envie d'être commandé par des gens, je suis rentré à l'école normale, deux jours après être sorti du service militaire et l'anecdote était que j'ai fini mon service militaire par huit jours de trou, donc j'avais surtout pas envie qu'on me dise, il faut faire telle rédac etc et le premier contact à l'école normale, à été la directrice qui est rentrée dans cette grande salle et qui nous a dit, j'aimerais bien lorsque je rentre qu'on se lève, alors ça non, je ne voulais pas faire instit pour ça, je voulais pas faire instit comme les instits que j'avais vécu quand j'étais môme. C'est ça qui m'a, peut-être parce que j'avais reçu une éducation pas libre, mais

qui m'a permis de me prendre en charge d'avoir des responsabilités des choses comme ça, je crois que c'est ça il me semble.

- Est-ce-que vous pensez à certains points de cette éducation ?
- Non, je n'ai pas de souvenir... c'est un concours de circonstances quand même, il faut dire y'a quand même un concours de circonstances, après y'a une volonté. Je veux quand même dire ça, c'est que par rapport aux gens qui demande des stages ou qui veulent venir voir comment on travail, quand j'ai fait ça moi, j'avais pas cours le samedi matin, j'allais dans la classe des copains le samedi matin, mais vraiment j'y allais, c'est-à-dire que j'y allais à huit heures le matin et puis j'allais voir le copain et il me disait : tu veux faire quoi ce matin ? Tu veux faire les maths du CE2 ou le français du CM1 , bon ba admettons que je fasse le français du CM1. Voilà t'as les bouquins qui sont là, j'avais pensé étudier à peu près telle notion à toi de te débrouiller, je suis là et volontairement quoi bénévolement, je m'investissais, j'essayais de faire, je me prenais en charge, je prenais en charge ma formation. J'attendais pas qu'un prof me dise à l'école normale voilà alors l'enseignement du français en CM1 c'est telle chose et telle chose et vous irez en stage dans la classe d'application d'à côté.
- On vous le permettait parce-qu'il y avait cette classe coopérative...
- Ba le samedi matin, on avait pas cours, donc là j'entravais pas le, on nous a permis difficilement d'aller en stage chez des gens chez qui on voulait, ça ça c'est pas reproduit après et comme beaucoup de gens dans ce groupe avait cette volonté, le groupe l'avait. Je connaissais très très bien le directeur de l'école normale j'allais très souvent dans son bureau pour régler les problèmes, y'avait tout le temps des problèmes qui étaient complètement contraires au fonctionnement habituel d'une telle boîte.
- Et après l'école normale avez-vous eu une formation Freinet ?
- Non, non, y'a pas de formation. Non on va voir les copains qui font la classe et puis les copains qui font la classe, ils se réunissent de temps en temps ils travaillent dans un groupe départemental bien souvent, ils vont à des journées d'études nationales, ils vont à un congrès national, ils travail dans des secteurs ou des chantiers nationaux par correspondance avec d'autres gens. Donc on arrive et on se met dans le coup, Quand j'étais à l'école normale, j'ai fait mon premier congrès de l'école moderne, ça se passait à Nantes, c'était facile, je suis allé au congrès de l'école moderne à Nantes, c'était sur mon temps de vacances et j'y suis allé, j'ai rencontré des gens. Par hasard y'avait C.. qu'était un prof de l'école normale du Mans à l'époque et qui maintenant est écrivain, poète et qui travaillait à L'I... et qui animait ça je m'en souviens très bien un atelier à ce congrès sur la pédagogie Freinet dans les écoles normales. J'étais là, j'étais normalien, je suis allé dans ce groupe quoi et puis voilà et puis après on va à un autre congrès et puis etc... et puis on se trouve un peu embricadé quoi, entre guillemet parce que c'est pas du tout une secte, certains de l'extérieur voit peut-être ça comme une secte, on s'en sort! enfin on en sort comme on y rentre facilement si on veut pas y travailler, on dit aux gens, moi je ne veux plus y travailler et puis c'est tout.

Et qu'est-ce qui vous paraît essentiel dans les idées qui sont véhiculées par...

- Moi je crois qu'il y a, oh y'en a plein sans doute, ça c'est difficile, c'est difficile de répondre à une question comme ça.
- Enfin celles qui vous viennent à l'esprit spontanément..
- Bon par exemple, le respect de l'individu, le respect de l'individu et respecter et respecter l'individu, l'enfant, la classe coopérative c'était la même chose, prenne en charge sa formation, soit motivé, s'intéresser à ce qu'il fait, c'est à partir de cette motivation là qu'il va apprendre et je crois que ça c'est hyper fondamental comme on pourrait dire maintenant. Je viens de lire le livre ' comme un roman. ' de daniel Pennac, et j'ai retenu une phrase, il ne faut pas forcer la curiosité, on ne force pas la curiosité, on l'éveille, mais ça je crois , c'est vachement ça. Il parle pas du tout de la pédagogie Freinet dans son bouquin ou très peu, je crois que c'est ça, c'est laissé le même avoir envie de laisser faire et puis l'épauler quoi, être là, être vachement à l'écoute être prêt très près de lui, c'est très difficile d'être là au moment où il a besoin du coup de pouce, de l'aide quoi. Qui le fera avancer un peu plus loin, qui l'aidera, mais le maître n'est pas centre de la classe il est un individu, y'a le respect de la parole, le respect de l'individu, bien sûr faut pas se leurrer, y'a la part du maître et de temps en temps le maître il dit, moi je décide qu'on fera ça et puis il est hors de question de faire autre chose, parce que là j'ai pouvoir de décision, mais dans la démarche intellectuelle, je veux dire par rapport aux maths, au français, par rapport au programme d'une façon générale, c'est plus facile de le faire en éveil par petit travaux par exposée etc...qu'en maths ou qu'en français et dès que je peux, on travaille avec le vécu du gamin, ça aussi c'est une notion importante, avec son vécu. Exemple concret qui est peut-être caricatural mais qui est très vrai c'est, on fait un marché au mois de septembre, les gamins sont allés dans le magasin voir les prix, on a regardé sur le journal, les prix des légumes vendus aux halles de rungis, il a fallu dire ce que c'était que ces halles, on s'est renseignés, on a regardé à droite à gauche les documents qu'on avait, on a essayé de comprendre sur le journal, entre parenthèse, c'est pas de la tarte. On a essayé de comprendre les prix, on a essayé de peser, kilos, livre, qu'est-ce-que ça fait quoi et puis on a fait le marché et puis c'est eux les gamins qu'on servi, ils ont fait leurs étiquettes, bon on sait qu'un kilo de patates, ça fera trois francs quinze, ils se sont faits des tables avec bon un kilo-cent, un kilo-deux-cent et à chaque fois le rapport au prix, ils ont cherché ça, ils se sont débrouillés avec ces prix là et puis avec leurs calculettes, ça c'est de la pédagogie vrai quoi, on fait des maths sans s'en rendre compte et je fais pas une leçon sur les monnaies parce que ma leçon elle à été dix fois faites le jour du marché, c'est ce que je veux dire quoi. Y'a des fois ou j'ai rien sous la main et il faut bien faire une information que j'appellerais plutôt une conférence, un cours et puis on va rattacher ça à autre chose quoi.
- C'est ce que vous appelez, respecter leur désir..
- Leur motivation...Parce que je crois qu'on apprend bien que lorsqu'on est motivé, même nous, moi souvent je fais référence à moi, je me dis, mais euh ça oh p.. c'est pas possible ça ça m'intéresse pas, par contre si j'allais faire telle enquête, ça ça

m'intéresserait. Bon un gamin, deux qui veulent se lancer à étudier St Lambert et bien ils vont prendre leurs magnéto et leur micro ils vont prendre leurs blocs, alors ils vont aller interroger peut-être dans la rue, ils vont aller interroger la secrétaire de mairie, ils vont peut-être faire un courrier au maire et essayer d'inviter le maire pour qu'il parle des institutions dans la commune, combien y'a de conseillers municipaux, je sais pas, ils vont peut-être essayer d'aller interroger un vieux pour savoir les métiers qu'il y avait dans la commune, plutôt que moi, prendre un document de la commune et dire, bon voilà à St Lambert y'a tant d'habitants, tant de conseiller etc., bon notez bien, il y aura intéro demain, alors ce truc-là bon peut-être qu'ils vont le savoir mais ils s'en foutent de ça et moi aussi en plus, je veux dire apprendre comme ça, je m'en fou. Par contre si je vais interroger et rencontrer une vieille personne dans la rue qui me raconte comment on faisait les fûts les barriques, comment on les transportait, comment on allait chez le viticulteur etc...ça ils vont retenir et l'étude qu'ils auront faite sur Saint Lambert, c'est ça qu'ils retiendront et ça ils le retiendront fortement, ça sera quelque chose pour eux, ça sera l'histoire pour eux, ça sera vrai, le nombre d'habitant euh... par contre qu'ils sachent le retrouver, qu'ils sachent regarder dans un calendrier des postes qu'ils sachent où aller à qui demander, quoi demander...

- Au départ de l'entretien vous m'avez dit au fond, la pédagogie Freinet, c'est plus une façon d'être et de vivre et vous avez commencé par me dire au fond c'est d'abord respecter l'individu en partant de son vécu de ce qu'il a envie etc...Est-ce-qu'il y aurait d'autres idées fortes pour vous qui rendraient compte de cette façon d'être et de vivre...
- Une école ouverte aussi, ça c'est quand même une idée forte et ça rejoint beaucoup les techniques je pense que ça c'est des très grosses idées, autant le maître il n'est pas le centre de la classe, autant l'école elle n'est pas refermée sur elle-même, elle est une petite partie de tout ce qu'il y a autour quoi et la correspondance scolaire, les échanges écrire recevoir, demander toutes ces liaisons, y'a des gens qui ont travaillé là-dessus, j'aide, je reçois et ça c'est quelque chose de fondamental aussi je crois et autant au niveau des adultes d'ailleurs aussi parce que à l'ICEM y'a un secteur échange et communication qui est très très fort, donc écrire aux correspondants. On ne détient pas le savoir dans sa classe, donc on a besoin de communiquer, de rencontrer d'autres gens, on a des correspondants en Bretagne qui nous racontent la pêche et bien nous on ne sait pas, on va leur demander, ils vont nous écrire, ils vont nous raconter, ils vont nous envoyer un album, ils vont nous envoyer des photos, quand on ira, ils nous feront visiter etc..., nous on les reçoit et c'est l'échange et on apprend comme ça quoi je crois que c'est ça, c'est l'idée de la coopération. Je crois que ça se rejoint avec le tout début, le respect de l'individu, la tolérance, la coopération, l'entraide, bon ça c'est quand même des sacrées valeurs et qu'on essaie de faire aussi au niveau adulte, je fais souvent référence aux adultes parce que il me semble que... bon bien sûr, on enseigne ce qu'on est et moi je travaille dans un groupe départemental au même titre que les enfants travaillent sur un projet et avec d'autres copains instits et bien on partage nos désillusions, nos joies et nos peines....! et nos tâtonnements, ça c'est quelque chose d'important dans la démarche tâtonnante, on avance petit à petit, on apprend et puis y'a des moments on recule, on avance pas-à-pas.

- Donc à la fois vous m'avez dit respect de l'individu, travail à partir de son vécu, une école ouverte centrée sur l'idée d'échange, de communication d'entraide en fait et quand vous voyez vos enfants devant vous en classe, quelle idée vous avez du type d'enfant que vous voulez promouvoir... au fond cet à quoi vous pensez contribuer pour ces enfants ?
- L'idéal vers lequel, l'objectif idéal...
- Pas l'objectif idéal, mais l'idée que vous vous faites de l'enfant...
- Ba c'est de faire des gens un peu moins consommateur, un peu moins mouton blanc quoi, qui aient un peu plus de réflexion, qui est un peu plus de critiques face à tout que ce soit politique, qui réfléchissent un petit peu, qui ne se laisse pas un peu trop bouffer par la majorité par la masse, par le meilleur orateur qui passe quoi, mais qu'ils essaient d'avoir un regard un peu critique sur ce qu'ils font, pourquoi ils le font, comment ils le font. C'est aussi une question que je me pose souvent moi aussi en tant qu'adulte, mais ça veut pas dire que je ne fais pas des choses comme tout le monde, ou que je ne me laisse pas influencer et que je ne regarde jamais la télé ou je ne sais pas quoi, mais de temps en temps, je me dis, bon écoute, regarde, tu réfléchis un peu à ce que tu regardes, tu es un peu consommateur complètement passif là essaie d'être un peu plus actif, de te prendre un peu plus en charge, d'être un peu moins passif etc...Moi je pense que c'est un peu ça qu'on souhaite, qu'ils soient plus autonomes dans la vie et qu'ils essaient d'être un petit peu moins tributaires ou liés aux grandes décisions, aux médias.
- Etre plus autonome, ça voudrait dire quoi ?
- Ah ! Qu'ils choisissent, qu'ils se sentent un peu plus libres de choisir ce qu'ils ont envie, ce qu'ils veulent vraiment quoi. Qu'on ne choisisse pas à leur place, qu'ils choisissent eux-mêmes et qui se laissent pas manger, moi je ne me laisse pas manger par mon inspecteur, ça ne m'attire pas d'ailleurs que des félicitations, mais c'est ça aussi, bon quand y'a quelque chose à renvoyer qui n'est pas obligatoire, c'est pas sûr que je le renvoie parce que je veux savoir pourquoi faut que je le renvoie. Essayer de se poser des questions, quand on fait quelque chose bon pas tout le temps, mais peut-être un petit peu moins passif dans la vie, un peu plus...
- Mis-à-part cet état d'esprit que vous voulez transmettre est-ce-qu'il y a d'autres choses à promouvoir chez l'enfant ?
- Y'a sûrement pleins de choses, j'ai un peu trop parlé...
- Enfin ça c'est le principal pour vous, c'est ce qui est important?
- Oh oui, c'est la finalité... avoir des envies aussi je crois mais ça ça vient avec, c'est autre chose, mais s'ils sont critiques, ils auront des envies quoi, ils n'auront pas peur de faire quelque chose même si tout le monde pense que personne ne le fait.
- Développer leur désir de faire des choses..

-
- ouais, ouais...
 - Leur motivation...
 - Mais alors pas pas des envies je ne sais pas d'avoir la cuisine aménagée quoi, ce n'est pas de ces envies là que je parle, c'est justement de se dire bon j'ai envie d'une cuisine aménagée, mais est-ce-que j'ai pas d'autres envies, est-ce-qu'il y a pas des choses qui ont plus de valeur pour moi quoi, mais plus de valeur philosophique ou, pas essayer de paraître comme le voisin, avoir un regard un peu plus distant face à ces choses là. Bon si j'ai envie de bouquiner un soir où il y a un beau film et bien tant pis, je ne regarde pas le beau film, si j'ai vraiment envie de bouquiner.
 - Vous parliez un peu de valeurs philosophiques là à l'instant, est-ce-que vous pensez qu'il y a une certaine philosophie de l'homme là derrière cette pensée pédagogique ?
 - Ah oui, oui, ça sûrement, non mais sûrement, célestin Freinet, il avait des idées très arrêtées sur l'homme.
 - Quelles sont ces idées, est-ce-que vous les épousez ?
 - Oh ba oui, on a quand même tous des idées de rendre un petit peu l'homme meilleur, de penser que c'est quand même tellement 'c' de faire la guerre, qu'on pourrait vivre ensemble facilement, si on est prêt à faire de la correspondance, à rencontrer des gens, ça veut dire qu'il n'y a pas de différence entre des gens de différentes couleurs ou entre des gens qui habitent différents quartiers, y'a des différences mais je veux dire qu'il faut promouvoir ces relations, ces communications surtout pas faire des ghettos, des choses comme ça quoi et je pense que la société actuelle va de plus en plus vers l'exclusion d'une partie de la population, alors ça c'est sûre qu'on ne peut pas aller vers ça quoi. On tend vers un monde meilleur, on aspire à un monde meilleur. Au niveau adulte, j'essaie de vivre ça, j'ai un peu cette référence, je pense que vraiment on ne peut pas faire la classe, y'en a qui le fond, mais alors ça je dis y'a quelque chose qui va pas chez eux. On ne peut pas être d'une certaine façon dans la vie et puis faire sa classe autrement, c'est absolument impossible, parce que dans une classe, on s'investit énormément, donc ça c'est absolument impossible. Alors moi je pense à mon niveau, j'adore voyager peut-être un peu moins maintenant parce que c'est plus difficile avec les enfants, mais 'ai beaucoup voyagé et j'ai adoré rencontrer des gens comme ça, mais en me faisant le plus petit possible, en essayant de ne pas les déranger en planquant mon appareil photo et en ne sortant que sur autorisation, un respect de l'individu et rencontrer des gens pour essayer de faire qu'il y ait des amitiés qui se créent, des échanges qui se créent et je pense qu'à connaître des gens noirs ou de Russie ou des Américains, je pense qu'on comprend un peu mieux certaines choses et si on les comprend mieux on admet plus volontiers, on est plus tolérant sûrement je crois.
 - Mais cette façon de vivre l'ouverture ou du moins l'éveil à tout ce qu'il y a autour de vous de manière autonome, vous dites, vous l'avez eu étant plus jeune, et au fond ça correspondait chez vous à un état d'esprit, est-ce-que c'est bien en lien avec.. ça

semble bien en liens avec ce qui est promu dans l'esprit Freinet quand même et est-ce que c'est une raison de votre adhésion. Vous parlez d'autonomie chez Freinet et vous votre propre personne ?

- Ah oui, oui oui.
- Est-ce que vous voyez une connivence entre la méthode et votre propre personne ?
- Ah oui, absolument, oui tout à fait tout à fait..
- Vous auriez des exemples à donner qui caractérisent votre personne par rapport à votre itinéraire et qui rend compte un peu de...
- Pouille, pouille...! j'sais pas c'est plus un état... euh... j'aime me retrouver avec les gens du groupe départemental, j'aime ces ambiances de congrès, j'aime ces séances de travail, j'aime parce que y'a un partage des gens et puis y'a une honnêteté des gens qui sont capables de dire : 'Et bien moi je fais des maths depuis quinze ans et ça m... de plus en plus et puis il va être temps de me dire comment il faut faire, parce que je vais bientôt être à la retraite'. J'ai entendu des gens dire : 'ça, ah! la division, je n'y arrive pas cette année ça 'foire', comment vous faites vous ?', moi j'entends pas euh, en dehors du mouvement enfin en dehors des gens qui gravitent ou qui travaillent là-dedans, j'ai jamais entendu un maître d'application dire, j'ai jamais entendu un prof à l'EN dire, si vous ratez une leçon etc..., c'est complètement tabou ça, on a pas le droit de rater, alors ça c'est le tâtonnement expérimental des gamins, c'est leur recherche, on a le droit de rater et moi j'aime rater finalement peut-être, non j'aime réussir, mais j'aime ces expériences-là où on essaie, on travaille, c'est concrètement.
- J'ai travaillé pendant plusieurs années sur la partie magazine de BTJ ba des fois on se faisait 'eng' par d'autres collègues en disant qui c'est qu'a pondu les pages magazine de la dernière fois, c'est complètement nul, la recette qu'à été mis, vous vous rendez compte vous as utilisez euh Une fois c'était arrivé sur la pâte à sel et y'avait un copain de je ne sais pas trop où en disant c'est un scandale, y'a des gens qui meurt de faim et vous utilisez de la farine, du lait, comment peut-on faire pour mettre ça dans une revue de la CEL, la coopérative de l'enseignement laïc fondé par Freinet, jamais on aurait pu penser ça etc... Et ba ça c'est bien, parce que on fait quelque chose et puis bon ba on se remet en cause et hop on recommence, on remet notre métier, notre courage et hop on recommence et on re-tâtonne et ça cogite encore et sur des choses vraies, c'est pas de la masturbation comme ça intellectuelle pour le plaisir et des réunionites pour le plaisir, mais c'est du concret, c'est sur le terrain, c'est vrai quoi. Bon évidemment c'est théorisé de temps en temps, on essaie de prendre un peu de hauteur, on en a besoin, mais euh parce-qu'on ne peut pas tout le temps être sur.. mais ça on en a besoin et j'ai pas d'exemples précis parce que je crois qu'il y en a pleins d'exemples comme ça et ça j'aime bien travailler sur le concret, discuter, retrousser les manches, y'aller quoi.
- D'accord et est-ce que vous faites partis en dehors de l'école et de toutes vos responsabilités, d'autres associations, avez-vous d'autres engagements ?

-
- Oui ce soir, j'ai conseil d'école à six-heures, je fais du sport, je suis militant syndical, j'ai pas de responsabilité au syndicat encore que ça commence à venir puisque ce matin j'étais à une réunion avec l'inspection académique..
 - Politiquement vous êtes...
 - Politiquement je n'ai aucune carte, non non je n'ai aucun engagement politique...
 - La militance syndicale, ça une vocation pour vous euh.....
 - C'est pour faire que l'école soit mieux quoi, moi je crois.. je fais ce métier par choix, j'ai choisi d'être instit alors que j'étais promis à un brillant avenir comme pharmacien. En faculté de pharmacie, le lendemain des résultats où j'étais reçu, j'ai dit j'arrête, ça me plaît pas, ça me fait 'chier' d'apprendre des bouquins comme ça etc, comme j'avais été maître d'internat pendant deux ans et que j'ai habité longtemps l'école normale des garçons, mes parents y travaillant, mais à l'époque je ne voulais pas faire instit, je pense que ça à joué...
 - Vos parents étaient instits..
 - Non pas du tout, je suis le premier de ma famille à être instit, mes parents travaillaient dans le personnel de l'école.... et donc je suis passionné par le métier alors le syndicat, c'est tout naturel aussi que syndicalement j'essaie de... je crois à des idées, je crois à une certaine école quoi... ça me fait vraiment 'chier' de voir certaines autres écoles ou d'autres instits ou d'autres façon de travailler quoi, alors le syndicat est aussi un moyen peut-être de rendre plus juste un certain nombre de choses, de faire évoluer les choses et puis je pense que l'histoire syndicale est tellement forte pour prouver qu'on a absolument besoin de gens comme ça. Je ne me sens pas investi de quelque chose, mais je me dis toi t'a pas le droit de pas être syndiqué et de pas essayer de faire quelque chose ton père il a fait des grandes grèves, ton grand-père était ouvrier, il est né au début du siècle, il en a 'chié' et toi t'a ton magnétoscope et ta'bagnole' et des machins des trucs, tu peux bien essayer de faire un petit effort pour oeuvrer, mais c'est aussi rencontrer des gens, c'est aussi essayer d'aller plus avant dans ce qu'on croit, alors je suis militant syndicale donc...
 - Et vous dites : 'au fond c'est pour faire un certain type d'école, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand vous pensez à un type d'école, une école qui soit.'
 - Je suis pour l'école, pour une école euh.. je suis pour je que je disais tout à l'heure de D Pénacle là, la phrase quoi, on ne force pas une curiosité on l'éveille. Quand je dis ça, je pense par exemple, une copine me disait que dans son école la la classe de petite section, la copine elle n'avait pas encore sorti les peintures. Quand je vois mon..j'ai un petit garçon qui a deux ans et demie qui est à l'école dans la commune où j'habite, bon il a du peindre deux ou trois fois depuis le début de l'année et il a ramené six dessins, je me dis que ça c'est pas vrai là déjà a mon avis, on force la curiosité, on l'éveille pas, on la force, déjà on embrigade les mêmes, déjà on réduit leur champ de vision déjà on supprime leur tâtonnements, leurs premières expériences, déjà là a deux ans, sans doute déjà avant, bien avant mais on reste dans l'école. Là on est entrain de former des

individus consommateurs, pas des individus qui savent se prendre en charge, non on va leur amener un jour deux pots de peinture avec deux pinceaux et ce sera untel et untel qui iront faire de la peinture, il pourront en faire que sur une petite feuille, ils ne pourront pas en faire plus de deux, voilà et on leur donnera un cadre, ça c'est pas vrai, ça m'énerve, déjà je sens que ça m'énerve, ça je peux pas croire ça je dis ça c'est pas possible ça, on va pas former des individus responsables adultes si on commence par leur dire que le soleil est jaune et qu'il faut peindre le soleil jaune là-haut, parce que c'est pas vrai, le soleil est jamais jaune. J'ai vu par exemple sur la mer du nord, en mer du nord, le soleil n'est jamais jaune et le ciel n'est jamais bleu. Non mais je caricature, mais ça ça me fiche en rogne à l'école quoi, c'est ça, je veux dire, je m'en fiche, bon je m'en fiche pas mais je veux dire, je respecte le travaille des gens, je vais dire, j'ai pas été casser la baraque à l'institut de mon gamin là parce que c'est pas du tout mon rôle, je l'ai vue, je la connais un peu, je lui dis rien, peut-être que je lui dirai de temps en temps, je lui glisserai un truc, je ne sais pas, mais je veux vraiment euh, je la laisse libre si moi là je suis parent, si vraiment ça ne me plaît pas, je peux... ? d'école, mais quand même quoi, déjà là ça m'inquiète.

- Et du point de vue de votre propre itinéraire scolaire, vous disiez au fond, j'ai pas envie de donner ce que j'ai reçu, parce que je n'étais pas trop d'accord etc...
- J'étais un élève assez brillant (rire.), non, non j'avais le prix d'excellence, le prix d'honneur, j'ai sauté le CE2 allègrement et j'ai fini avec un an de retard au Bac, bon je me suis cassé la figure au bac. Je me suis planté en quatrième et au bac. Mais non, une scolarité relativement normale. En primaire je 'gazait.' Je me souviens comment étaient les maîtres et ce qu'ils nous faisaient subir..
- Est-ce que justement par rapport à ces enseignants que vous avez vécu pendant votre scolarité, est-ce que vous avez le souvenir d'enseignants qui vous ont euh... soit que vous avez rejeté ou qui vous ont intéressé ?
- Ah oui, ah oui, oui oui
- Par exemple...
- Bon j'avais un maître de CP qui prenait les enfants par les cheveux ici et qui soulevait les enfants comme ça je me souviens extrêmement bien et cet instituteur qui est maintenant en retraite, est devenu conseiller pédagogique et je me suis toujours promis en étant instituteur que si jamais j'étais dans la même circonscription que lui, je ne lui laisserai pas franchir la porte de ma classe, ça c'est jamais passé tant mieux pour tout le monde, je crois que ça aurait pu finir mal, mais ça j'ai jamais pu accepter ça et puis l'autre exemple c'est un prof de français de français en troisième qui est vraiment devenu un ami très cher et que j'admirais beaucoup et que j'admire encore beaucoup, mais toute la classe l'adorait, surtout les filles d'ailleurs.
- Qu'est-ce que vous admiriez comme qualité chez lui... il représente un peu un modèle pour vous maintenant ?
- Il a représenté. Maintenant j'ai un peu plus de bouteille donc on a franchi l'étape élève

prof. Mais oui, non, non. Il a représenté quelqu'un qui savait écouter les élèves, qui savait les intéresser qu'était vraiment à l'écoute des gens et qui se donnait énormément, quelqu'un qu'on pouvait trouver n'importe quand, qu'était là le soir, qui était là le matin qui faisait son boulot, ça se sent bien quand on est élève, surtout quand on arrive au collège....qui savait faire passer des choses avec.. pas des techniques modernes dans le sens magnéto machin, mais des techniques d'animation moderne et qui, c'était un prof de français qui faisait énormément de théâtre ou qui faisait de la poésie avec une guitare ou des choses comme ça et ça c'était tout nouveau pour nous mais ça nous a donné vachement envie quoi, ce livre de Daniel Pennac, si vous ne l'avez pas lu, il faut le lire, 'comme un roman', c'est sur la lecture et il raconte que dans une classe quand il est arrivé que les étudiants euh... à la question : 'Est-ce que vous aimez lire ? levez la main ceux qu'aime lire personne ne levait la main et y'en a qu'il lisait à voix haute simplement pour donner cette envie de lire comme ça. Je veux dire, il arrivait à faire passer des choses et ça tout le monde voulait faire prof de français à la fin de l'année.

- Et pour vous, est-ce que vous avez repensé, en tant qu'enseignant à cette personne là ?
- Ah oui, oui.
- Est-ce que c'est quelque chose qui vous a conforté dans votre motivation à être enseignant ?
- Oui, oui, y compris ses échecs et les claques qu'il se prend au cours de ses postes ou ses différents postes, mais c'est sûre, c'est quelqu'un qui a marqué énormément, mais troisième c'est l'époque où on est ado et c'est une époque où on a vachement besoin d'un confident je parle pour les garçons, mais il était en même temps le confident de beaucoup et de moi en particulier et il a été très longtemps confident, quand j'ai arrêté la pharmacie, je suis allé lui demander conseil, enfin conseil, on en a causé, j'avais pris ma décision mais... c'est la preuve que sans doute que j'avais vraiment confiance, que c'était quelqu'un à qui je pouvais dire des choses que je ne pouvais pas dire à mes parents ou à d'autres copains et ça ça c'est important aussi.
- Et dans votre itinéraire est-ce-qu'il y a eu d'autres personnes comme ça ressource qui ont contribué.... ?
- Non, non. Quand je vois quelqu'un qui fait vraiment quelque chose, j'ai pas envie de faire ça, ça me redonne du tonus, cet exemple de ne pas avoir sorti les peintures en petite section je me dis, quand j'en aurais marre du CM, je vais prendre une petite section parce que y'a du boulot à faire quoi.... c'est qu'il y ait au moins un minimum quoi qu'on ne détruise pas les individus qu'on en fasse au moins un peu un minimum entre en faire tous les jours et puis ne pas en faire du tout ou en faire plein, plein ou en faire pas du tout, y'a en faire tous les jours. Quand je vois quelqu'un qui a mon avis détruit le même ou plutôt que d'éveiller le même, fait le contraire, ça, ça me renforce dans ma passion d'enseigner.
-

Vous enseignez depuis combien de temps ?

- Quinze ans.
- Et vous êtes toujours aussi tenace et convaincu par rapport..?
- Absolument..
- A votre pédagogie... ?
- Absolument, non ça fait treize ans que j'enseigne pardon.
- Avez-vous cherché à prendre d'autres voies, vous êtes-vous informés d'autres perspectives ?
- Que d'être enseignant ?
- Non par rapport à l'option Freinet ?
- Oh euh, on essaie de lire un peu à droite à gauche, ce qui se dit, ce qui se passe.... mais je peux très bien correspondre avec quelqu'un qui travaille pas dans un groupe départemental de l'école moderne par exemple, alors là non, non tout à fait, je ne sais pas, on a travaillé l'année dernière avec le groupe départemental 49 sur des livrets de lecture, qu'on a fabriqué cette année notre classe est affiliée à une OCCE, office central des coopératives d'école, c'est une coopérative scolaire et c'est moi-même qui est proposé à l'OCCE qui regroupe des classes coopératives du département, 95% d'entre elles ne sont pas des gens qui travaillent dans la pédagogie Freinet, j'ai proposé d'aider à réaliser d'autres livrets et à animer un groupe une réunion un mercredi, pour que si y'a d'autres gens qui ont envie de créer ces livrets, travaillent aussi et échangent avec nous, heureusement faut surtout pas, ah non alors là au surtout pas, l'idée d'ouverture, ce serait complètement raté, si je suis pas capable de faire ça, je suis pas capable d'ouvrir avec mes gamins.
- On était parti de cette question, qu'est-ce qui vous engage à continuer justement ?
- C'est que j'ai l'impression d'être de plus en plus à l'aise tout en ayant l'impression d'en savoir de moins en moins.
- C'est-à-dire ?
- C'est-à-dire que jamais j'aurai répondu comme ça y'a dix ans, parce que je savais pas quoi, c'était le brouillard dans ma tête, je pense que je ressentais des choses y'a dix ans, maintenant je ressens les mêmes choses, mais je suis un petit peu plus capable de les expliquer, alors ça ça me motive un peu plus, mais plus on accumule de l'expérience, plus je me rend compte que c'est quand même sacrément difficile de faire changer quelque chose et que moi-même, je deviens de plus en plus vieux quoi, non, non si c'est vrai, si, si, on est très très vite dépassé par la société quoi, par les jeunes, par les gamins. Bon ils réagissent pas du tout comme il y a dix ans et encore moins que ce que je pouvais être moi à leur âge, j'aurais pas répondu le centième comme ça à mon instit que je me serais tapé tous les verbes ou je ne sais pas quoi. Et

je me suis rendu compte de ça une année ou j'ai enseigné le français à Londres en tant qu'assistant, bon ça fait déjà un moment de ça, j'étais jeune à l'époque, quand j'ai parlé des pink-flyod, les jeunes ils m'ont regardé comme ça, c'est quoi ça ? de quoi il nous cause celui-ci, ils ne connaissaient pas et là j'ai pris un coup de vieux, je veux dire dans ce sens là c'est difficile quoi, nous entre nous dans le groupe école moderne on s'appelle les vieux 'cons.', c'est-à-dire qu'on ressasse un peu toujours en plus les mêmes choses, on devient un peu, jour après jour de plus en plus anciens combattants, c'est un peu ça quoi, on croit à un idéal et puis plus on avance, on y croit toujours, mais plus l'idéal est loin, je ne sais pas plus on avance, moins on se rapproche.

- Alors on parlait d'idéal au départ, est-ce que c'est ce qui reste quand même premier pour vous, entre transmettre un contenu, transmettre un savoir et puis, forger chez l'élève un certain état d'esprit.. ?
- Ah oui, mais c'est pas du tout transmettre un savoir, non ça c'est très clair dans ma tête, je ne le dis pas fort parce que la demande des parents et moi quand je suis parents c'est pareil, enfin c'est pareil, un peu moins quand même. Je ne peux pas le dire à mes parents là que je ne suis pas là pour leur apprendre les tables de multiplication, enfin j'exagère un peu, mais là s'ils ne s'intéresse pas eux-mêmes, et si le gamin ne s'intéresse pas et là y'a pleins de possibilités et c'est vrai que je fais parti des partenaires, des gens qui aideront à ce que le gamin s'intéresse, mais si le milieu familial, si le gamin il ne s'intéresse pas au nombre de kilomètre qu'on fait pour aller en vacances, quelle ville on traverse, l'itinéraire sur une carte etc, si il s'intéresse à ça, j'ai pas besoin de lui faire un cours sur les mètres, les centimètres. Je veux dire, du premier coup on aura pigé tout ça, tout ça, ça sera déjà pigé.
- Il faut que ça ait un sens pour lui..
- C'est pour ça que moi je crois plus à enseigner une façon d'être à ce qu'il soit actif, autonome, qu'il se prenne en charge qu'il se débrouille : ' tu veux faire ça, ba vas-y, cherche, tu va te faire rouspéter si tu cherche dans ce meuble-là, là-haut, réfléchis un petit peu à ce que tu fais, tu veux étudier telle chose, si tu va là, tu va te faire rouspéter, je te préviens, réfléchis un peu, voilà ok. Combien de gamins à huit-neuf-dix ans qui arrivent, c'est leur parents, la mère, j'accuse pas la mère, c'est souvent elle qui s'occupe de l'éducation des enfants, mais c'est les parents qui ont préparé les tickets de cantine, c'est les parents qui ont préparé la serviette, c'est les parents qui ont préparé le maillot de bain et la serviette pour aller à la piscine, on n'y arrivera pas comme ça.
- En fait dans l'entretien, vous avez beaucoup parlé de ce que vous voulez promouvoir, le respect de l'individu, la tolérance, le partage, est-ce que ces valeurs qui sont des valeurs que l'on pourrait qualifier d'humaines sont ancrées pour vous dans une croyance ou pas...spirituelle ou...
- Pas du tout, pas du tout. Mais je crois que la laïcité, développe plus d'idées fortes comme ça que l'école privée si l'on prend les dix commandements euh... je coche pas tout les jours, mais..

- Vous n'avez pas eu d'éducation religieuse...?
- Si j'ai fait ma communion, mon père non pas du tout, ma mère par mes grands parents allait à la messe, bon j'ai fait ma communion puis après... non je suis complètement devenu agnostique, mais euh et donc l'éducation que j'ai reçue n'étais pas si religieuse que ça dans le sens où mes enfants ne sont pas baptisés et ma maman ne m'a jamais parlé de, ni voit aucun...
- Mais ce sont des valeurs qui étaient quand même promues dans votre éducation ?
- Non, non, je crois que c'est plus une croyance dans l'être humain c'est vrai, je crois que c'est plus une croyance humaniste, je crois que c'est plus ça que, je sais pas j'aime bien les bouddhistes où, parce que je sais pas ils ont un certain recul sur.. une certaine analyse du temps de l'homme, mais je sais pas j'avais dix-huit, vingt ans, je suis allé passer deux jour à la communauté de Taizé et j'ai rencontré le frère Roger, j'ai trouvé que c'était un personnage extraordinaire, il avait un regard... on aurait voulu rentrer dans les yeux, je ne sais pas. Bon ça rien à voir avec euh... bon je crois pas du tout, vraiment les questions catho ça me fait 'chier' et là je trouve que là y'a des croyances, on peut croire en l'individu sans être... sans croire en Dieu.
- C'est une croyance en l'homme en ses capacités, en son évolution..
- Oui, Oui
- Et cette personne que vous avez rencontré à Taizé...
- C'est le frère Roger qui est le fondateur de la communauté de Taizé qui à été quelqu'un pendant la guerre qui a hébergé des réfugiés et qui risquait... Je veux dire, moi j'ai des mauvais rapports avec mon inspecteur, mais je veux dire ces gens-elà ils risquaient d'être fusillés tout simplement, bon... pour avoir donné des choses à des gens.

ENTRETIEN N° 8 Enseignant en primaire (CP-CE1). Pratique la pédagogie Freinet depuis 20 ans.

- Est-ce que vous vous souvenez de la première fois où vous avez entendu parler de la sensibilité Freinet ?
- Oui, Oui, c'est un souvenir affectif, c'est un ami tout simplement qui était instit Freinet qui était plus âgé que moi, qui était instit alors que j'étais encore à l'école normale et qui participait aux réunions du groupe Freinet 49. J'en avais entendue parler, mais je n'avais rien vu de pratique et tout, et puis j'ai commencé à aller aux réunions, toujours c'est à ce moment que j'ai connu les gens, ça fonctionnait sous forme de réunions c'est vrai qui étaient très conviviales, dans le 49 toujours, je ne sais pas si c'est le cas dans d'autres départements et quand il y avait des réunions, il y avait une 'bouff' après etc et j'ai commencé, uniquement parce que je connaissais cet ami, à contacter ces gens qui sont devenus en fait des copains autant que des aides de coopération pédagogique et

quand l'année d'après j'ai commencé vraiment à avoir une classe, quand j'ai attaqué dans ma classe, je me suis dit, puisque j'avais un CP, que je ne commencerai pas comme ça avec un livre comme ça ce faisait, mais que je pratiquerai la méthode naturelle de Freinet.

- Donc au départ, c'est un ami personnel qui, lui, faisait parti du groupe.
- C'est mon mari maintenant. Bon j'allais aux réunions avec lui sans trop participer, bon j'avais pas de classe alors c'est un peu différent.... Donc c'est carrément affectif si vous voulez, c'est pas le hasard heu... je crois qu'en fait ça se fait beaucoup comme ça, je ne sais pas, je crois, moi je crois qu'on est accroché par quelque chose quand c'est quelqu'un qui a du sens affectif pour soi-même qui vous en parle, je trouve que c'est bête d'ailleurs, quand quelqu'un va vous parler de quelque chose si, personnellement, vous n'avez pas d'attache avec cette personne si en gros vous n'avez pas 'd'atomes crochus' avec elle, vous n'allez pas écouter la chose alors qu'elle est peut-être en train de raconter un truc, enfin moi je crois.
- Alors justement a propos de ces 'atomes crochus' qu'est-ce-que vous retrouviez dans le groupe...?
- Bon alors moi je me suis tout de suite dit c'est vrai que c'est comme ça qu'il faut que je bosse, ça correspond à ma façon, cette façon active de travailler, non passive, je me suis dit, ils ont raison, c'est évident, ils ont raison et puis après quand j'ai été vraiment en situation de faire la classe, il y avait quelque chose qui fonctionnait assez bien dans le 49, mais peut-être trop bien pour d'autres raisons, c'est que moi j'allais voir des gens le soir, des instits qui avaient le même type de classe que moi et j'arrivais vers six heure, j'allais dans leur classe et le soir on mangeait chez eux et c'est-à-dire, c'était quand même très affectif, c'est-à-dire que pour certaines personnes qui étaient un peu étrangère au groupe par contre... quelquefois c'est le reproche inverse d'un groupe qui était très serré affectivement, de copains qui s'entendaient bien ensemble, peut-être pas assez justement structuré mais plus fondé sur bien 'bouffer' on discute, peut-être trop lié à l'affectif, mais pour moi ça a fonctionné parce que j'ai trouvé que ces gens là étaient des gens qui me disaient, si tu as un problème tu viens, allez viens 'bouffer', on va discuter et tout, et moi c'était plus que lire des livres et des choses comme ça, c'est un petit peu comme ça que j'ai compris les choses.
- En fait il y a deux choses dans ce que vous dites, je pensais que c'était comme ça qu'il fallait travailler, donc par rapport à l'affectivité et à la passivité et puis il y a le côté affectif par rapport aux gens.
- De la coopération, on peut peut-être approfondir les deux côtés, le côté affectif par rapport aux gens, qu'est-ce-qui vous plaisait chez eux en fait ?
- C'était des gens qui vivaient un peu comme nous en fait, comme nous, je veux dire qui avaient les mêmes centres d'intérêt qu'on rencontrait également au spectacle, il y avait aussi d'autres choses, il y avait aussi que, à un moment, il y a eu une maison en commun qui s'est achetée avec beaucoup de gens qui appartenaient au groupe Freinet

et puis ce qui me plaisait chez ces gens là outre le côté passion du boulot, en fait, c'était des gens avec qui je m'entendais bien...

- Oui parce-qu'en fait on creuse l'idée de départ qu'en fait on va vers quelque chose parce-qu'on rencontre des gens avec qui on se sent bien.
- C'était ça, c'était ça c'est-à-dire, c'était des instits qui dénotaient complètement de l'instit qui ne me plaît pas du tout, que je rejette et tout et puis avec ceux-là et bien on était d'accord sur pleins de valeurs si vous voulez, autant par rapport à l'éducation que l'enseignement, mais aussi la façon de passer ses vacances, de 'bouffer', de vivre, d'élever les enfants quoi.
- Et quand vous pensez a ces valeurs, est-ce-que vous pouvez en parler plus précisément....Bon vous avez adhéré a ce groupe et en même temps, vous vous sentiez bien mais aussi vous partagiez des valeurs communes..?
- Oui.
- Est-ce qu'il y a des choses qui vous viennent à l'esprit comme ça un peu spontanément ?
- Je dirais par rapport aux enfants, libre expression des enfants, expression optimisée des enfants autant, dans la classe, que par rapport a l'éducation personnelle des enfants. J'aurais tendance a définir ça par la négative, non classisme, refus de tout ce qui était dogmatique, classique... c'est pas évident..
- C'est pas évident parce que en fait il y a ce qui est du domaine de, on était parti du groupe de ce qui vous plaisait chez les gens, leur vie, les loisirs etc.. Est-ce qu'il y a des valeurs plus générales, sur la vie en générale et puis des valeurs qui sont peut-être plus liées a l'enfant.
- Oui, c'est le cas.
- Alors on pourrait peut-être séparer les deux, finalement.
- C'est pas facile....Bon déjà il n'y avait aucun esprit de compétitivité entre nous, c'est pas des gens, je sais pas qui voulaient briller, on savait qu'on était à égalité, qu'on était là pour s'entraider et c'était pas des gens qui, dans leur vie personnelle, avaient un profil de carrière, qui voulaient prouver des choses, alors ça c'est quelque chose que je trouve bien. L'entraide, la coopération, c'est pas parce que tu as dix ans de moins que tu es moins bonne etc... moi aussi quand j'ai démarré, je pédalais, donc on est là pour t'aider c'est bien, alors ça c'est peut-être plus des valeurs professionnelles que personnelles, c'était des gens quand même en gros qui refusaient tout ce qui était hiérarchie etc... l'idée d'un modèle et respecter ce que l'inspecteur dictait et ça se retrouvait dans des gens qui au niveau syndical, avaient des actions engagées dans les syndicats, d'une tendance assez extrémiste disons.
- Et qui vous correspondait bien a vous ?

-
- Oui,oui,
 - Y avait-il des engagements politiques?
 - Non, non, pas politique, parce que le politique, ça mène vraiment vers le verreux. Non, non. Le syndicat était divisé en tendances, y'avait une tendance beaucoup plus anarchiste qui s'appelait l'école émancipée et qui revendiquait des valeurs qui quelque fois pouvaient avoir des interférences avec le mouvement Freinet. Il y avait des personnes qui se trouvaient bien dans ce mouvement syndical qui était contre la hiérarchie, l'inspection etc... et je sais que pour moi, c'était important qu'on se voit parce que quand l'inspecteur venait c'est tout juste s'il ne disait pas que c'était de la 'merde', il y a des instits qui se sont fait 'saquer', on leur a dit que c'était nul, ça faisait dix ans qu'ils faisaient la classe, on leur a baissé leur note et tout et on se réunissait pour se remonter le moral, parce que quand on est tout seul et qu'on a l'inspecteur qui... c'est nul.. la, la, la, on aurait tendance a le croire et quand on 'rebouffait' on se disait ça va il existe des gens qui et ça je sais que c'était vachement important pour moi parce-qu'autrement quand on est environné de gens qui fonctionnent complètement différemment, on se dit bon c'est moi qui débloque où.. et ça c'est important de retrouver des relais, du fait qu'on les voyait, qu'on bouffait ensemble oui, oui c'est ça, moi je crois, c'est ce que je dis moi quelque fois aux jeunes qui veulent démarrer je leur dis repassez parce que si vous restez tout seul vous allez être environné de gens qui fonctionnent complètement différemment et puis vous allez laisser tomber, faut être fort en quelque sorte, faut y croire et si on est seule, on peut se faire bouffer par la grosse inertie de la majorité, très facilement. Si on ne prend pas des sortes d'aides affectives, bon ba ça c'est pour moi..
 - Mais ça correspondait bien a votre personnalité?
 - Quoi ?
 - Et bien le fait de bien aimer le côté affectif, relationnel.
 - Oui, oui, je crois et puis j'ai tout de suite sentie... et puis j'aime les gens qui ont une idée qui s'y tienne qui vont au fond même si c'est difficile à vivre et qui sont prêt à dire, si tu as un problème tu viens et je crois que le groupe un peu c'était ça, même si d'autres gens qui n'ont pas réussi à rentrer dans le groupe en on fait le reproche après, parce que quand le groupe est très cohérent, c'est très dur pour d'autres personnes de rentrer dedans. Je connais des gens qui disaient, bon d'aller aux réunions, c'était pas évident, parallèlement aux réunions, une vie affective, de gens qui se connaissaient bien qui passaient même des vacances ensemble, donc je crois que c'est dur, même pour des étrangers. Que moi ça fonctionnait bien, bon j'étais vraiment en 'atomes crochus' avec ces gens-là, j'étais bien quand j'allais manger chez eux, quand j'allais dans leur classe, je les rencontrais ailleurs et pour moi ces gens là, je trouvais que c'était des gens qui avaient choisis une idée et qui s'y tenait malgré les écueils, certains avaient vraiment eu des ennuis et j'aimais bien ce côté euh...
 - Donc si on reprend ce qu'on a dit sur quelques raisons de votre adhésion au groupe,

c'était sentir entre ces gens de l'entraide...

- Oui, oui..
- Et puis chez eux finalement, une volonté de suivre une ligne de conduite de s'y tenir..
- Oui, d'y être assez fidèle. Oui, oui moi je crois, oui même moi, je ne suis pas prête à renier ça, même si quelquefois, je ne fais pas exactement ce que je veux, mais j'ai pas du tout envie qu'on dise quelque chose sur Freinet, surtout qu'en général, ce sont les gens qui ne connaissent rien qui...au contraire si quelqu'un critique la méthode Freinet et dit, j'ai beaucoup pratiqué, mais je trouve que..
- Donc fidélité à une idée et puis les contenus de ces idées c'est par exemple refuser la hiérarchie, refuser une certaine compétition, donc ça renvoie à l'entraide quelque part, refuser un modèle idéal...
- Oui exactement..
- Alors est-ce-qu'il y aurait d'autres idées pour étayer ça ?
- Et puis des gens qui étaient prêt à bosser, à s'investir, parce que... mais c'est pas..
- Mais pour vous c'était un petit peu un intérêt de voir qu'ils étaient actifs...
- Oui, de toute façon c'était indéniable, à partir du moment où on choisit ça on comprend que la classe, elle n'est pas finie à quatre heures et demie, donc ça aurait pu être rebutant si j'avais été paresseuse, j'aurais pu dire non, non merci, je laisse tomber. Je crois qu'il y a des gens qui laissent tomber pour ça. Ils disent, c'est fou, c'est trop de boulot, je pourrais pas. Mais dans la mesure où moi ça m'intéressait, moi j'ai jamais sentie ça comme.. enfin quelquefois j'en ai marre mais dans la mesure où c'est une pédagogie qu'on choisit. Bon je veux dire, je refuserais d'être à sept heures dans ma classe pour faire des choses bêtes qu'on m'obligerait à faire, je veux dire, je suis très anarchiste, dans la mesure où c'est quelque chose qui me plaît, qui plaît à mes enfants que je trouve très vivant dans la classe, pour moi c'est pas un sacrifice le boulot à ce moment là. Si on m'oblige à faire quelque chose de bête, je dis non à ce moment là et quand vous parliez de paresse ou pas paresse, ça correspondait bien à votre nature. Oui quand ça me plaît, je vais jusqu'au bout, je me donne les moyens pour y arriver et je crois qu'ils y a beaucoup de gens qui ne le font pas, c'est-à-dire ils ont une idée et on les rencontre après et puis ils disent qu'ils n'ont pas réussi.
- Quand vous vous souvenez au niveau du groupe est-ce que leur capacité de travail vous impressionnait?
- Oui parce que quand j'ai visité une classe... on voit tout de suite si le maître bosse, quand on voit la bibliothèque à l'époque, il n'y avait pas de bibliothèque bien tenue avec des fichiers et tout, des enfants qui s'inscrivent sur les plans de travail et tout bon ba on est impressionné.
- Donc vous vous rappelez avoir été impressionné...

-
- Ah oui, oui, avoir tout de suite compris que la pédagogie Freinet, c'est une pédagogie du travail, du travail de l'enfant, mais aussi de l'institut, il faut organiser parce que c'est beaucoup plus compliqué que quand le livre est tout ouvert et que le môme suit bêtement sur son livre et qu'il tourne la page tous les jours. Dans la mesure où c'est une pédagogie qui essaie de tenir compte de ce que l'enfant apporte de leur vécu et de leur affectif, c'est forcément différent dans toutes les années et dans toutes les classes, et cette année, je fais la même chose dans l'esprit. Mais les terrains et tout, c'est pas la même chose puisque ce ne sont pas les mêmes enfants alors c'est dans ce sens là que ce n'est pas du tout cuit tous les jours.
 - Y'a-t-il d'autres valeurs ?
 - Oui toujours les valeurs d'ordre général... là il aurait fallu que j'y réfléchisse avant, parce que j'ai pas une aptitude à analyser, j'ai pas un cursus philo au contraire, je suis plutôt une matheuse.... je ne suis pas une littéraire.... Qu'est-ce-qu'on a dit?
 - Peut-être essayez de revoir ce groupe dans votre tête, bon vous m'avez dit au fond, un groupe qui s'entraidait, qui n'avait pas le sentiment de compétition qui avait une certaine chaleur ?
 - Oui chaleur, c'est ça. En fait du partage. Non mais c'est vrai parce que en plus on rigole bien.
 - Donc idéologiquement un refus de hiérarchie de modèle, une volonté d'agir et puis une fidélité aux idées, un recours au travail.
 - Oui c'est bien tout ça, c'est juste tout ça... Des gens non imbu de leur statut, ça je crois qu'il faut le dire parce que ça implique... pas la modestie par rapport au fait qu'on ait choisi le mouvement Freinet parce-qu'on se croyait quand même nettement plus fort que les autres et on s'y croit toujours, (rire) non mais la modestie par rapport à un rôle à tenir dans le village. On était contre l'idée de l'instituteur... que les parents pouvaient venir nous voir, qu'on était fait pour dialoguer, on allait vers eux on frappait aux portes quand on les voyait pas assez, on faisait des réunions, un souci de dire, je ne suis pas le maître, je suis prêt à vous écouter... bon peut-être un refus de l'image traditionnelle du maître. Il y a des instituteurs qui vivent pas très bien leur rôle d'instituteur parce que ils disent : 'oh ! on n'est plus considéré comme autrefois', alors nous ça nous faisait vraiment rire, on trouvait très bien qu'on ne soit plus considéré comme autrefois. Au contraire, c'est très encourageant que les parents osent frapper à la porte.
 - Plutôt en voyant l'enfant dans la classe, quelle idée avez-vous de ce que vous comptez apporter à l'enfant?
 - Alors là, je vais peut-être encore avoir tendance à dire des non-choses, je crois que c'est plus facile pour moi de dire ce que je hais, ce que je refuse, ce que je ne veux pas pratiquer par exclusion. Je refuse la machine à gaver, donc l'enfant tu t'assoies, tu te tais, tu m'écoutes. Parce que je pense que les mômes arrivent avec pleins de vécus : la veille, ils se sont disputés, ils arrivent en fait ce ne sont pas des élèves, ce sont des enfants, quoique quelqu'un ait dit, on a que des élèves, on a jamais d'enfants, à partir

du moment où ils rentrent en classe ils sont forcément élèves, bon moi j'essaie qu'ils restent enfant ils ont une vie, j'essaie de tenir compte de ça, ce qui n'est pas évident. Bon en gros quand ils me disent mon chat est mort, pourquoi ça ferait pas un texte qu'on écrit au correspondant, j'essaie de faire rentrer le plus possible leur vie personnelle affective dans la classe, bon c'est peut-être plus facile quand on a des petits. Alors je sais pas moi je me dis l'enfant, je veux pas dire, je veux rien savoir de toi. C'est pareil en classe, j'essaie de redévelopper des valeurs auxquelles je tiens, c'est-à-dire la non-compétition, la non-compétition en classe, j'ai beaucoup d'activité qui ne sont pas notés qui sont par définition non-compétitive puisque pendant qu'il y en a un qui fait quelque chose, l'autre fait forcément autre chose donc je vois pas comment on pourrait comparer, donc toute l'organisation de la classe, implique une non-compétitivité et une non-hierarchisation des résultats même si par moment il y a bien des choses communes qu'on leur distribue et ça il y a des instits qui ne peuvent pas comprendre ça, parce-qu'ils ont l'idée qu'il faut forcément les classer et s'il n'y a pas un classement, que travail implique classement ou une note, une hiérarchisation. Alors ça moi non.

- Dans les petites classes, c'est ça, qu'il y ait à la limite une envie de travailler, pas uniquement pour me faire plaisir, mais pour lui même. Une chose que je trouve affreuse, c'est les mômes qui demande est-ce que ce sera noté et si on répond non et bien ah non. Si c'est noté, je m'applique, si c'est pas noté, je m'en fou. Je fais en sorte qu'ils aient de l'intérêt à ce qu'ils font quelque soit la sanction et même s'il n'y en a pas et surtout parce que, en plus, il y en a pratiquement jamais. Gratuit à la limite, enfin pas vraiment gratuit parce-qu'ils y trouve une satisfaction et quelque fois ils sont quand même content de me faire plaisir, mais, et puis surtout, l'idée qui me tient quand même presque plus à coeur, mais ça n'est plus pédagogique, c'est essayer de donner le plus possible du sens au travail. C'est-à-dire leur faire comprendre pourquoi on apprend à lire, pourquoi on écrit et trouver des situations vraies de lecture et d'écriture bon je veux dire quand on donne un livre triste à un gamin qu'on lui dit tu lis etc qu'il ne sais pas pourquoi on lit ça, que c'était le même que son frère l'année dernière. Quand déjà on lit un texte qu'on a reçu de correspondant ou d'amis, il y a un côté affectif là encore qui revient et qui va soutenir ou nourrir l'envie d'apprendre puisque, en gros, si c'est quelque chose qui les intéresse, ils vont avoir envie de bosser. Donc par là, je leur fait comprendre que l'idée de travail peut être liée à l'idée de plaisir, voilà c'est ça, alors ça c'est une idée fondamentale il n'y a pas d'antinomie pour moi entre travail et plaisir. Chez certains, on travail donc on en 'bave', si on a du plaisir, c'est que c'est pas sérieux, alors ça non, moi c'est tout le contraire. J'essaie d'utiliser des situations de plaisir, des situations positives où ils se retrouvent bien pour les faire travailler.
- Donc leur donner...
- Une motivation..
- Une envie, un intérêt, qu'ils prennent plaisir à ce qu'ils font et qu'ils comprennent pourquoi ils le font, donner du sens.
- Oui, donner du sens le plus possible, bon c'est pas faisable dans toutes les activités,

certaines activités, je me dis ah c'était triste un peu dénué de motivation quoi. Je trouve qu'avec les élèves de CP, c'est possible, j'ai onze CP et six CE1. Donc j'essaie que l'enfant ne s'ennuie pas en classe, je dis bien j'essaie, qu'il ait envie de venir à l'école, ça paraît banal, mais c'est quand même fondamental, même si malgré ça, bon il y en a je sais, qui préfèrent rester chez eux, mais enfin s'ils avaient le choix, ils resteraient tous chez eux quand même, sauf peut-être ceux qui s'ennuient trop. Ils ont pas le choix et j'essaie de leur rendre leur quotidien le moins 'embêtant' possible.

- Donc si on se résume par rapport aux valeurs que vous avez sur votre activité, c'est quand l'élève arrive en classe, je le considère comme une personne qui arrive avec son vécu et donc j'essaie de lui donner envie de prendre plaisir à son travail et puis par ce biais lui donner du sens. Et puis l'absence de compétition. C'est-à-dire que votre organisation de classe fait qu'ils ne sont pas en compétition.
- Oui, jamais ils cachent ce qu'ils font, jamais ils disent oh tu n'y arrives pas, et bien je dis, il n'y a qu'à l'aider.
- Est-ce-qu'il vous vient autre chose à l'esprit, vous voyant avec les enfants?
- Aussi des valeurs, comme c'est une classe où on organise des choses, ils se déplacent, ils vont à l'atelier, donc moi j'attache beaucoup d'importance à tout ce qui est organisation sociale du groupe, c'est-à-dire, ranger ses affaires, ne pas embêter quelqu'un quand il est en train de faire quelque chose d'important, disons que la classe c'est un lieu de vie, comme à la maison, comme n'importe où et j'essaie de mettre en place, à la limite, des règles de vie, d'instruction civique à la limite. Quand quelqu'un parle, je ne lui coupe pas la parole, j'écoute, j'attends que ce soit mon tour.
- ça renverrait à quelle ... ?
- Le respect d'autrui.
- Et quand vous dites, faut pas embêter quelqu'un et puis à côté ranger ses affaires, ce serait quoi ça ?
- Disons là c'est plus disons qu'on en fait une petite sorte de règle de vie et ranger les affaires ça fait obéir aux règles de vie, ça fait partie des choses qu'on a décidé qu'on devait faire en classe. Donc quelqu'un qui ne range pas ses affaires, c'est quelqu'un qui ne se tient pas aux règles de vie qu'on a décidé, parce que quand madame x va faire le ménage ça va tomber par terre, ça va gêner le fonctionnement de la classe. Le soir chacun a quelque chose à ranger dans la classe, mais ça ils aiment bien, une sorte de contrat quoi. Je me suis engagé à faire ça, je le fais.
- Est-ce que ça renvoie à la coopération ça?
- Ah oui je trouve.
- Donc on a parlé du respect
- Parce que je crois qu'on ne peut pas faire abstraction de ce qu'ils sont, de ce qu'ils

vivent du fait que y'en a un qui s'est brûlé aujourd'hui, bon c'était sa préoccupation d'avoir la main brûlée, fallait que je fasse avec.

- Et alors comment vous situez les apports de connaissances par rapport à ça ?
- Oui je comprends....(silence)
- De toute façon j'ai le programme à suivre donc j'ai quand même comme but de faire en sorte qu'ils aient des acquisitions, c'est les savoirs, mais je suis aussi attaché à des savoirs-faire, moi je trouve aussi important d'être capable de composer un texte, de le mettre dans la presse, d'encre bien, de mettre la feuille au bon endroit... que de faire un exercice bête de grammaire, je crois pas trop à certains exercices, alors pour moi c'est facile parce que je me sens pas fautive, il y a des choses qui sont faites, qu'on nous demande dans le programme que je trouve bête ; alors, je ne les fait pas, ça ne me gêne pas parce que je trouve ça bête. Donc par rapport aux connaissances, je fais quand même, mais j'essaie de trouver les moyens les exercices qui me semblent correspondre le plus à ce qu'un petit bout de chou de sept ans... parce que pour certaines choses... il ne comprend pas pourquoi on lui demande ça c'est bête, c'est abusif, c'est trop, c'est pas ça un enfant de sept ans, alors je sais pas dès fois, j'essaie de trouver des outils un peu plus alléchants. Au lieu de refaire toujours dans le même livre, je vais varier, je vais avoir des fiches, pareil en calcul, je vais acheter des cahiers où c'est présenté d'une autre façon, j'essaie de varier les outils, donc ça ça fait partie peut-être des choses importantes, la variété des outils dans les classes Freinet. Un outil pouvant être un fichier de lecture.
- Et par rapport à toutes ces valeurs, comment sont-elles ... ? Vous avez dit au fond, il y a les savoirs, les savoir-faire, les valeurs, comment situez-vous tout ça?
- C'est pas facile. Les savoirs ont de l'importance aussi, j'essaie qu'ils sachent le plus quand même par rapport au fait que je suis payée pour leur apprendre des choses, mais en leur faisant avaler la pilule de la façon la moins dure possible si vous voulez aller par-là. Bon par exemple quand il faut faire de la lecture à haute voix, je trouve très triste que les gamins soient tous avec le même livre, ceci dit c'est pas spécial à Freinet, mais ceci dit c'est quand même Freinet qui l'a dit le premier, alors maintenant Freinet on le retrouve partout on pompe sur Freinet, je trouve ça très bien, mais quand Freinet à démarré quand y'avait des gens qui bossaient comme ça dans les années soixante, soixante-dix, ils se faisaient taper sur les doigts. Tout ce que Freinet a pensé dans les années 1920, ça y est petit à petit ça rentre....Oui alors je disais qu'il y avait le savoir, que j'étais payé pour ça..... Oui parce que quand même, je trouve qu'il y a des écoles où c'est très triste, voilà, vous pouvez mettre ça, voilà vaincre la tristesse : le quotidien des mômes est très triste. Ils sont toujours assis, bon c'est dur pour un enfant, moi j'essaie de varier les choses, bon à l'atelier ils se lèvent, ils font des choses différentes, ils s'inscrivent, ils choisissent ce qu'ils veulent faire, oui
- C'est ça aussi, cette idée de choisir, je pense qu'ils ont des envies les mômes, ils arrivent avec des envies, à cause de ce qu'ils ont vécu, de ce qu'ils aiment et j'essaie de tenir compte de leur envie de leur désir pour faire rentrer ça dans la classe et comme

leurs envies et leurs désirs sont aussi des choses positives pour positiver les activités de la classe puisqu'elles sont liées à des sentiments à des envies positives, alors oui donc c'est ça l'idée qui me revient, de lire ensemble tristement, bon ba au lieu de lire ensemble tristement, c'est plutôt un élève tous les matins qui choisit un livre qui le prépare et le lit devant les autres, bon c'est un petit peu de faire passer un savoir, c'est-à-dire savoir lire à haute voix, au lieu de le faire tristement tous ensemble, y'a une autre façon de le faire qui est moins ennuyeuse et moins triste et plus motivante.

- Enfin j'essaie à chaque fois de réfléchir de me dire quelquefois quand j'entends parler de pratique, je me dis mais c'est bête ça pourquoi on fait ça, parce-qu'en fait la classe Jules Ferry s'est installée dans l'urgence, personne n'a réfléchi, on a alphabétisé tout les Français sans réfléchir comment on s'y prendrait et puis Freinet il s'est dit, c'est pas possible, c'est pas comme ça que ça fonctionne un enfant, il a des envies, faut que je parte de ses envies donc c'est positif et ça va donner un sens au travail et il va avoir envie de travailler et ça on commence simplement à comprendre ça.
- Autrefois on croyait que l'enfant c'était un entonnoir qu'on bourrait, ça ne servait à rien, Freinet il a dit : 'on ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif', alors le but à ce moment là, c'est de donner envie au cheval d'avoir soif. Parce que à ce moment on se dit si on fait pas boire un cheval qui n'a pas soif, sous-entendu, les enfants qui n'ont pas envie d'apprendre, on ne peut rien faire avec eux, donc c'est très pessimiste, alors faudrait le commenter en disant, le travail de l'institut étant de donner, de faire en sorte que les enfants aient soif. Parce que à ce moment là si on me dit s'il a pas soif j'ai rien à faire, c'est dommage et il y a des enfants qui n'ont pas tellement soif, qui n'ont pas envie tellement alors à ce moment là c'est un peu à nous, puisque après on va leur donner à boire, de faire d'abord qu'ils aient soif pare-feu c'est vrai que ça sert à rien de leur donner à boire s'ils n'ont pas soif, et enfin c'est vrai que moi j'ai des enfants qui n'ont pas tellement envie d'apprendre à lire, à écrire et c'est à nous dans les méthodes Freinet d'essayer de leur donner cette envie, ne serait-ce que par la correspondance, bon parce que c'est mon dada depuis vingt ans, bon je vois pas comment je pourrais fonctionner sans correspondance et quand un même reçoit une lettre d'un copain, il a forcément envie, il se rend compte qu'il ne peut pas le lire, qu'il a besoin de la maîtresse bon de plus en plus il se rend compte qu'il y a pleins de mots donc l'idée d'une lecture est forcément positivée puisque c'est lié à un vécu très positif, très fort et comme il faut savoir lire pour. Ca dit : ' la lecture c'est pas si bête puisque ça m'aide à faire quelque chose de bien, d'intéressant pour moi', alors que si c'était rébarbatif, que si c'était lié à quelqu'un qui les engueulait, l'envie se perdrait, parce que ce serait lié à une expérience négative, donc j'essaie de lier tout ça à des expériences positives. Ca peut-être aussi fabriquer des livres qu'on envoie à d'autres écoles, on en reçoit et on se rend compte qu'ils ont fait des choses que d'autres jugent bien.
- Et cette correspondance ça provoque des liens d'attache entre les personnes : ce qui renvoyait tout à l'heure à l'affectif..
- Oui peut-être et puis moi personnellement, j'aime bien, on va aller les voir, je ne le connais pas l'institut puisque l'appariement s'est fait par une recherche sur Minitel et je

suis contente de découvrir quelqu'un que je ne connais pas, autant que les enfants, j'aime bien ça. En fait j'ai la même démarche avec lui qu'avec les enfants, les enfants quand ils envoient le courrier, moi j'écris toujours à l'institut, bon ce qui se passe dans la classe et en fait les enfants ont bien vu que je faisais des choses avec l'institut que j'avais des choses à lui dire à chaque fois, moi ça me plaît bien ça et c'est enrichissant en plus... de voir quelqu'un qui fonctionne un peu comme soi, mais c'est jamais complètement pareil donc c'est bien quoi. Ça aussi dans la méthode Freinet ça n'est pas dogmatique. On fonctionne en groupe classe, comme on fonctionne dans nos groupes adultes, communauté.

- Qu'est-ce qui porte votre action ?
- Par exemple, j'aime beaucoup la classe que j'ai parce que justement je trouve que y'a beaucoup de responsabilités. Quand on voit les classes de CP qui sont tristes, je trouve ça très ennuyeux, parce que l'enfant il arrive... Je trouve que l'institut de CP à justement une grosse responsabilité de ne pas imprégner sur l'enfant, l'idée que la classe est forcément triste, compétitive, qu'on aura des mauvaises notes, qu'on sera puni et c'est dans ce sens là que je crois vraiment à ça, que le CP m'intéresse dans ce sens là et puis que c'est aussi une classe où justement par rapport à l'apprentissage de la lecture, je crois que la vie de l'enfant et les expériences, il peut y avoir plus de passerelles pour l'utiliser. Alors je sais pas si je réponds à votre question, pas du tout même. Moi j'ai envie de faire une classe active, point final. C'est-à-dire que même si ça nécessite de préparer des choses et tout, j'ai pas envie de m'ennuyer pendant la classe non plus, parce que je crois aussi que quand la classe est triste, l'institut s'ennuie beaucoup quoi, je trouve ça vraiment ennuyeux, si je devais être assis et faire la même chose chaque année, je ne serais plus instit. Ah non je trouve ça bien notre métier parce que à la limite, on a un programme des choses qu'ils doivent savoir, mais on est complètement libre de la méthode, même si quelquefois on s'est fait taper sur les doigts, mais à la limite, on nous tape sur les doigts, mais on continue, on nous a jamais empêché de faire ce qu'on voulait, l'essentiel étant qu'ils sachent écrire des nombres, qu'ils sachent rédiger. Si nous on se débrouille sans livre, avec des correspondants et tout, pas forcément prendre le livre que tout le monde a, on peut et ça me plaît parce que j'aime bien l'idée d'une initiative, oui, je suis quelqu'un qui décide, qu'aime bien avoir des initiatives alors comme c'est un boulot qui me laisse des initiatives, ça me convient et la méthode Freinet ça ce n'est pas être assujéti à des livres, à des décideurs qui s'appellent des éditeurs et puis qui ne connaissent rien et les gens de chez Freinet édite des fichiers, des outils et qui sont fabriqués dans les classes, ça je trouve ça bien aussi, j'y participe, je trouve ça. Ce qui m'intéresse aussi chez Freinet, c'est la réflexion sur la pédagogie, parce-qu'il y a des instituts qui ne réfléchissent pas. Ça veut pas dire qu'il y a que des gens de chez Freinet qui réfléchissent à la pédagogie... heureusement d'ailleurs.
- Dans votre nature vous aimez bien vous interroger, vous remettre en cause...
- Oui, j'ai pas envie de faire des choses qu'on m'oblige, j'ai envie de choisir, j'aime bien choisir, je subis pas, je suis pas quelqu'un qui subit, je crois pas, j'aime pas qu'on me

dicte ma vie, mes loisirs. J'aime bien décider et faire des choix.

- Et quand vous voyez les enfants en tant qu'adulte, en vous projetant, quelle idée vous avez de ce qu'ils pourront devenir. Est-ce que vous avez une idée de ce que vous aimeriez qu'il soit dans sa personnalité... là c'est un peu l'idéal du type d'enfant ou d'adulte...
- Oui, oui, je comprend, oui mais je crois qu'on a pas à, et ça va être 'banal' ce que je vais dire, ça va être des valeurs positives et tout le monde à envie que les enfants soient comme ça. Par exemple, j'ai envie que ce soit quelqu'un qui, je trouve que c'est bien d'être très sociable par exemple. Qu'il soit capable de travailler avec quelqu'un, d'écouter, mais bon c'est pas grâce à moi qu'ils seront comme ça. Y'a pas que moi qui pense ça, de toute façon on est mal 'barré', parce que de toute façon, les gamins maintenant ils ne pensent qu'aux diplômes, écraser le voisin pour être plus sûr de réussir, bon ba ça moi c'est pas quelque chose.. mais je vois pas, un enfant qui aurait été dans une classe Freinet, je serais curieuse de le revoir, parce que il faut être très résistant maintenant pour échapper à je 'bosse' pour l'examen. C'est la peur du chômage aussi ça se comprend et ça annule tout ce qu'on a pu mettre en place en gros, d'éviter d'écraser le voisin pour réussir, parce que c'est ça, si on veut être premier, faut bien écraser l'autre quand même.
- Donc c'est un petit peu l'idée d'un adulte qui soit.. là on retrouve l'idée d'un adulte qui soit respectueux
- de l'autre oui, on écrase pas pour mieux monter ba oui. Parce que quand je vois des gens, je me dis c'est fou, je crois que personnellement..bon c'est facile, on est instit, il y a des attitudes où l'autre a été écrasé pour mieux exister, il y a des choses qui passent pas alors bon, peut-être ça, mais j'ai pas la prétention, même si je les ai deux ans.
- Je crois qu'on peut-être fort sans avoir l'esprit de compétition, par exemple j'aimerais que ce soit quelqu'un qui sache défendre son point de vue, c'est être capable de dire non je pense ça et ne pas avoir peur de le dire. Soutenir un point de vue, ça c'est des choses qu'on peut faire dans les grandes classes. Défendre un point de vue, ça on apprend pas aux enfants. Tu penses ça tu as cinq minutes pour expliquer pourquoi c'est bien. Par exemple on le fait sur un livre, bon j'ai aimé un livre, je dis pourquoi je l'ai aimé. J'ai pas envie de faire ça, je dis pourquoi. Tu as choisi telle peinture, tu me dis pourquoi tu l'aimes, quels sont ceux qui ne l'aime pas, toi tu ne l'aimes pas, veux-tu nous dire pourquoi tu ne l'aimes pas, bon je les habitue...je pense que c'est bien qu'en classe on puisse donner son point de vue et le justifier. Alors je pense qu'on peut être fort sans avoir l'esprit de compétition. Bon je suis capable de prendre la parole et de défendre un point de vue, bon ça c'est quelque chose qui me plairait plus tard, défendre un point de vue non violemment, sans casser la 'g' à l'autre.
- Si l'on reprend un peu Freinet, est-ce-que vous avez eu l'occasion de lire des choses sur Freinet?
- Oui lire des choses et aller à des congrès par exemple ou des mini stages de deux trois

jours, les congrès moins. C'était encore un peu l'idée des stages auto-gérés, l'autogestion oui on pourrait mettre... le groupe était autogéré. Ca veut dire qu'il n'y a personne qui impose la fréquence des réunions le budget, les cotisations, les lieux où il faut se réunir. En arrivant la première chose que l'on faisait, c'était de se réunir et de faire le planning ensemble. Toujours un peu l'idée qu'on est pas un entonnoir à gaver nous non plus, que nous aussi, on a le droit de choisir où on a envie de travailler et de s'investir un peu la même chose qu'en classe quoi. Le soir on se réunissait, bilan, chacun racontait à l'autre ce qui c'était passé, ce qui n'avait pas marché, on décidait si on arrêtrait ou si on continuait, un peu comme dans la classe quoi.

- On va prendre un autre versant. Comment peut-on comprendre que vous ayez adhéré aux idées Freinet ? On a vu que ça renvoyait un peu à votre nature, est-ce que dans votre histoire personnelle il y a d'autres choses qui vous paraissent en lien ?
- Non parce-qu'en plus, j'étais une très bonne élève, j'étais très bien adaptée à la scolarité, donc c'est ennuyeux qu'il y ait des instits qui soient d'anciens bons élèves, parce-qu'ils ne comprennent pas qu'il puisse y avoir des élèves qui s'ennuient, qui 'se font suer'. Moi je me suis jamais ennuyée, j'étais très bonne élève avec des années d'avance et tout, donc j'aurais pu dire, je reproduis ce que j'ai vécu, mais non. Par rapport à l'éducation non.
- Par rapport à une éducation religieuse ?
- Alors non pas du tout, non.... Non je crois que c'est le fait de ma nature. Je suis quelqu'un d'actif, il y a le côté quand même, la pédagogie Freinet c'est une pédagogie active quand même et ça ça me plaisait quelque part. L'idée de ne pas subir, d'être actif et que mes enfants soient actifs aussi.
- Quand vous êtes dans les groupes, est-ce que vous réfléchissez à ce qui est de l'ordre de la philosophie...
- Non, plus à la pratique, moi je suis plus praticienne que... peut-être trop même. J'ai une idée, je réfléchis, comment va-t-on réussir à la mettre en place, qu'est-ce-qu'il me faut ? etc...
- Est-ce que vous pensez que vos collègues ont un peu la même philosophie sur ce qu'est l'enfant son devenir, enfin ce dont on a parlé?
- Oui je trouve qu'on étaient assez homogène dans notre façon de sentir les choses, y'avait pas de dissident.
- Mais vous n'en parlez pas..
- Non parce-qu'elle est implicite, implicite. Il y avait peut-être des copains qui étaient peut-être non directif, il y avait eu une tendance non directive et moi je n'en fais pas partie. Je veux dire au contraire, il faut que la classe soit organisée. Il y a ça, on a un contrat, on doit le faire. Mais ces gens là, ils ne sont pas restés.
- Vous faites toujours partie du groupe ?

-
- Oui mais j'y vais moins et puis le groupe s'est effrité pour des raisons personnelles, certains ont quitté l'enseignement. Le groupe est formé de gens qui ce sont complètement renouvelés et n'a plus la même valeur, enfin n'a plus la même valeur. Disons, quand j'y vais c'est pour une aide purement matérielle technique alors qu'autrefois j'y allais parce-qu'il y avait un côté plus affectif. Alors que maintenant ce sont des gens, ils sont instits, ils pensent comme moi et puis on se voit et puis c'est tout, c'est fini.
 - Ca fait combien de temps que vous êtes dans cet esprit de travail?
 - Et bien ça fait vingt ans, puisque j'ai commencé en soixante-treize.
 - Et est-ce-qu'on peut dire que vous restez dans la sensibilité Freinet ?
 - Ah oui, oui, je ne dénigre pas. Je trouve que tout ce qu'il a fait, dit c'était génial. Je trouve que tous les principes qu'il avait trouvé au début du siècle, c' était vraiment révolutionnaire, parce-qu'il avait tout compris, je veux dire on trouve ça dans les instructions officielles maintenant, mais il avait vraiment tout compris, alors que le pauvre, c'était pas à la mode. Il avait compris que l'enfant n'était pas un robot, qu'il ne fallait pas le gaver, fallait lui faire faire des choses qui avaient du sens, qu'il travaille. C'était la pédagogie du travail, l'imprimerie. J'imprime, je fabrique un livre, je l'envoie et quand ils savaient ce qu'ils faisaient là oui. Mais ça, moi j'y crois toujours, je veux dire, j'ai pas envie de leur faire faire des choses bêtes, c'est pourtant plus facile quelquefois. Personne nous dit tu fait ça pare-feu c'est plus facile, non, non. Tout le monde sait très bien que c'est pas plus facile.
 - Et vous vous sentez motivée par votre métier?
 - Parce que je peux le faire comme ça, si demain on me disait c'est fini tu ranges tout ça, tu prends un livre de lecture, le même que le voisin, ah non je m'ennuierais. Ah non, je veux dire faut qu'on y crois, je veux dire on ne peut bien faire passer les choses que quand on y crois. Si on m'obligeait à faire un truc bête, auquel je ne crois pas, je vois pas comment je pourrais le faire passer et c'est dans ce sens là que la liberté pédagogique on ne pourra pas l'enlever, parce-qu'on a compris qu'on était d'autant plus efficace, qu'on croyait à ce qu'on faisait. Et puis il y a des choses que je ne veux pas faire, je saurais comment les faire, mais je ne veux pas les faire et ce serait pourtant plus facile.
 - Par exemple, des façons de fonctionner. Par exemple avoir tous le même livre et l'année prochaine je reprendrai toujours la même chose, des histoires tristes et tout. Je veux dire c'est ça tous les CP et alors tous les matins je saurai qu'on ouvrirait le livre page tant, et les gamins là-dedans, ils n'ont pas de place puisque tout est décrété par avance. Alors que la vie, elle est là. Bon il y a deux jours on a été à A... on a rédigé un texte, on l'a écrit aux correspondants, ça a un vrai sens, la vie elle est rentrée dans la classe. Si on me dit d'utiliser un manuel, moi là-dedans je ne suis plus qu'une marionnette. Je trouve que c'est ça qui est bien dans notre métier, c'est qu'on peut le faire d'une façon active.

ENTRETIEN N° 9 Enseignant en primaire (CE1-CM2/4 niveaux). Pratique la pédagogie Freinet depuis 12 ans.

- Vous enseignez en quelle classe ?
- Alors moi ici ça fait CE1 jusqu'au CM2.
- Est-ce que vous vous souvenez de la première fois où vous avez entendu parler de la méthode Freinet ?
- C'était à l'IUFM anciennement école normale, mais c'est pas à ce moment là que j'ai pris contact avec l'ICEM. J'ai pris contact avec l'ICEM plus tard lorsque je me suis rendu compte de ce que ça représentait en visitant des classes, mais ça, ça a été un an et demi après.
- Et qu'est-ce qui vous a impulsé à aller visiter des classes au départ ?
- C'était dans le programme classique des IUFM, il nous était proposé de visiter des classes, des classes où on pratiquait des pédagogies différentes et puis c'est en visitant en fin de compte ces classes-là, que j'ai accroché, ça il faut remonter en 1981, 1982.
- Et quand vous vous souvenez de ces moments où vous avez visité les classes, qu'est-ce qui vous avait intéressé, accroché ?
- Ce qui m'avait intéressé c'est déjà en rentrant dans la classe, le fait de voir que tous les enfants n'étaient pas simplement en rang d'oignon, donc ça c'est ce qui sautait aux yeux et puis après dans la discussion qu'on avait eu, parce que là c'était une visite de classe, mais en dehors du temps scolaire, donc c'est dans la discussion avec l'enseignant, donc y'a eu un contact, ça aurait été un contact avec une autre personne peut-être que j'y serais venu que plus tard.
- Donc ce contact avec cette personne ça avait bien accroché ?
- Oui, oui,
- Est-ce que vous vous rappelez de ce moment, qu'est-ce qui vous avait bien plu dans la discussion ?
- Ce qui m'avait accroché le plus, c'était le fait que l'enseignant s'attachait à travailler, disons avec un travail personnalisé, que le savoir n'était pas déversé à l'enfant et que lui intervenait dans son savoir, qu'il participait.
- Et vous disiez tout à l'heure, si ça avait été une autre personne ça n'aurait peut-être pas passé, est-ce qu'il y avait des aspects de sa personne qui vous plaisait bien ?
- ça avait l'air d'être quelqu'un de très tolérant de très pondéré déjà au premier abord.
- Et ça, ça vous correspondait bien... ?

-
- Oui, par rapport à ce que je recherchais.
 - Est-ce-que à partir de là vous avez eu envie d'aller un petit peu plus loin, est-ce-qu'il y a eu d'autres choses ?
 - Cette personne a été un peu un détonateur et j'ai toujours continué à la voir et je continue à la voir régulièrement, pas elle toute seule, parce que après le champ c'est un peu élargi, mais c'est vrai que je continue toujours à l'avoir un peu comme référence sans que ce soit un culte de la personnalité....
 - C'est une personne qui vous a un peu donnée envie de continuer dans cette voie?
 - Oui, oui.
 - Et après comment ça s'est passé pour vous ?
 - Et bien en fin de compte, comme c'était la dernière année où j'étais à l'école normale, en fin de compte, il a fallu plonger dans le bain si on peut dire et je ne me suis pas mis dès la première année à appliquer des techniques Freinet, à travailler en pédagogie Freinet. En fin de compte, une année s'est passée où j'ai essayé de mettre quelques petites choses en place mais très très simples, surtout la première année. Il a fallu que je sois rassuré par d'autres personnes pour me lancer là-dedans.
 - A l'époque qu'est-ce qui vous attirait pour avoir envie d'aller vers la pédagogie Freinet ?
 - Moi ce qui m'intéressait, c'était les relations enseignants enfants, je me voyais mal déverser, déverser toute la journée du savoir avec des enfants juste devant moi qui écrivaient, qui avaient un côté passif, cela me paraissait assez triste comme enseignement donc, même sans parler de l'intérêt de l'enfant, j'y voyais un intérêt pour moi-même. Dans le travail, je trouve que cela m'apportait davantage d'avoir des contacts plus directs avec les enfants.
 - Et qu'est-ce-que vous ne vouliez pas faire ?
 - Je ne voulais pas tomber dans le côté, dans un côté répressif de l'école, dans un côté, enfin tout ce qu'on entend un peu dans la pédagogie traditionnelle quoi, ça, ça me gênait, même si on a tendance à y tomber un peu malgré nous, il ne faut pas se faire d'illusion, mais y'avait ce côté répressif, ce côté aussi notation dans l'évaluation qui m'intéressait pas du tout, donc en fin de compte, le côté personnalisation du travail, le côté évaluation, le côté contact avec l'enfant, en fait que j'ai cherché à avoir des techniques différentes.
 - Quelle idée aviez-vous de la notation?
 - C'était sur les brevets tels que c'était pratiqué en pédagogie Freinet et aussi en partie dans la pédagogie institutionnelle, là en fin de compte, j'ai tout de suite euh.. en fin de compte, je n'ai jamais donné de note.
 - Parce que pour vous qu'est-ce-que ça représentait la note ?

- Ce qui me gênait dans la note, c'était l'absence de référent et pour l'enfant et pour moi et pour les parents, c'est-à-dire qu'une note donnée ne correspond à rien en ce qui concerne ce que sait faire l'enfant ou ce qu'il ne sait pas faire, c'est-à-dire que s'il rapporte un carnet de note à la maison avec un cinq en orthographe, les parents vont se dire : il est certain que son niveau n'est pas terrible, mais ça ne dit pas ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire, ça ne donne pas de références suffisantes et en fin de compte c'est pas positif quoi, alors que dans le système de brevet, il y a toujours un côté positif : l'enfant sait toujours au moins faire quelque chose.
- C'est quoi le système de brevet?
- C'est un système d'évaluation, les enfants passent régulièrement dans la semaine durant les séances d'activités personnelles, ils passent des exercices, des tests qui correspondent à des notions et programmes en français en mathématiques. Les enfants les passent au fur et à mesure en fonction de leur choix de leur niveau et c'est pas moi qui décide qu'aujourd'hui on va faire un contrôle sur tel sujet. Ils doivent en passer au moins un en français et en mathématiques chaque semaine. Ils cochent au fur et à mesure dans leur cahier chaque brevet qu'ils ont réussi.
- Donc la notation ça ne vous convenait pas, parce que ça permettait pas d'avoir une bonne référence de ce qu'ils savaient faire, ça avait un côté pas trop positif. Le brevet ça permet de se situer par rapport à lui et par rapport à son rythme personnel, parce que tout le monde ne passe pas les mêmes brevets en même temps même s'ils sont dans la même classe.
- Vous disiez aussi que vous étiez contre l'aspect répression de l'école, qu'est-ce qui vous gêne là ?
- Ce qui me gênait un petit peu, c'était l'absence de participation des enfants à la vie de l'école. Cela faisait qu'il y avait automatiquement un côté répressif qui intervenait. En fin de compte, l'école c'était les adultes qui décident de tout ce qui peut s'y passer et ce que je trouvais intéressant dans la pédagogie Freinet c'est que les enfants pouvaient intervenir sur la vie de l'école.
- Par exemple concrètement.
- Concrètement il y a le conseil qui a lieu ici dans la classe tous les vendredis où l'on discute de tous les problèmes de tout ce qui peut-être conflit entre les enfants et de toutes les propositions qu'ils peuvent avoir en ce qui concerne le travail, en ce qui concerne les problèmes de règlement dans l'école, c'est leur donner une possibilité d'intervenir, proposer des thèmes de travail qui les intéressent, voir si c'est possible, quelquefois c'est pas possible de les faire, mais au moins essayer de discuter qu'il y ait des décisions qui soient prises.
- Le côté répressif que je voulais dire c'est que en fin de compte quand il y a des conflits entre les enfants, j'essaie de faire en sorte d'abord qu'ils en discutent entre eux et ensuite, qu'ils viennent l'écrire sur la feuille de conseil et ensuite c'est discuter ensemble au conseil, donc y'a pas le côté sanction avec automatiquement la punition.

donnée par l'adulte. (Moi je décide que se sera ça et avec un autre ça pourrait être autre chose.).

- Autrement vous disiez, ce qui vous plaisait bien dans Freinet c'est la relation enseignant enfant, est-ce-que vous pourriez en parler de ça en fait.
- Disons que ce qui me plaisait, c'était qu'il y avait une relation qui pouvait être duelle, disons qu'avec la personnalisation du travail, ça permet d'avoir des contacts à certains moments de la journée avec un ou deux enfants en particulier et non pas constamment avec un groupe. C'est-à-dire que dans la journée y'a des moments d'activité personnelle où les enfants ne font pas les même activités, choisissent leurs activités en fonction d'abord de ce qu'ils ont envie de faire à ce moment là et aussi de certaines obligations qu'ils ont durant la semaine et moi ça me permet durant cette période de travail d'être plus prêt de certains enfants qui sont en difficultés et que je vais prendre à ce moment-là en soutien.
- Et ça c'est une idée qu'il y avait chez Freinet qui vous avait bien intéressée?
- C'est-à-dire que la deuxième année quand j'ai commencé a vouloir mettre des choses en place, je suis rentré directement dans le groupe départemental de L et puis on avait des réunions en fin de compte mensuelles à peu près et dans lesquelles on débattait parfois a bâton rompu, parfois sur des thèmes bien précis. Il y avait un échange de courrier qui se faisait aussi et donc ça permettait un petit peu de repartir disons sur de nouvelles bases, de ne pas se démoraliser, parce que c'est vrai que quand on se lance un peu dans une pédagogie comme ça on peut très vite se démoraliser si on a pas de contacts avec d'autres enseignants.
- Pour faire partie de ce groupe là en fait c'est un peu la personne qui vous avait dynamisée qui vous a donnée envie de faire partie du groupe ?
- Oui, j'ai pris contact avec la personne qui m'avait fait connaître l'approche Freinet et puis...
- Donc ça vous convenait bien, vous disiez ça vous remontait le moral quand ça marchait pas trop.
- Oui y'a toujours besoin d'avoir des contacts avec des collègues qui travaillent un peu comme nous, parce que en fin de compte le problème qu'on a c'est qu'on est complètement dispersé dans la nature, y'en a pas deux qui sont dans la même école, donc on a toujours besoin de se retrouver pour se remonter le moral, pour se conseiller.
- Et qu'est-ce-que vous y trouviez comme satisfaction dans ces rencontres départementales ?
- Les satisfactions permettaient de se rendre compte qu'on était pas tout seul à avoir les mêmes problèmes, donc de pouvoir s'épauler, en fin de compte chaque fois que je parlais de la réunion et bien ça m'avait remonté le moral, parce que, je m'étais rendu compte que les problèmes que j'avais en classe, j'étais pas tout seul à les avoir et c'est vrai que c'était pas vraiment toujours en en discutant avec les collègues d'école que ça

m'aurait donné envie de continuer, les autres m'auraient plutôt donné envie de laisser tomber, plutôt que de continuer.

- Et au point de vue des types de personnes qui étaient dans le groupe...
- Ce qu'il y a c'est qu'il y a pas deux pédagogues Freinet qui ont la même pratique de la classe quoi, cela veut dire que chacun pouvait amener quelque chose à l'autre, comme y'a pas vraiment un moule, y'a pas vraiment un modèle bien précis, donc c'est un petit peu aussi ce qui fait aussi la richesse et que on fonctionne chacun dans la pédagogie Freinet avec notre propre personnalité.
- Et ça, ça vous convenait bien ?
- Oui, parce que je ne serais pas rentré dans un moule où il faut faire ça comme ça et pas autrement.
- Et quand vous voyez vos élèves vos enfants que vous avez en classe, quelle idée vous avez de ce que vous contribuez à leur apporter, en terme de finalité générales ?
- Les grandes idées, ce sont un peu des idées de solidarité parce que c'est vrai que tout le fonctionnement de la pédagogie Freinet, tout repose un peu là-dessus, solidarité, d'autonomie, ça repose essentiellement sur ça, pour moi ce sont les deux piliers.
- Solidarité, ça veut dire quoi pour vous?
- Solidarité ça veut dire que ce qui se passe, c'est que dans la classe y'a donc 90% du temps de travail, les enfants doivent s'aider entre eux c'est-à-dire il est pas question de tricherie ou quoi que ce soit, les enfants travaillent ensemble, ça veut dire que ça demande tout un apprentissage et à aucun moment, il faut qu'un enfant sauf quand il passe les brevets, là il doit travailler tout seul, durant tout le reste du temps, il doivent s'aider, lorsqu'il y en a un qui est en panne, il doit aller demander de l'aide aux autres et surtout pas rester à sa place à attendre que le temps passe et qu'on passe à la vérification du travail. C'est ça que j'entends un peu par solidarité, c'est l'entraide quoi, qui entraîne automatiquement un sentiment de solidarité enfin ci-possible et puis c'est vrai que dans tout ce qu'on peut faire dans la vie professionnelle on travaille jamais tout seul dans son coin, on a toujours besoin des autres et moi, c'est ce qui me choquait toujours un peu à l'école c'est que il fallait travailler chacun à sa table et surtout pas regarder ce qui se passait à droite à gauche, devant derrière, essayer d'y arriver tout seul tout seul, jusqu'au jour où on sortait de l'école et on arrivait dans la vie professionnelle et où là il fallait tenir compte des autres et après les enseignants du secondaire où à la FAC s'étonnaient que les étudiants ne sachent pas travailler avec les autres ou les employeurs en ce qui concerne les employés et c'est vrai que ça ça ne s'apprend pas du jour au lendemain si on ne l'a pas vécu à l'école.
- Et l'autre aspect c'est l'autonomie pour vous ça voudrait dire quoi ?
- Alors l'autonomie, pour moi ce serait plutôt être capable d'investir après seul ce qu'on a appris avec les autres, c'est-à-dire savoir tirer profit de ce qu'on a appris en fin de compte pour le réinvestir dans un autre domaine, à un autre moment.

-
- Quel genre d'apprentissage ?
 - Ba sur le plan scolaire ça peut être tout simplement des notions qu'on apprend en français en mathématiques, savoir les réinvestir et ça peut être aussi sur le comportement, les situations d'entraide et bien savoir les réinvestir à d'autres moments et dans la vie courante, mais ça c'est à un niveau plus lointain.
 - Est-ce-que vous voyez d'autres croyances, d'autres valeurs qui sont véhiculées dans la pédagogie Freinet auxquelles vous adhérez ? Alors on a dit beaucoup de chose, l'aspect entraide, l'aspect solidarité, l'aspect autonomie, un certain type de relation enseignant enfant à travers le rejet d'un côté répressif, l'aspect de la notation.
 - J'ai l'impression qu'on retombe toujours soit sur l'autonomie, soit sur l'entraide, soit sur la solidarité, ça va être des détails qui vont retomber dessus, y'a le côté participation des enfants, bon je crois qu'on en a parlé déjà.
 - Alors par rapport aux savoirs, comment vous vous situez quand vous vous voyez agir. Il y a les contenus et à côté, il y a toutes les finalités plus générales, toutes ces valeurs dont on parle, comment vous vous situez dans votre rôle d'enseignant ?
 - Ba, on a un programme qu'on est bien obligé de respecter de toute façon, maintenant se programme il est toujours assez souple, une souplesse qui permet de travailler avec la forme que l'on souhaite. En fin de compte concrètement dans la classe comment ça se passe quoi en ce qui concerne les apprentissage ?
 - Non...Qu'est-ce-qui vous passionne le plus dans votre métier à travers cette pédagogie Freinet ?
 - Ce qui m'intéresse le plus dans les activités que je fais en classe avec les enfants ou au point de vue finalité. Parce que dans la finalité, on va retomber sur le côté autonomie, solidarité... de façon plus concrète alors non...
 - D'une manière dans votre métier quand vous vous voyez agir qu'est-ce-qui porte votre action, qu'est-ce-qui vous passionne ?
 - (Silence).....Qu'est-ce-qui fait carrément que j'ai voulu faire de l'enseignement ?
 - Ce qui m'a peut-être poussé à faire de l'enseignement c'est en fin de compte que moi, je ne me suis jamais trop plu à l'école, je m'en suis rendu compte par la suite et j'ai un petit peu souffert de toute cette pédagogie traditionnelle, c'est vrai que le dimanche soir et le... Enfin, j'ai pleins de souvenirs comme ça d'émissions de télévision par exemple que je n'aimais pas parce que ça me rappelait qu'il fallait que j'aille me coucher que le lendemain, il y avait de l'école, pleins de choses comme ça et j'ai l'impression que tout ça s'est un peu accumulé au fil des années et c'est un petit peu après en analysant un peu tout ça que je me suis rendu compte que ça avait sûrement joué..
 - Quelque part, vous aviez envie de donner le goût de l'école ?
 - Oui c'est peut-être aussi parce que tout ce que j'ai subi disons à l'école au point de vue

type de pédagogie a peut-être fait aussi que j'ai peut-être recherché autre chose. Arrivée en sixième, j'ai redoublé ma sixième et je crois que je manquais de maturité, un peu jeune donc pas à l'aise non plus, donc je crois que tout ça, ça jouait. ça ne m'intéressait pas trop d'aller à l'école.

- Ayant le projet d'être enseignant vous avez bien adhéré à la pédagogie Freinet, compte-tenu des idées qui étaient véhiculées qui vous convenaient mieux...
- Oui, tout le rapport avec les droits de l'enfant.
- Entre les finalités que vous visez, est-ce-qu'il y a quelquefois des moments dans la classe où vous êtes un peu en contradiction avec ce que vous voudriez faire ?
- Oui, ça arrive tous les jours parce que c'est vrai qu'il y a des moments aussi où.. Moi je vois là dans une classe où il y a quatre groupes, CE1, CE2, CM1, CM2, C'est vrai que c'est un petit peu la course pas tellement avec le.. c'est pas encore tellement avec le programme, mais avec un emploi du temps qu'on s'est fixé et c'est vrai qu'il y a des moments où je suis obligé de prendre la décision de supprimer telle activité aujourd'hui, quelquefois y'en a qui rouspètent, mais c'est vrai que c'est moi qui prend la décision, alors c'est vrai qu'après-coup, je me dis, il faudrait peut-être en discuter avec eux, mais c'est vrai que d'un autre côté, on en fini plus, on a l'impression de perdre du temps à bavarder (pause.) C'est vrai que c'est un peu la course à l'emploi du temps qui fait que on prend des décisions et puis c'est vrai qu'on peut pas non plus passer son temps à discuter de tout, y'a des moments où on est bien obligé de prendre des décisions sinon toute la journée on la passerait en bavardage, alors c'est vrai que quelquefois y'a des moments où je prends certaines décisions de supprimer certaines activités plutôt qu'une autre et je me rend compte après-coup que quelquefois je supprime plus certaines activités que d'autres et que en fin de compte, il n'y a pas de raisons valables pour supprimer plus cette activité que l'autre, sinon moi peut-être qui inconsciemment la supprime parce que j'ai peut-être moins envie de faire celle-ci que l'autre quoi, ça arrive, enfin ça c'est un exemple.
- Est-ce que vous auriez d'autres exemples ?
- Quelquefois ça m'arrive de prendre une décision à propos d'un enfant quand y'a un problème comme ça, enfin c'est vrai que cette année j'en ai trois qui sont particulièrement pénible et il m'arrive quelquefois au lieu d'en discuter en conseil de prendre une décision à propos d'un gamin qui est insupportable avec l'autre, ils n'arrêtent pas de se chamailler tous les deux alors au bout d'un moment.. si ça se passe pendant la récréation par exemple, j'en envoie un au bout de la cour et l'autre à l'autre bout etc, mais sans en discuter avec eux. Bon c'est vrai que dans l'absolu en fin de compte j'aurais peut-être pas procédé comme ça, maintenant quelquefois il ne faut pas non plus.
- Comment vous gérez ces contradictions, les grandes idées et les moments où c'est difficile de les appliquer...
- Ba j'essaie, c'est-à-dire que je fais en sorte que ce genre de problème se pose le moins

souvent possible, maintenant j'essaie aussi de me dire d'une certaine façon, bon ça peut paraître un peu comme une fuite mais que bon on a tous un petit peu plus ou moins nos contradictions et que je ne vais pas en faire une maladie non plus sous prétexte que à un moment j'ai pris une décision, alors que peut-être j'aurais pu....

- Donc vous gardez quand même vos grandes idées qui motivent votre action....
- Oui, sans être forcément.... avec l'acceptation quelquefois de moment de dérive.
- Mais ces grandes idées vous les gardez tout le temps ou quelquefois elles sont fragilisées.
- Non elles sont pas fra... quelquefois elles seraient peut-être fragilisées dans le sens ou on a souvent besoin d'avoir des résultats immédiats dans le comportement des enfants et on voit qu'il n'y a rien qui s'arrange et c'est là justement qu'il y a besoin d'en discuter avec d'autres avec d'autres enseignants pour voir un peu ce qui va ce qui va pas et peut-être qu'il y a besoin de changer des choses dans la classe et que si on voit personne, on a tendance à avoir des oeillères et à ne pas voir certaines choses qui se passent dans la classe et qui auraient peut-être besoin d'être changées quoi.
- Dans ces réunions est-ce que vous discutez des finalités et/ou de votre pratique?
- Non moins des finalités que des pratiques de classes ou des problèmes qui se posent en classe, les finalités..
- C'est implicite
- Oui
- On est tous sur la même longueur d'onde, mais en fin de compte c'est davantage de nos pratiques pédagogiques qu'on discute, davantage de choses concrètes, bien qu'on ait toujours besoin un petit peu de revenir à la théorie, mais ça tourne quand même plus souvent sur le concret.
- Et autrement les idées de Freinet, vous les avez découverte en discutant, est-ce que vous avez eu l'occasion de lire des choses?
- Alors moins je les ai découverte d'une façon un peu bizarre, parce que à l'école normale on devait choisir un mouvement pédagogique ou un pédagogue sur lequel travailler et moi j'avais choisi Freinet et lorsque j'ai choisi Freinet en fin de compte j'avais lu un ou deux bouquins de Freinet et puis j'adhérais pas du tout, ça ne me plaisait pas du tout, y'avait pleins de choses qui ne me plaisaient pas.
- Vous vous souvenez de quoi ?
- Oui c'était tout ce qu'il pensait du cinéma, des jeux, pour lui, à partir du moment ou on sortait, je trouvais qu'il avait un côté un peu optu. A partir du moment où on sortait de tout ce qui est travail, y'avait automatiquement déviation, bon y'avait un côté idéologie communiste de l'époque qui était très strict et pour donner des exemples un peu précis comme ça, pour lui les jeux automatiquement faisait oublier aux gens leurs problèmes,

donc il ne fallait pas jouer, même pas jouer aux cartes, parce que jouer aux cartes ça faisait oublier ses propres problèmes, le cinéma c'était aussi faire croire que les choses n'étaient pas comme elles sont. Y'avait des choses comme ça, alors en fin de compte c'est ce qu'il avait écrit dans les années vingt-trente et qui aussi ont évoluées aussi après. Mais moi j'avais pris comme par hasard deux bouquins sur toute cette période-là et qui m'avait vraiment, j'ai trouvé beaucoup d'intolérance et bon j'ai appris aussi par la suite que Freinet il a eu des périodes un petit peu en dents de scie et que c'était aussi un personnage pas toujours tolérant disons que j'étais parti là-dessus et c'est après en lisant d'autres bouquins ou en rencontrant des gens que certains n'avaient pas lu ces bouquins-là n'y attachaient aucune importance, ce qui les intéressait c'était tout ce qui se passait par la suite, moi je m'étais attaché un peu par hasard à cette période. Ba en fin de compte quand j'avais fait le travail sur la pédagogie Freinet, je n'avais pas tout vu de la pédagogie Freinet et j'en avais vu qu'une partie ce qui avait fait que ce n'était pas vraiment objectif, je m'en suis rendu compte après.

- Est-ce-que vous avez en tête des personnes clés qui sont en pédagogie Freinet et qui vous ont..vous parliez de cette personne vous aviez visité sa classe, qui vous -a particulièrement marqué et aidé réellement dans votre travail ?
- Oui, surtout cette personne-là
- Qui reste une référence importante pour vous ?
- Oui,
- Par quel côté ?
- C'est une référence importante, parce que chaque fois que j'ai besoin de, chaque fois que dans une réunion, on se retrouve ensemble à discuter etc, c'est vrai que il m'apporte toujours quelque chose, c'est souvent un référent qui a l'air de trimbaler une certaine sagesse comme ça autour de sa pédagogie.
- Autrement du point de vue de votre éducation, est-ce qu'il y a des liens à votre avis entre votre éducation et puis votre inscription dans la pédagogie Freinet.
- Moi j'ai l'impression qu'il y en a aucun, nono non aucun. Moi mon éducation, elle a été très traditionnelle dans le sens où j'avais un père qui était absent toute la semaine et quand il rentrait le week-end bon y'avait quand même un côté assez strict, y'avait pas forcément le droit à la parole. Ce qui m'a fait un peu basculer comme ça si on veut, c'est peut-être ce côté prise de conscience de la violence, de l'injustice à l'école quand j'étais gamin.
- Vous parliez tout à l'heure d'un aspect politique très marqué au niveau Freinet. Est-ce-que de votre côté ça fait référence à une adhésion syndicale ?
- Non j'adhère à aucun syndicat, même si je suis plus proche disons d'un syndicat comme le SGEN, mais disons, mais référence en pédagogie rejoignent un petit peu certaines références en politique mais sans que ce soit vraiment marqué sur un parti ou sur un autre.

-
- Est-ce-que vous avez d'autres activités extérieures à part votre travail ?
 - Je fais parti d'Amnesty International.
 - Pourquoi faites-vous partie d'Amnesty International ?
 - Disons de façon un peu primaire, pour apporter moi ma pierre un petit peu à certaines convictions que j'ai en ce qui concerne les droits de l'homme, la peine de mort, donc pour essayer d'apporter un peu moi ma contribution.
 - Ça vous prend beaucoup de temps ?
 - Disons trois soirées, un peu de temps à la maison pour le courrier.
 - Vous avez une responsabilité dans ce mouvement ?
 - Non, je suis membre et puis je participe aux différentes actions, mais je n'ai pas une responsabilité particulière à l'intérieur du mouvement.
 - Et à l'origine qu'est-ce qui vous a poussé à choisir Amnesty spécialement, vous connaissiez des gens ?
 - Non c'est en fin de compte davantage là sur un côté idéologique et puis ça fait déjà pas mal de temps, bien que je connaisse personne que je m'étais renseigné sur Amnesty quand même en lisant.
 - Donc, côté idéologie, ce serait quel genre d'idéologie par rapport à ça ?
 - En ce qui concerne le droit de l'homme, la peine de mort.
 - Donc un côté un petit peu plus humain par rapport...
 - Oui en fin de compte qui se retrouve aussi dans la pédagogie Freinet.
 - Oui, vous pensez qu'il y a une cohérence entre votre adhésion à la Amnesty Internationaleet...
 - Je ne sais pas s'il y a une cohérence vraiment, mais il n'y a pas d'incohérence. Y'a des liens bien sûr.
 - Je crois que j'ai fait le tour... Voyez-vous d'autres choses à dire spontanément sur votre travail ? Sur votre raison de votre adhésion à Freinet, le fait que vous continuez, vous continuez toujours dans cette... Oui, ba je continue, c'est ça, parce-qu'il y a des valeurs en lesquelles je crois dans la pédagogie Freinet. Ces valeurs-là, en fin de compte, j'aurais pu les retrouver peut-être dans d'autres mouvements pédagogiques et puis je suis pas euh... dire la pédagogie Freinet c'est tout bon ce qu'il ya à côté est à laisser de côté, c'est pas ça, non, non. C'est vrai qu'il y a d'autres pédagogues. J'aurais rencontré par exemple un enseignant qui aurait travaillé avec les méthodes Decroly, j'aurais peut-être pu adhérer aux méthodes, bon mais en fin de compte on retrouve des points communs entre Decroly et Freinet.

- Donc au départ ça a bien été la rencontre avec un enseignant qui vous a permis...?
- Oui, oui et puis c'est vrai que ce qui était intéressant dans la pédagogie Freinet était d'avoir un groupe auquel s'adresser, des personnes ressources. Je crois que j'aurais eu beaucoup de mal à me lancer, dans une pédagogie comme ça tout seul uniquement en bouquinant
- Et l'ambiance du groupe vous convenait bien ?
- Oui, l'ambiance du groupe me convenait, oui ce qui est intéressant aussi dans le groupe, y'a aussi des conflits de générations entre ceux qui arrivent proche de la retraite, qu'on vécu mai soixante huit qui fait qu'il y a un petit décalage. Y'a des personnes qui quand il y avait des stages continuent à organiser des festnos, nous on en avait vraiment rien à faire alors quelquefois ça provoquait des petits conflits à l'intérieur du groupe. Je me rappelle au début l'attachement à tout ce qui était côté végétarien, culture biologique qui a tendance à s'estomper un petit peu, même si c'est intéressant eux ils en faisaient carrément une religion, ça avait un côté fatiguant un peu.
- y'avait peut-être les grandes idées qui restaient et..
- Voilà, c'était le côté un petit peu trop strict avec lesquels ils l'appliquaient, à la limite de l'intolérance, si les autres ne faisaient pas ça.

ENTRETIEN N° 10. Enseignant en CM1-CM2. Pratique la pédagogie Freinet depuis 15 ans

- ...Est-ce que vous vous souvenez... est-ce que vous pouvez vous remémorer, finalement la première fois où vous avez entendu parler de la pédagogie Freinet et de Freinet ? Ca correspondait à quelle situation ? Est-ce que vous vous souvenez de ça ? Et en fait, après on va peut-être pouvoir...
- Alors, le moment précis, je ne saurais pas dire, mais je sais que j'en ai entendu parlé dans ce qu'on appelait à ce moment-là, les écoles normales, donc dans ma formation en 1976. Alors, qui nous en a parlé ?... On avait des professeurs... de pédagogie générale qui étaient totalement compétents... pour ne pas dire autre chose... Alors, est-ce que c'est lui qui a évoqué ça et que ça a donné des titres. Parmi les collègues, parce que c'est arrivé pour certains parmi les camarades et les maîtres, je ne crois pas qu'il y en avait qui avaient déjà eu des expériences, qui connaissaient des gens de la pédagogie Freinet, donc c'est par là qu'on en a entendu parlé, alors peut-être d'autres prof... la prof de psycho... C'était en cours, et puis en effet, au cours de notre première année, je crois, on est allé un jour, faire une sortie quasiment en car, encore que moi, je n'ai pas du prendre le car, parce que je ne sais pas, j'ai du arriver en retard, je suis arrivé en voiture dans une école (dont le camarade que j'ai retrouvé plus tard au sein du petit groupe Freinet) où il y avait lui et sa femme qui travaillaient avec des japonais, donc ça c'était vraiment la petite école de campagne, alors on est arrivé à trente bons hommes là-dedans. C'est vrai que c'est effrayant de voir ça, mais enfin, rétrospectivement, moi je n'ai jamais accepté une chose pareille, on a jamais accepté

des arrivées telles, même sur une plus grosse école, on en reparlera peut-être tout à l'heure...

- Là on arrivait vraiment nombreux, n'empêche que tout le monde avait été assez suffoqué de voir cette organisation, de voir l'autonomie quand même des enfants, même si on était pas, nous là-dessus, il y en avait qui travaillaient, je m'en rappelle dans les couloirs, qui faisaient des enregistrements, qui s'entraînaient pour une pièce de théâtre ou qui préparaient des exposés, enfin un fourmillement absolument surprenant. Je crois que l'ensemble des collègues avaient trouvé ça extraordinaire tout en se disant : Comment je pourrai faire quoi ? Surtout, ayant vu un petit peu comment ça pouvait se passer dans les classes, je pense qu'on l'avait déjà vu et puis en ayant vu d'autre part les classes... les présentations qu'on faisait dans les petites écoles d'application, c'est vrai que ça semblait beaucoup plus... un peu galère... assez irréaliste et fait par des pédagogues d'exception.
- Et en fait, qui est-ce qui vous avait emmené voir cette école, c'était un formateur ?
- C'était un des formateurs, sans doute, mais je ne saurais pas dire lequel. Je sais qu'il y avait quelqu'un... Il y avait un formateur qui était pratiquement à la retraite, sinon à la retraite et qui venait... qui était un homme très cultivé, très... Est-ce que c'était lui qui avait mis ça sur place, parce que lui, nous emmenait... Il nous avait emmené chez G, il nous avait emmené dans les musées, c'est lui qui organisait aussi la semaine de formation avec les organismes extérieurs du genre MJC, on allait dans les MJC, on allait dans les centres de vacances, dans les centres sociaux, je ne sais plus comment elles s'appelaient, c'était très intéressant, et c'était peut-être ce gars-là, je ne saurais pas dire, je me souviens comme professeur, la prof de psycho peut-être, qui était assez ouverte par rapport à ça, mais ce n'était pas le prof qui était membre de Freinet.
- Et quand, parce qu'on va essayer de creuser. Quand vous vous rappelez... Là, vous évoquez ces personnages qui vous emmenaient, qui étaient très dynamiques finalement, c'est quelqu'un qui a compté pour vous dans votre formation ? Vous vous rappelez de ça ou vous l'évoquez comme ça ?
- Dans une formation qui était très ... très mal fichue, très insatisfaisante, où rétrospectivement... C'était 1967, donc est arrivé 68 aussi, donc il y a eu des mouvements, il y a eu quelque chose comme ça, mais nous après on est revenu l'année suivante sans beaucoup de motivation, alors, il y avait des petits groupes très politisés dont je faisais plus ou moins partie, et puis il y avait les groupes plus... qui en même temps étaient intéressés par la pédagogie d'ailleurs, il faut le reconnaître puis il y avait les groupes plus informels et les gens.. la grosse passion à l'école normale c'était quand même de jouer au foot et de jouer aux cartes et pour certains de boire des canons, hélas !
- D'accord.
- Donc, la formation, c'était pas... je me rappelle donc la prof de psycho, bien oui, parce que ça m'intéressait bien la psycho de l'enfant et puis autrement... parce que justement

on sortait du cadre des cours typiques et on allait et en même temps, on se rendait compte, enfin moi, je me rendais compte que c'était plutôt par ce biais là que j'apprenais des tas de choses, je m'en étais déjà un peu rendu compte avant, mais bon... que c'était par ce biais là qu'on apprenait en fait des tas de choses, qu'on s'ouvrait à des tas de choses plutôt que simplement en écoutant des cours pendant des heures ! donc certainement que ça devait jouer parce que c'est un peu... Alors, c'est un attachement aux personnages, certainement... une forte personnalité, il faut.. on y reviendra hein, la pédagogie Freinet, c'est quand même pas complètement neutre, même si on se veut une pédagogie coopérative, on se rattache à un nom et le rôle du maître est très important en pédagogie Freinet, il faut le reconnaître, et ce personnage sans doute à joué, mais c'est pas tellement ce qu'il nous a appris dans les termes d'apprentissage en tant que tel, mais ce qu'il nous a permis d'apprendre quand même à être... de se cultiver. C'était vraiment une ouverture à des cultures diverses !

- C'est ça, son attitude d'ouverture.
- Voilà, il nous emmenait à un endroit où bon, il pouvait nous expliquer ou nous confier, nous mettre en lien avec quelqu'un qui pouvait nous présenter quelque chose, c'était pas lui en tant que tel. Je ne me souviens pas de ses paroles mêmes, peut-être qu'il en prononçait beaucoup !
- Donc c'est peut-être lui qui vous avait emmené voir cette classe ?
- Peut-être, ou alors un autre, bon bien là, cette classe-là, c'est vrai que c'était un moment quand même... où on s'éloigne d'abord de la ville, où on voyait quelque chose de très original par rapport à ce qu'on avait pu voir ; ensuite que certains ont pu retrouver dans ces stages de formations, ils se sont retrouvés dans des écoles où ils ont retrouvé des choses peut-être qu'il y avait des rapports, encore que... mais j'ai jamais bien discuté à fond, mais j'étais dans une école où j'ai retrouvé des clichés, où j'ai vu qu'il y avait des systèmes d'organisation qui étaient un peu... qui se rattachaient à une pédagogie de ce type-là !
- Et quand vous vous rappelez vos études, vous avez parlé de ces études qui n'étaient pas bien foutues, là, vous dites bon, on buvait des canons, en fait on était plutôt là pour jouer aux cartes, et en même il y en avait quelques-uns qui étaient politisés dont je faisais partie, qu'est-ce qu'il y avait comme animation de ce côté-là ? Ou qui vous, vous animait déjà à l'époque ? Vous avez parlé de mai 68, est-ce que vous pouvez décrire au fond, comment vous vous situiez à l'époque ?
- Oui... C'est-à-dire qu'il y a des attaches avec des personnes, avec des collègues... Moi, je suis issue d'un milieu de la classe... une classe moyenne... des parents fonctionnaires, fonctionnaires à un petit échelon, mon père était relieur, il s'était placé dans la fonction publique, ma mère était employée aux PTT, bon, donc je me suis toujours senti sur une base dans les lycées (parce que moi, je suis allé au lycée jusqu'au bac) donc, je me suis toujours senti.. j'étais dans un lycée très bourgeois, et en fait, je me suis toujours senti très décalé par rapport à tout ça ! Donc, moi, j'étais plus sensible, à non pas, à une culture ouvrière, parce que je ne suis pas... j'ai un oncle qui

était au P.C., j'ai un oncle qui était plutôt... un agnostique, qui était intéressé par les problèmes personnels plus que par les problèmes politiques ! Disons qu'il y avait dans la famille une sensibilité de gauche quand même, il faut le reconnaître, hein ! Avec une partie de gauche catholique, bon !

- Donc, j'étais intéressé par tout ça ; moi, j'ai été formé à... au dialogue, bien justement, parce que j'ai fréquenté... même si après... parce que j'ai eu la chance de rencontrer je crois aussi, un homme qui m'a beaucoup marqué, c'était le curé de la paroisse, qui était un homme très ouvert, qui accueillait les jeunes, non pas pour faire des réunions avec de la catéchèse, parce que déjà, on avait entre quinze et dix-sept ans, dix-huit ans et personnellement, je ne croyais plus en Dieu, mais où on... je ne fréquentais plus du tout l'église, mais on discutait avec lui, c'était quelqu'un d'ouvert... on parlait des problèmes d'économie mondiale, il nous faisait voir des revues bien sûr d'inspiration chrétienne, je me rappelle de " Croissance ", à ce moment-là, c'était " Croissance des Jeunes Nations " Les revues tiers-mondistes, en fait, lui il se situait dans la lignée de Vatican II, etc. Bon... et c'était un homme qui nous a permis de beaucoup dialoguer, de beaucoup discuter, donc c'est sans doute une formation que j'ai eue, plus importante sans doute que... enfin, aussi importante, parce que c'est difficile de mesurer, mais certainement, c'était des moments qui nous permettaient non pas d'écouter la paroles des enseignants comme dans les écoles classiques, comme au lycée, mais de nous-mêmes de pouvoir parler, on était cinq, six, c'était des petits groupes de réflexions et de discussions libres, qui étaient vraiment... qui certainement nous intéressaient, puisqu'on venait de nous-mêmes. Il y avait la base de volontariat, c'est peut-être pas non plus neutre, hein ! On venait toutes les semaines... toutes les semaines, on se retrouvait une heure et demie, deux heures à discuter ! Alors, je me rappelle de ça, de croissance, je ne peux pas dire tous les thèmes qui ont pu être évoqués, mais c'était quand même quelque chose qui était important, ou je participais, où j'étais moi-même... par rapport aux jeunes, j'ai fait... moniteur de colonies de vacances, quoi ! A ce moment-là c'était les colonies de vacances traditionnelles, donc c'était très ouvert sur la nature, au milieu des bois, avec beaucoup, beaucoup de liberté quand même pour les jeunes.
- Moi, j'ai du participer en tant qu'enfants et après, je suis allé plusieurs fois en tant qu'autre et c'est vrai que c'est une formation qui m'a marqué et je pense que c'est ce qui a fait que j'ai été attaché à un certains nombres de valeurs, de liberté, de choix... d'ouverture, de paroles... L'importance de la parole, de libération de la parole, qui... de tolérance, parce que c'est un monde très tolérant. Son homme de..., enfin le monsieur qu'il avait pris, qui l'aidait à la paroisse, c'était un gars que je connaissais, enfin un voisin qui était un vieux du P.C., un militant avec clairon et tout, mais ils s'entendaient tous les deux très, très bien ! Il faisait venir des jeunes qui n'étaient eux, même pas baptisé ni rien, mais à qui... qu'il aidait pour une sans du tout faire du prosélytisme, mais c'est vrai que certainement... bien voilà, il y a un attachement aux personnes, ça c'est sûr, mais il y a des valeurs de liberté, je crois, d'ouverture.
- Donc là, vous évoquez là peut-être une autre personne qui a compté c'est à partir de la question ou vous disiez que dans cette formation de l'école normale vous étiez...

- Ah, oui, la formation de l'école normale, on n'a pas eu une vraie formation, on était très mécontents de cette formation. Je sais que les jeunes actuellement sont très critiques par rapport à cela, il y a du bachotage et des choses comme ça. Il y en a qui ont l'impression de ne rien faire par rapport à ce qu'ils ont pu faire au par avant. Nous c'était quand même très léger, avec des cours intéressants ; en histoire et géographie, il y avait des cours très intéressants, je me rappelle. Bon, vous ne retiendrez pas tous les mots grossiers que je peux employer, je ne me suis pas gêné, je suis à l'aise, je parle très librement !
- Oui. En fait, vous avez quand même évoqué ce passé, vous aviez quel âge, là, quand vous avez fait partie de ces groupes croissances, en fait, vous étiez jeune, quand même ?
- Oh, on avait entre quinze et dix-huit ans !
- Et puis après, il y a eu...
- Et puis après à l'école normale, je devais avoir... je suis rentré à dix-neuf ans à l'école normale ou à vingt ans, peut-être, voilà. Et à l'école normale, j'ai trouvé des gens du P.C., des gens des groupes MAO, bon, moi je n'y étais pas, mais c'est vrai que je n'ai jamais été en un parti politique, mais ça m'intéressait, j'étais sensible à... on parlait beaucoup de la guerre du Viet Nam ou de choses comme ça. Au niveau pédagogie, on était pas passionné de pédagogie, on ne parlait pas de...
- Disons, quand vous disiez groupes politisés, vous vous étiez plutôt de gauche par rapport à ce passé, mais c'était pas dans un parti spécialement...
- Ce n'était pas dans un parti, ce n'était pas dans un groupe, je n'étais pas syndiqué à ce moment-là, je me suis syndiqué en rentrant à l'école normale, parce que ça me semblait normal de me syndiquer. Je me suis syndiqué à ce moment-là au syndicat national des instituteurs OSNI, bon, puis j'ai changé plus tard, parce qu'il y avait des collègues qui déjà étaient dès le premier jour avec tous les papiers... des collègues de la promotion qui étaient déjà... qui n'étaient pas encore instit, mais qui déjà... qui avaient une formation militante de par les parents, etc. Donc c'est vrai que je discutais avec eux, qu'on se retrouvait pour discuter d'ici de là, pour... je ne pourrais pas dire quelles étaient les discussions, hein mais ça tournait certainement pour des problèmes politiques, autour du ras-le-bol de De Gaulle qui pouvait exister, bon, c'est mon quartier aussi, moi, j'étais connu comme quelqu'un qui était plutôt sensible pour les idées politiques, qui était sensible aux choses littéraires, mais bon ! J'étais quand même un peu dans la frange politique, même si j'étais pas écarté.
- C'est ça ! D'accord, donc revenons à ce fil conducteur. C'était ce moment où vous avez rencontré la pédagogie Freinet à travers une classe que vous avez vue. Et si on essaie d'aller plus loin, est-ce que vous vous souvenez ce qui vous a justement séduit dans cette classe, même si vous n'avez pas été très longtemps, même si vous étiez trente, est-ce que vous revoyez la situation ? Est-ce que là, ça été le moment où vous vous êtes dit, ah bien, ça, je ferais bien ça, quoi, ou pas ?

-
- Oh, moi je pense que c'est venu essentiellement... d'abord, je ne sais pas comment, mais d'abord ça doit être des textes que j'ai lus. Je pense que quand même, il y avait au niveau des idées, j'avais du lire des choses, et c'est au niveau des idées qu'il y avait déjà une adhésion ! Au milieu des idées, du personnage de Freinet, sans doute, du côté politique de Freinet, alors bon, c'est sans doute lié aussi à 68 ou des choses ont été reprises, sûrement des articles que j'avais du lire, l'école buissonnière qui était passée à la télé...
 - Par hasard ? Vous étiez tombé dessus par hasard ?
 - Parce qu'on avait du en parler quand même en classe, si vous voulez ! Je veux dire à l'école normale que j'en ai entendu parler, hein mais bon, je n'étais pas... juge ! On en a entendu parler, on a peut être fait un cours dessus, mais c'est pas un cours qui m'a marqué, c'est plutôt une sensibilisation générale et par les idées. Comme j'ai vu la classe, je savais à quoi.. je savais un peu à quoi j'allais m'attendre, je crois et c'est vrai que j'ai vu concrètement comment ça se passait, et dans ma classe, ce qui m'avait frappé, bien c'était la personnalité en effet de l'instit certainement et puis sa douceur quand il parlait, quand il s'exprimait, sa profonde conviction ça sûr que certainement ça avait du transparaître, après je l'ai revu, alors c'est difficile de dire ce que.. Alors, c'est difficile de faire la part de ce que j'ai ressenti à ce moment-là et puis après ce que j'ai su et ce que j'ai retrouvé encore avec lui, mais c'était ça et puis dans l'organisation de... il devait y avoir les coins, les nombreux coins de la classe où les enfants travaillaient en activités... assez libres ! Je me rappelle de ça, les enregistrements, il me semble. Il y en a qui préparaient un enregistrement, il devait y avoir un petit coin jardin sans doute, dans la classe, dans la cour. Je me rappelle ça, ça m'avait frappé, le couloir où ils répétaient une pièce. Donc l'utilisation du couloir. Il devait y avoir tout un coin peinture dans le couloir, je ne sais pas ! Mais c'était une utilisation de tous les recoins, je n'ai jamais pu le refaire, moi personnellement, mais bon ! Et une multiplicité d'activités, voilà ce qui m'avait frappé.
 - D'accord, donc vous parlez de ces deux éléments, la personnalité de l'instit et puis l'organisation, l'espace, la fourmilière vous disiez.
 - C'est ça, oui, c'est ce qui m'avait frappé !
 - C'est ce qui vous avait frappé quand vous revoyez l'espace, quand vous revoyez...
 - Et avec... et sans pagaille ! Une fourmilière... Une fourmilière parce que c'était très organisé, ça semblait organisé, ça ne semblait quand même pas ... Les enfants (c'était les enfants de la campagne, etc.), ils n'avaient pas l'air trop perturbés par l'arrivée d'une cohorte de... une cohorte de grands, d'adultes qui soient là pour... je trouve ça assez admirable, parce que les enfants sont vite perturbés par trois ou quatre personnes qui sont là, ça perturbe beaucoup, hein !
 - Alors, est-ce qu'on peut reprendre un petit peu ça ?
 - Ah oui ! Je suis très... je suis très coq à l'âne, hein ! Vous inquiétez pas !

- Ah non, mais c'est très bien. Donc vous m'avez dit par rapport à la classe, vous vous rappelez de ce maître et puis de cette organisation, hein. De cette personnalité du maître. Est-ce que vous pouvez m'en reparler de ça, de cette personnalité du maître, parce qu'en même temps, vous m'avez dit : sa douceur quand il parlait, sa profonde conviction avait du transparaître et en même temps, j'ai su des choses après, etc. et au fond, c'est ça que j'aimerais bien savoir : qu'est-ce que vous avez su après ? Quel était ce qui vous a tout à fait intéressé ? Qu'est-ce que vous avez reconnu chez cette personne-là ?
- C'est mon premier contact, alors, en fait... pour faire le point de la pédagogie Freinet, c'est plus tard, d'autres personnes avec qui j'ai marché. Lui, il m'a paru c'est vrai, une grande douceur dans sa façon de parler, il parlait très lentement, il était très calme. Bon, c'est vrai qu'il avait une tête plus caractéristique, donc une certaine originalité, hein. C'est une originalité dans son être lui-même... Oui, sa conviction... Je pense qu'il avait du nous expliquer les choses et il avait l'air vraiment d'y croire et d'être persuadé que ce qu'il faisait c'était bien, bon et puis, c'était un peu un mythe ! Alors en même temps, il y avait... je suis reparti et j'ai su par réaction des collègues, c'est un peu ce que j'ai évoqué tout à l'heure, c'est à dire que ce personnage, il était... il semblait tellement mythique, tellement plein de douceur, tellement empreint de sa conviction et tout semblait tellement aller de soi dans la classe et être d'un niveau déjà d'obligation tellement merveilleux, qu'en même temps, tout le monde est ressorti admiratif et en se disant : ce sera impossible à faire, voilà ! C'était un peu une image mythique. Comment il peut faire cela avec une classe ? Une classe chargée, des locaux qui ne sont pas forcément terribles, il laisse les enfants sans surveillance, comment il gère tout ça, alors qu'il y a des programmes ?
- Donc, il y avait un espèce... là, j'ai ressenti ce qui me marquera beaucoup plus tard, le mythe de l'enseignant Freinet, un homme extraordinaire. Pour être enseignant Freinet, il faut être extraordinaire... L'impression aussi qu'il consacrait sa vie totalement à sa classe, à son école. L'impression qu'il baignait dedans, qu'il y était... Quand vous aurez compris qu'il était là dès sept heures du matin, qu'il finissait, que le mercredi il emmenait peut-être les enfants, (ou le jeudi à ce moment-là, c'était encore le jeudi) il emmenait les enfants en sortie dans certaines activités en plus, c'est tout le côté en plus de la conviction laïque, etc. Bon, c'est vrai qu'apparemment, c'était un gars qui était totalement pris dans la pédagogie, et nous, à ce moment-là on n'avait pas envie d'être pris dans la pédagogie totalement. On avait vingt ans, on savait qu'il y avait à aller faire ce boulot, et c'était pas forcément un boulot pour lequel on avait tous des vocations. Je peux pas dire que parmi les camarades, j'en ai vu beaucoup qui avaient la vocation ! Moi, j'avais choisi ça, parce que ça m'intéressait de travailler avec les jeunes enfants, mais j'étais pas persuadé que c'était le métier idéal, qui allait tourner un moment ou l'autre vers l'enseignement, ça m'avait vraiment semblé intéressant, mais je pensais pas que c'était quelque chose d'aussi passionnant que ça ! Donc, j'avais ressenti sa passion avec à la fois une répulsion, voilà ! Donc, c'était un peu... Alors, il était tellement convaincu, que j'ai repris plus tard, que c'était quelqu'un qui même dans sa vie, au point de vue... il était aseptique... il faisait même un jour de jeune par semaine, donc lui, il était vraiment très lié à... il avait sans doute beaucoup suivi... je ne

sais pas du tout s'il avait beaucoup été avec Freinet en milieu national, mais c'était un de ceux qui croyait au végétarisme, au naturisme, qui etc. peut-être pratiquait-il avec ses enfants, je ne me rappelle plus s'il m'avait raconté ce que Freinet il faisait, le chaud et le froid, coucher dans la mare glacée... enfin des trucs que personnellement, bon, on en reparlera plus tard, le côté pastoral de la pédagogie Freinet, j'ai un peu laissé, là. On est plusieurs à avoir... à être revenu parfois... sur une autre branche, voilà, hein.

- Oui, donc c'était ça dont vous parliez, cet engagement très profond, peut-être très lié à Freinet et à son histoire entre...
- Oui, et avec peut-être une profonde conviction humanitaire, humaniste, voilà. Beaucoup trop de..., mais beaucoup trop, c'était un peu la pression et puis sans doute pour certains, je pense qu'il y en a qui avaient ressenti beaucoup de chose... pas un certain sectarisme, mais un certain... bon, il fallait vraiment rentrer là-dedans, quoi. On rentrait... l'impression qui ressortait c'était qu'on entrait en pédagogie Freinet comme on rentrait en religion. Hein, bon !
- Oui, mais justement à ce propos, parce que vous dites il était très, très humain, humanitaire, etc. mais pas du tout du côté, (puisque Freinet ne l'était pas), pas du tout du côté catho, justement religieux, était-il de ce côté-là ou pas ?
- Je ne sais pas.
- Vous ne savez pas, ha oui.
- Non, non, on a jamais été intimidé, hein. On était un groupe, il y en a qui sont partis, on s'est revu, et puis lui, non, mais je pense que...
- Vous ne saviez pas ses convictions par rapport à...
- Non, je ne connais pas les convictions religieuses, hein, les convictions religieuses des gens, non. Il y a beaucoup de gens dont ceux que je connais qui ont des convictions... ou qui sont athées ou... La plupart des gens ont une formation catholique ou protestante à la rigueur, religieuse mais qu'ils ont laissé tombé ou qu'ils pratiquent de loin. Il y en a encore sans doute qui croient, hein, mais bon, la plupart eux, indifférents par rapport à ça, puis d'autres surtout, récemment par rapport à ceux qui travaillent en banlieue, il y en a pas mal qui sont très impliqué dans la banlieue lyonnaise, surtout à M., on est une grosse école qui travaille et puis d'autres collègues... plusieurs écoles en fait, hein.
- Oui, Maryse m'en avait parlé.
- Donc, là, ils sont très remontés par rapport au fait religieux par rapport au problème...., ils sont très anti religieux en ce moment, hein. Alors, moi, je ne partage pas totalement ça, parce que on peut pas mettre un objet de discussion sur le rôle de la religion dans les guerres. Est-ce que c'est la religion qui est dans les guerres ou est-ce que c'est... bon, c'est vrai que des fois, sous des oppositions religieuses, se cachent d'autres oppositions beaucoup plus complexes que ça. Enfin, voilà, alors ça c'est en annexe ! Mais, il était de toute façon... très rattaché à Freinet, mais Freinet du côté naturaliste, très attaché à une certaine orthodoxie de la pensée de Freinet.

- D'accord.
- D'après ce que disent certains camarades, après, je pense, oui.
- Donc, vous étiez ressorti à la fois, c'est super bien, c'est bien, mais ça va être difficile, c'est presque inabordable, quoi !
- Voilà, c'était l'impression que c'était inabordable, que c'était réservé à des gens d'élite et puis des gens qui consacrerait tout leur temps pour ça.
- Alors, qu'est-ce qui s'est passé pour vous après, justement, dans votre itinéraire ?
- Eh bien, après... il y a 68 après et on a repris, mais très critique par rapport à l'enseignement... encore plus critique qu'avant, mais en fait les petits groupes se sont reformés. Après on s'est retrouvé dans les classes. On a fait... la deuxième année, on était deux mois dans une classe. Personnellement, ça c'est mal passé.
- Deuxième année d'école normale !
- Deuxième année de formation, on se retrouvait en situation pendant deux mois dans une classe. Personnellement, ça c'est mal passé, j'ai pris la suite d'un collègue très organisé, qui avait une classe double, dans une banlieue un peu huppée avec beaucoup d'enfants un peu... Je n'ai sûrement pas travaillé assez, sans doute, et bon, c'est vrai que je lui ai fichu un peu sa classe en l'air, enfin, il a du rattrapé. Je l'ai revu après, il m'a dit, mais non, ça va bien, ça allait bien, mais bon, je n'ai pas maîtrisé les choses. Mais lui, il avait déjà une organisation très... Je n'ai pas du faire deux mois, j'ai du faire cinq ou six semaines. Alors lui, il avait déjà une organisation très rigoureuse avec des ateliers, avec des systèmes, avec des jalons, beaucoup de travail individualisé. Je ne sais pas après comment au point de vue ouverture d'esprit, au point de vue paroles aux enfants... je ne l'ai jamais vu fonctionner en classe. J'ai su après qu'il faisait des choses, je pense que c'était ouvert. Je n'ai pas pu analyser cette chose-là, mais sur le côté organisation de la classe, c'était très organisé !
- Et c'était une classe Freinet -là ?
- C'était pas une classe Freinet. C'était une classe qui pratiquait une partie des techniques Freinet. Lui, il n'a jamais été au groupe Freinet officiellement. Il n'y est pas venu après, mais c'était quelqu'un qui était ouvert par rapport à ça, qui sur son école se retrouvait avec des gens proches du mouvement Freinet plus ou moins et qui a pratiqué des journaux scolaires, une direction d'école ouverte, etc. Donc, qui était quelqu'un ouvert dans sa pratique, mais c'était aussi des quartiers avec des élèves de villes, même si c'était la banlieue résidentielle, et on ne pouvait pas faire non plus les mêmes choses qu'en campagne, très certainement.
- Et vous êtes arrivés dans cette classe par hasard ? Dans votre deuxième année.
- On faisait des remplacements dans cette deuxième année. Je suis arrivé par hasard. Alors, par contre, j'ai fait après quinze jours dans une classe dans la Z.U.P. des M. qui a ce moment-là n'était pas célèbre, mais où il y avait des enfants avec tous ces

problèmes, mari, etc. J'ai fait quinze jours. Là, je suis arrivé, on m'a accueilli à bras ouverts, parce que le mec, n'avait pas été remplacé depuis plusieurs jours, il n'était pas du tout organisé, lui. Donc au contraire, j'avais des trucs très... j'avais une classe très traditionnelle avec un manuel et au contraire, j'ai pu rentrer dans son système pour ce qui était du plus général et proposé un petit peu autre chose qui me plaisait, et je suis rentré quand même dans une système très traditionnel pour tenir ma classe. Parce que des problèmes de... Pour moi, je crois qu'il y a des problèmes de discipline qu'on a quand on arrive, quand on est jeune, et des problèmes de N... dans le groupe. donc, par rapport à mes croyances et mes convictions... enfin, moi, c'était pas des convictions, mais à mes idéaux de liberté et tout, je me suis rendu compte qu'il y avait d'abord un problème, c'était d'obtenir la classe, entre guillemets, hein, de mettre en place des choses et quand on arrivait comme ça, eh bien, c'était pas simple ! Voilà. Donc après, je suis retourné faire un an aux M, j'ai été nommé dans la même école, où là j'ai fait une classe traditionnelle avec certainement... j'avais du proposer les techniques du texte libre, j'ai fait des petits conseils, mais mon enseignement restait traditionnel. J'ai du faire des conseils, des choses comme ça, j'ai déjà proposé des expressions écrites variées, j'ai du faire des petits... non, j'ai fait une classe traditionnelle. J'ai fait mon service militaire, j'avais déjà deux enfants, et puis j'ai pris, bon j'ai eu la chance... j'ai demandé un poste sur ma ville, à St F. où je suis et à St F. il y avait une classe unique. Alors j'ai demandé cette école où il y avait à la fois... ça s'appelle L.... où il y avait eu ... elle avait été ouverte en 68 et c'était le fruit d'une collaboration normalement au départ entre le groupe Freinet du R. que je ne connaissais pas et D. qui était directeur du laboratoire de psychopédagogie à L. et qui avait mis en place... qui avait voulu faire une expérience de comparaison entre les pédagogies Freinet et d'autres pédagogies et il avait mis en place, il avait négocié avec une commune qui avait... et il avait négocié pour que cette expérience se mette en place.

· Pour en parler brièvement, donc, c'était l'idée que sur un même groupe scolaire, il y aurait une moitié du groupe scolaire qui aurait des pédagos au titre traditionnel, une autre moitié des pédagos du groupe Freinet et que il y aurait des étudiants qui viendraient chaque année évaluer les réussites des enfants dans un certain nombre de... données typiquement scolaires et dans un certain nombre de données plus créatives, etc. Bon, alors je n'évoquerai pas des choses sur lesquelles je suis plus crédible, c'est-à-dire comment évaluer les choses, quels sont les critères d'évaluation, est-ce qu'il y a des choses qui sont mesurables, est-ce qu'il y a des choses qui ne le sont pas ? Bon, mais en tout cas, c'était une très mauvaise idée de vouloir comparer deux populations sur un même lieu. Alors, bon les gens du groupe Freinet avaient déjà dit d'ailleurs, mais ça devrait se faire, on devrait pouvoir comparer. Une école, bon soit on était une école Freinet, on nommait une équipe et puis une école d'un autre quartier, etc. Là il va y avoir des influences et ça n'a pas manqué de se passer ! En tout cas en 68, donc ça n'a pas été créé, au lieu que ce soit une école expérimentale, il n'y a jamais eu de statuts d'école expérimentale, donc en fait les groupes, il y avait eu au début des instits du groupe Freinet et c'était pas forcément ceux qui étaient les plus motivés qui étaient venus au départ, c'était ceux qui étaient un peu intéressés.

- Il y en a parmi le groupe officiel qui s'étaient désolidarisé un peu de l'entreprise en faisant tout ça, il y en a au bout de quelques années étaient partis, moi je suis arrivé en 71 et j'ai été nommé du côté traditionnel. Moi, je ne faisais pas partie du groupe Freinet, mais j'aurais pu être à la limite être nommé, parce qu'il se trouve que le groupe Freinet, il n'avait pas du tout la maîtrise des nominations. Donc, se sont trouvés au début des gens qui étaient placés, mais comme après l'école est passée de huit classes, elle est montée jusqu'à seize classes petit à petit, au fur et à mesure que ce quartier ce construisait, il y a donc eu de l'autre côté des gens qui n'étaient pas du groupe Freinet qui ont été nommés, donc c'était quand même un problème parce que ça s'appelait Freinet et là-dedans il y avaient des gens qui en effet essayaient de travailler un peu en suivant ce que proposaient les autres, mais n'était quand même pas du groupe. En plus, différents problèmes qui faisaient que... voilà ! Alors, pendant un an j'ai travaillé d'une façon très traditionnelle, la deuxième année aussi, d'ailleurs, enfin, assez traditionnelle hein, et puis j'ai rencontré... il y a eu... si il y a eu quelqu'un qui m'a fait franchir le pas, enfin, poussé dans un certain sens, c'est l'inspecteur, pour une fois, ça a servi, on verra d'autres aventures avec d'autres inspecteurs qui se passeront moins bien et qui m'a dit, mais écoutez, vous devriez aller voir un peu ce qui se passe avec les gens de l'autre groupe, là. C'est vrai qu'il y a des influences quand même, hein, parce que bon, ce n'est pas noir et blanc, parce que tout de même, vous êtes jeune, vous pouvez changer les choses, votre pédagogie est très sérieuse, très tout ça, mais bon, il y a des choses que vous pouvez faire quand même qui soit plus ouverte que ça, allez voir un peu avec eux, ils sont ouverts, ils sont prêts à travailler, je les connaissais hein.
- Bon, il y avait des gens avec qui j'avais pas accroché. Et puis, il y a une année, ça doit être à la rentrée...73, il s'est trouvé qu'il fallait créer une quinzième classe, c'est très rigolo, c'est des hasards très bizarres. Hors, cette quinzième classe que serait-elle Freinet ou traditionnelle ? Parce qu'il y avait de grosses histoires à la fois de familles qui ne voulaient pas être en ci ou ça. Il y avait D. qui disait que ceux qui viennent de la maternelle, les uns ils vont dans tel truc et autre, si on a un frère, on y va, mais il y avait quand même des familles à problèmes, qu'on séparait . Il y avait encore tout un tas de passe-droits et choses comme ça et donc faire une classe... il y avait après des histoires avec les gamins, parce que il y avait une cour qui était un peu plus haute que l'autre, donc ceux d'en haut soit disant qu'ils jetaient des pierres à ceux d'en bas, enfin, ils... Il y avait des parents qui soutenaient, qui avaient créé une association, hors ça semait un peu la zizanie entre les parents. C'était pas évident hein ! Alors, donc en 73 c'est quand même là que les choses se sont passées, c'est-à-dire que j'ai accepté de prendre cette classe qui soit comme ça à mi-machin, et en fait les copains... bien j'y suis allé et à la première... à la réunion de pré-rentrée, je suis allé et eux ils faisaient l'après-midi et Freinet faisait une réunion de pré-rentrée et bon, c'est vrai qu'à cette réunion de prérentrée, l'après-midi je suis allé et j'ai rencontré deux gars... il y avait deux gars nouveaux qui étaient nommés sur l'école... deux barbus, pas comme moi, parce que à ce moment-là je n'avais pas la barbe, deux barbus chevelus, qui faisaient très soixante-huitards, très pompes, qui avaient un discours très ouvert, très critique vis à vis de... la pédagogie Freinet, fermés dans leur coin, etc. très... avec une parole très facile... Enfin, il y a un courant qui passait et je suis rentré chez moi en disant bon, ça y

est, je viens de trouver des mecs absolument sensationnels, vraiment je suis sur les mêmes passes qu'eux, je ressens dans ce qu'ils disent tout un tas de choses, ça va être super, vraiment, je suis rentré complètement enthousiasmé et c'est vrai que c'est de là que c'est parti.

- D'accord.
- Donc, c'est là que j'ai rencontré des gens qui faisaient moins peur que... qui disaient on ne vient pas faire de la pédagogie Freinet, qui disaient, nous on vient travailler ici en équipe, on veut travailler avec ceux qui sont là, on veut mettre des choses en place, on veut mettre un journal d'école en place, on veut... bon, il avaient des projets collectifs...ils disaient bon, on verra après si on peut... Il faut pas qu'on dise qu'on fait de la poésie Freinet puisque de toute façon on a pas les moyens de la faire, on a pas obtenu le statut d'école expérimentale, etc. il faut qu'on voit ! Ils étaient un peu politisés, un peu syndiqués, plus que les autres, j'ai ressenti plus, un tempérament plus vindicatif, plus agressif. Par rapport aux convictions d'autres camarades, c'étaient des gens qui parlaient en termes plus politiques peut-être. Voilà, alors ça je l'ai ressenti et moins en termes de conviction personnelle, mais plutôt en termes de choix politique, de futur pour les enfants, pour les générations, bon de choses un peu utopistes qui me plaisaient bien, voilà.
- Et donc en 73 vous avez pris cette classe, mais est-ce que vous vous souvenez ce qui vous a finalement poussé à prendre cette classe dont vous disiez qu'elle était un petit peu bâtarde... enfin, c'est pas le mot, mais qu'est-ce qui vous a poussé ? Pourquoi vous, vous avez pris cette classe ?
- J'ai pris la classe parce que d'abord, il y avait des gens que je connaissais, que j'aimais bien dans l'autre groupe, hein, il y avait eu une collègue aussi qui était passée, qui a été en remplacement sous mon côté, qui avait mon âge, qui a été en remplacement de l'autre côté, qui était très, très sympa, on s'aimait bien et qui m'avait dit... et qui après elle allée faire un remplacement de l'autre côté, du côté Freinet, et donc on avait des relations personnelles qui faisait que l'on discutait bien et qu'elle me dit : tu devrais venir avec eux, tu devrais passer, etc. il faut que tu fasse le choix. La confiance que m'avait donnée l'inspecteur, bon, jusqu'à maintenant, j'avais rencontré une hiérarchie assez tatillonne, bon, j'étais pas craintif par rapport à cela, parce que le nôtre, je m'en suis toujours un peu moqué, mais en temps que jeune, je n'étais pas sûr de moi, donc j'avais trouvé qu'il me dise de faire ça, ça a du quand même m'aider, d'abord, j'ai des camarades qui ont de très bons souvenirs de ce mec là. Bon, c'est vrai que c'était un inspecteur qui arrivait, qui avait... on le prenait pour un représentant, donc, c'était déjà bon signe. C'était un mec discret et il paraît qu'il était à la retraite, mais ils a travaillé après sous C. et il était très, très apprécié, parce que c'était un gars je pense qui mettait en valeur les choses, plutôt que de voir les choses négatives, il voyait le positif et il mettait en avant le côté positif des choses, plutôt que ça. C'est lui qui m'avait dit bien allez donc voir un peu l'autre équipe !
- Oui, c'est ça. Donc en fait vous étiez en traditionnel, mais déjà vous aviez une sensibilité Freinet, l'inspecteur qui vous avait poussé un peu.

- Oui, il y avait des choses, voilà et c'est vrai que c'est idiot, mais je pense qu'il y avait surtout la copine, là je pense qui avait joué, mais ça, j'en ai conscience maintenant, de l'influence de l'inspecteur, je peux pas dire, j'en ai conscience, c'est pas... mais également de sentir quand même la confiance de l'administration, c'est important de pouvoir parler en prêtre ou d'autres choses, mais ça donne... ça permet de faire des choses alors que quand on se sent toujours bloqué par ce genre de chose, bien soit on suit, soit on se bagarre et l'on passe beaucoup plus de... on perd du temps dans les bagarres qu'on pourrait gagner pour faire avancer un certain nombre de choses plus concrètes.
- Et donc, vous avez évoqué ces deux personnes-là, qui ont été importantes pour vous. Vous avez rencontré, vous aviez des bases communes, des convictions communes. Est-ce que vous pouvez en reparler de ça en concret, dans le fond, dans le fondement. Outre le fait qui disait on va faire ce qu'on peut, même si on n'a pas le matériel, mais on va s'engager, mais on va faire quelque chose, peut-être pour un idéal politique, mais au fond, c'était quoi ces fondements, qu'est-ce qui faisait que vous étiez d'accord avec ces... Est-ce que vous pourriez un petit peu développer ? Quand vous revoyez ces situations avec ces personnes-là ?
- Eh bien, c'est au coup de foudre. Alors, là, je crois que c'est...
- Oui, c'est un peu comme vous l'avez évoqué, ça été vraiment...
- C'est des personnalités qui m'ont beaucoup frappé, et puis après, bon bien c'est par exemple un truc qui m'a beaucoup frappé, c'est d'aller... de venir un soir pendant l'étude dans la classe d'un copain et de voir le copain pousser un coup de gueule contre un gamin. Se fâcher contre un enfant, peut-être même lui flanquer un coup de pied aux fesses, parce que ça a dû lui arriver. Je ne sais pas si c'était ce jour là, mais c'est après que je l'ai revu donner un coup de pied aux fesses à un gamin qui commençait à le faire monter jusque là, hein, mais en tout cas le coup de gueule, je me suis dit bon bien voilà, un instit Freinet, c'est pas quelqu'un qui est comme ça, qui navigue au milieu d'une classe, d'un groupe avec... et puis tout se passe bien, où c'est vraiment merveilleux, ou tout semble organisé, où les gens sont cool et tout, parce que j'avais l'impression que même ceux du groupe à côté, ils avaient tendance à être cool, il y en avait qui étaient un peu stressés, mais des gens très doux, etc. ils semblaient très ils étaient pas à mettre les poings sur la table à dire ce qu'ils pensaient au gamin, à dire à bien là tu exagères et tout.
- Je me suis dit ah, bien tiens, la pédagogie Freinet, c'est pas que quelque chose de mythique, la réalité, c'est aussi que c'est la classe et que il faut des fois mettre des barrières et pas se laisser marcher sur les pieds, etc. Donc, je me suis dit bien au fond, décomplexes-toi, toi, tu te fâches et tout, il t'arrive de pouvoir supporter des choses et revenir et c'est en discutant que je l'ai vu, de refaire des choses très traditionnelles, mais bon, c'est normal, la première chose, c'est déjà de pouvoir survivre, donc... voilà, donc là, c'est quelque chose qui m'a beaucoup frappé ! Et je crois que c'est la parole vraie de ces gars-là qui m'a frappée, c'est-à-dire, ils parlaient sans se cacher, ils disaient en quelque sorte leurs craintes, ils disaient qu'ils venaient pas comme ça, ils ne

s'amenait pas avec des convictions en s'affirmant... Vous savez, nous les PME Freinet on va être les meilleurs ! Bon, peut-être après, est-ce que ça se disait de ci, de là, selon les personnels avec qui il fallait... selon la logique, la stratégie à développer pour gagner sur tel ou tel point, mais bon, ils avaient un langage de vérité, et puis, c'est vrai qu'il y avait des atomes crochus qui se... pour pas dire, hein. Parce ce qu'il y en a un c'est encore mon meilleur ami, bon !

- Parmi ces personnes-là ?
- Oui. Sur les deux, il y en a un, c'est toujours mon meilleur ami. Pendant longtemps, je pouvais dire j'avais un ami. J'emploie difficilement le mot ami, et c'est vrai que c'était lui, donc, c'est vrai que comment définir un ami ? Pourquoi on s'attache à quelqu'un ? C'est très complexe !
- C'est sûr, mais malgré tout, vous disiez il y avait des bases communes, des idées...
- Alors, quelles étaient les bases communes, quelles étaient les idées ? Eh bien je pense par exemple, je pense qu'il y avait la liberté. Bon ce mot liberté, il vient comme ça, mais c'est symbolisé par des mots comme par exemple quand on s'est installé ensemble l'année d'après pour travailler, le mot qui ressortait, c'était bien tiens, on va mettre, on va hisser le drapeau noir sur le deuxième étage, bon. Le drapeau noir ou le drapeau rouge, mais c'était le drapeau noir. On mettait toujours entre le côté gauche et le côté à Mao syndicaliste, hein. Donc il y avait ce côté-là, à la fois de gauche mais une gauche libertaire, même si mes camarades n'étaient pas politisés non plus, ils n'étaient pas au quartier, hein. Après on a des camarades, des Maoïstes qui sont venus travailler sur l'école, mais qui n'étaient pas dans le groupe vraiment, mais qui nous ont influencés aussi ! Mais très anti hiérarchiques, ça c'est vrai ! Appréciant par exemple, l'inspecteur précédent, mais après, on s'est bagarré contre notre autre inspecteur qui était un... Bon, tout de suite on a fait une bagarre qui a duré des années contre la hiérarchie, la volonté de travailler en équipe et c'est vrai qu'il y a un collègue qui a beaucoup montré, qui savait écouter les autres, qui savait mettre en place des choses, ce que personnellement, je ne sais pas faire. Moi, je suis allé dans le sens de certaines choses, mais bon ! Je ne sais pas vraiment... je ne peux pas animer une équipe d'école, non c'est pas mon job. J'aime bien faire les choses dans mon coin. donc, il y avait toute cette partie de... je crois que le mot liberté, oui, c'était ça, c'est un sentiment de beaucoup de liberté et puis un petit peu de... oh, c'était la tendance à charrier de l'eau, un peu de dérision, voilà. Oui, je crois qu'ils avaient un recul sur les choses, c'est-à-dire par rapport à la pédagogie Freinet, ils pouvaient se moquer d'un certain nombre de choses et ça s'est montré avec parfois un côté un peu très critique, avec le côté un peu dérisoire des choses vis-à-vis de soi-même ou vis-à-vis des autres aussi à des fois. Mais même vis-à-vis de soi-même, de l'humour et ce dont on manquait par exemple, je crois certains autres camarades. Je ressentais pas ce côté humour, ce côté recul par rapport à des choses, savoir à des moments, même si paraît-il pour certain on apparaissait très sérieux, on était sérieux, mais en même temps, on se marrait !
- Et cette dérision, vous l'évoquez surtout par rapport à vous-même, mais autrement, par rapport à l'institution scolaire, elle y était aussi ?

- Oh, par rapport à l'institution scolaire, beaucoup de critiques par rapport à tout ce qu'ils pouvaient faire, par rapport au directeur de...du général de l'établissement, enfin de l'école qui était un vieux bonhomme en blouse grise, très bon, il y a eu beaucoup, beaucoup de moqueries par rapport... et puis très critique par rapport à l'organisation précédente avec le soutien des parents, par rapport à cette vision d'une pédagogie Freinet qui soit... par rapport à l'expérience même, ils étaient très critiques, très, très critiques par rapport à l'expérience même, hein. Alors, il y en avait dedans qui n'y était pas, qui étaient restés depuis le début, d'autres qui restaient parce qu'ils étaient venus sur l'école, ils trouvaient sympa, ils avaient trouvé leur place, mais ils n'étaient pas persuadés que la situation soit idéale par rapport à la pédagogie Freinet et puis il y en avait qui étaient partis à cause de ça et eux, ils ont été très critiques, tout de suite très critiques par rapport à ce qu'avait mis en classe S., ça c'est continué un an, jusqu'en 73 et puis je crois qu'en 74, ils se sont arrangés pour que ça s'arrête !
- En fait, ce que je n'ai pas compris, c'est qu'ils sont arrivés comme ça de l'extérieur ou ils...
- Parce qu'il y en avait qui partaient.
- Parce qu'il y en avait qui partaient et après ils sont restés en poste alors ?
- Voilà, à la fin d'une année, en 72, il y a un couple qui est parti, donc il y avait deux postes qui se libéraient et eux ils ont choisi de monter. Ils se connaissaient tous les deux, ils n'étaient pas dans la même école, mais ils avaient travaillé ensemble, ils sont montés tous les deux pour constituer une équipe sur l'école, voilà. Ils voulaient travailler en équipe sur l'école, ils voulaient d'abord travailler tous les deux peut-être avec d'autres, mais bon, voilà.
- Donc, d'accord, donc après vous, quand on reprend le cheminement, vous avez peut-être commencé à intégrer un peu le mouvement Freinet avec eux pendant...
- Voilà, alors du coup, bon, bien c'est vrai, comment ça ce fait après, je suis... j'ai du travailler dans ma classe, on s'est pas rencontré... on n'avait pas la possibilité de se voir de classe à classe, donc moi, je me suis débrouillé dans mon coin, on discutait de temps en temps, on venait aux réunions, il y avait une réunion par semaine au groupe Freinet, donc il y avait une réunion de deux heures environ le vendredi.
- Donc c'était le groupe de votre école ?
- Le groupe de l'école se réunissait, il y avait des réunions d'équipes sur l'école du groupe Freinet, ce qui n'avait pas lieu du tout de l'autre côté, j'étais le seul maître du groupe, bon enfin, et donc, j'y allais et donc là, j'ai appris, il y avait des projets communs, on discutait de ce que l'on pouvait faire, le journal, je ne sais pas... des animations et puis eux, ils discutaient de la venue des normaliens, est-ce qu'on les accepte, est-ce qu'on les accepte pas, il y avait un certain nombre de choses qui venaient et puis ils m'ont invité aux réunions du groupe. C'était peut-être la deuxième année en 74 ou 75, je suis allé aux réunions du groupe.

- Du groupe Freinet dont eux faisaient partie.
- Du groupe Freinet dont eux, faisaient parte. Je suis venu au groupe Freinet. Bon, c'était très politisé à ce moment-là, le groupe d'ailleurs s'est divisé parce que il y avait une parité très politique. Le groupe pour dire à subit à ce moment là... il y avait eu des divisions là-dessus. O., c'est le gars qui était le sous-direct qui a fait, qui a tué les gens quand même. Donc, Olivier était prof dans un lycée, avait mené des pédagogies un peu ouvertes, et surtout avait semé la merde parce que c'était le gars du secours rouge, enfin, qui était très à l'extrême gauche, très... bon. Il avait foutu dehors un inspecteur et il était viré de l'Education Nationale, donc, il était venu voir le groupe Freinet pour être... il devait avoir un syndicat, etc. et le groupe l'avait soutenu, mais ça avait divisé le groupe ! Moi, je suis arrivé à une première réunion où il était là, et où il y avait des discussions, il était rentré dans une psycho qui travaillait l'I, enfin bon, je suis arrivé dans un groupe où il y avait des discussions politiques, mais où justement, il y avait des gens qui regrettaient, mais bon, où trop de politique et qui ne travaillaient pas la pédagogie et là, c'est les années où il y a eu des changements, où il y en a qui sont partis, parce que il y avait qui disait qu'on soutenait le débat entre l'esprit Freinet et le côté politique de Freinet et les techniques Freinet. Donc, des camarades qui trouvaient qu'on parlait pas assez dans les réunions de groupe de technique, qu'on parlait pas de pédagogie, qu'on parlait trop de chose trop, voilà ce que j'entends.
- Et par rapport à la politique, (j'ouvre une petite parenthèse, vous disiez tout à l'heure cette idée d'idéal d'enfants par rapport à la politique c'était quoi à l'époque, c'était quoi les grandes idées par rapport à la politique) ?
- Bien que la pédagogie Freinet formait les citoyens de demain pour une société socialiste, idéale, avec le grand mythe qui était derrière qui était quand même la Chine qui à ce moment-là n'était pas vécue comme Maoïsme, c'était pas se concéder derrière Mao. Même la révolution culturelle, il y en a qui y croyait, alors bon, tout en étant critique par rapport... aux cultes de la personnalité, encore ça c'est autre chose, mais il y avait pas de gars qui voulait refaire la même chose, mais il y avait quand même une sensibilité de gauche ou d'extrême gauche, hein, où il y avait des gens... il y avait quand même dans le groupe du Rhône, je ne sais pas si on était cent venus, mais dans d'autres groupes, il y a eu des groupes politiques qui sont venus, la ligue révolutionnaire qui est venue, qui a essayé de s'investir, disons qu'après 68, il y a eu plein de gens dont... alors, je ne sais pas, d'autres, vous en ont peut-être parlé, dans le mouvement Freinet, il y a beaucoup de gens qui sont arrivés, des réunions qui regroupaient autrefois des 50 personnes, entre 68 et 72, on regroupait jusqu'à 200 à 300 personnes, qui venaient, qui cherchaient des réponses à un certain nombre de choses. Où ils ne les ont pas eu ou ils sont restés, et il y a des gens qui sont venus sur des convictions éminemment politiques et il y en a qui ne sont pas restés, parce que la pédagogie Freinet c'est aussi très pragmatique et très pédagogie, mais il y en a qui sont restés. Dans le R., je ne crois pas, mais mes camarades étaient quand même une sensibilité de gauche, sensibilité plus, comme je l'ai dit, mais ils bon, c'était pas... ils n'avaient pas de carte, hein ! Les camarades avec qui j'ai travaillé, ils n'adhéraient pas à un parti politique, ils étaient critiques au sein du syndicat, ils étaient critiques au sein de l'école,

ils étaient critiques au sein du groupe Freinet, voilà. Il y avait une sensibilité quand même et on défendait O., non pas parce que c'était un gars de l'extrême gauche, mais parce qu'il avait été attaqué par la hiérarchie, donc il y avait une... on privilégiait la lutte hiérarchique au... à la rigueur pédagogique quoi !

- Et vous disiez donc, vous critiquiez à l'époque le fait que c'était trop politisé et justement qu'on s'impliquait pas assez dans la pédagogie et...
- Il y avait deux tendances au sein du groupe. Le groupe à ce moment-là c'est un peu cassé. Il y en a qui sont repartis, les anciens entre guillemets sont repartis à l'OCCE, alors, ça s'est fait sur plusieurs années et puis, il y a un nouveau groupe qui s'est reformé autour de gens qui étaient plus des soixante-huitards, quoi.
- l'OCCE c'est à dire ?
- Office de la Coopération à l'Ecole, hein ! C'est à dire des coopératives scolaires, c'est une association où il y a plein de gens du mouvement Freinet, nous on y est, mais notre coopérative, pour gérer des sous, il faut qu'on soit affilié à la... c'était créé par P., quelqu'un de 1930, de la même génération que Freinet, mais qui lui, à voulu organiser les coopératives avec tout... avec la gestion par les enfants, etc. donc beaucoup au niveau des idées et tout ça, mais en fait, il y a beaucoup de gens qui sont allés au CCE parce que... disons que tout le monde... une majorité de classes allait au CCE pour pouvoir être couvert au point de vue financier, au point de vue assurance et puis, après, il y en a pas eu qui sont vraiment militants, et ceux qui sont venus au CCE, en fait, ils sont très proches de nous, hein. Donc là, il y en a qui sont partis plus là, parce qu'ils ont pensé que la pédagogie, elle se ferait là, et que nous on était trop politiques. Il y en a qui disent c'étaient des réformistes, alors que nous, on était des purs et durs de la pédagogie Freinet. C'était notre vision un peu, bon !
- Vous, vous étiez plutôt dans le clan un peu politisé.
- Ah oui, parce que j'étais avec mes camarades très, très critique par rapport à cela. Donc, mais moi, à ce moment-là, je ne l'ai pas ressenti comme ça, hein, moi j'ai marché avec eux et donc en fait, c'est après que le groupe s'est renforcé, c'est à dire que dans les années 76 on a relancé des stages départementaux qui ont permis de recréer un groupe départemental, enfin de relancer un groupe dont les principales personnes qui y étaient à ce moment-là y sont encore, c'est à dire que ça fait vingt ans que sur le groupe du R., on a une ossature qui existe.
- Et les autres, qu'est-ce qu'ils sont devenus ?
- Bien, les gens, soit ils sont impliqués à l'OCCE, soit personnellement, il y en a qui sont devenus conseillers pédagogiques ou ont amenés des choses, soit il y en a qui ont continué à nous suivre un moment, hein, soit il y en a qui ont... alors il y a plein de gens qui ont continué à faire de la pédagogie Freinet, mais qui ne participaient plus à l'institut coopératif d'école moderne, hein, à la coopération. Et nous... moi étant venu de... ayant travaillé avec des gens qui privilégiaient l'équipe, on avait tendance à privilégier c'est sûr le côté coopératif. Alors, en plus dans les années 75, on a rencontré des gens sur

Vaux en Velin qui eux, étaient venus à la pédagogie Freinet non pas par conviction, mais en cherchant des réponses à leurs problèmes dans la zone où ils travaillaient. Donc qui on s'est retrouvé... Enfin, moi, je n'y étais pas, qui ont retrouvé des copains de La Gravière dans une réunion et ils se sont aperçus qu'ils cherchaient dans des voies parallèles. Donc, il y a eu une union, il y a eu du travail ensemble et ensuite le groupe s'est constitué un peu à partir... en partie à partir de ça.

- Oui, oui, alors ça, c'était en 75 vous disiez.
- Oui, en 75. Je reviens là-dessus, parce que c'est vrai que si la PNJ c'est une... dans le gros on a une conception de la PNJ Freinet c'est vrai qu'elle est particulière, très coopérative, je crois, très, très basée beaucoup sur les équipes, sur le partage, sur les réseaux, sur le groupe et je pense que c'est très important, je pense qu'il faut à la fois qu'il y ait une personnalité. Moi, j'ai eu la chance de rencontrer des personnalités qui ont permis la liberté, qui avaient du recul sur elles-mêmes sans doute, du recul sur les choses, qui savaient se moquer... qui ne se prenait pas trop au sérieux quand même, même s'il y a des moments où c'est un peu trop pris, et que certains provoquaient un peu des cassures, mais voilà, c'était quand même un peu ça et je crois que si le groupe il continue, c'est parce que nous dans notre... je ne sais pas si d'autres militants l'ont évoqué, dans certains groupes départementaux, parce qu'au début j'ai beaucoup fréquenté l'union nationale, il y avait des personnalités beaucoup trop fortes, qui ont étouffé les nouveaux et qui les ont empêché de se développer ce qui fait que les groupes ils regardaient machin, il y avait cent machins qui avaient la parole et la personne qui oserait critiquer ça, qui avait une autre vision de la pédagogie Freinet, qui... parce qu'il y en a plusieurs, hein. Selon l'endroit où l'on est, on ne peut pas avoir la même, hein, on pouvait pas se permettre. Nous on a eu la chance de pouvoir se rencontrer parce qu'on a vidé les autres, ils sont partis plutôt.
- Donc la coopérative, le partage entre vous , donc ça dure tout le temps, c'est-à -dire que vous continuez à vous voir en groupes et à échanger vos idées et à travailler en équipes.
- Il y en a qui travaillent en équipe sur certaines écoles, hein, c'est le rôle de plusieurs écoles de travailler en équipes. Trois, une équipe en primaire sur V, deux équipes en maternelle. On a eu pendant longtemps une équipe en I.. donc en I... et puis autrement, bien les gens sont isolés, il y en a qui sont par deux, qui travaillent ensemble, mais surtout on a des réseaux, on a un travail, on a des réunions communes, on a un journal, un bulletin, on a un bulletin, on a des réunions une fois par mois qui sont pas strictement pédagogiques, hein, mais on a des secteurs de travail, maternelle, enseignement spécialisé. Il y a un travail d'équipe qui se fait, il y a des réseaux, il y a des formations, on a des week-ends, on a des stages en été tous les deux ans, donc là, il y a un renouvellement des gens du groupe. Là, il y a un travail d'équipe important qui continue à se faire, voilà.
- Donc là, vous étiez en 75. Alors reprenons. Actuellement vous êtes enseignant en fait en quelle classe ? Est-ce que vous voulez en parler ? Cette pédagogie, vous la pratiquez depuis combien de temps ? Est-ce que vous avez changé de classe depuis

75 jusqu'à maintenant ? Comment pour vous personnellement, sans parler du groupe maintenant !

- D'accord. Alors moi, j'ai changé... souvent de classe, de par l'optique qu'on avait prise... j'ai accepté des classes de différents niveaux. J'ai pris différents niveaux de classe sous la même école. Je suis resté dix-neuf ans sous la même école. Donc, là, j'ai pris des classes de différents niveaux, des classes où souvent... Ce que j'ai dû mettre en place dans mon travail, c'est pas mal de travail individualisé, personnalisé ou personnel, donc beaucoup avec du travail avec des fichiers. Bon moi, je suis un peu là-dessus. J'ai développé plus le côté parole dans la pédagogie Freinet, le côté... donc les conseils, les moments de présentation des travaux, les moments d'échange. Il y a ça qui est très en place. Je suis très bavard, mais je laisse aussi beaucoup la parole aux enfants, donc l'expression écrite autour de la correspondance, autour de textes libres ou pas libres, parce qu'au moment où j'utilise le mot autour de l'expression écrite, donc beaucoup de situations comme ça, par contre, j'évite de tomber dans le privé parce que je suis pas par rapport... j'ai toujours travaillé dans des banlieues avec des classes chargées, 25 et bien plus, 30 - 35 et parfois pas de... dans la classe, pas de possibilité du... dans la classe, donc des classes, même s'il y avait des travaux en groupe, des classes en groupes, mais pas forcément l'espace pour constituer des ateliers, mais par contre en utilisant les lieux autres dans l'école, c'est à dire A B C D des salles de travaux manuels qu'on avait pu mettre en place, donc quand même des possibilités de ce côté-là, donc voilà, j'ai travaillé à différents niveaux, j'ai accepté beaucoup de doubles classes, hein, parce que c'est quelque chose qui n'est pas toujours apprécié, moi avec ma formule individualisée je passe au moins une partie du temps où l'enfant, il n'a pas besoin de... quel que soit son niveau, il peut avancer sur un cliché s'il veut, mettre un fichier, c'est plus facile pour certain, plus difficile pour d'autres, etc. voilà, donc j'ai changé de niveau de poste à ce moment-là.
- Et là, actuellement vous êtes en ?
- Je suis en CM 1 - CM 2, sur un temps plein.
- Et donc, vous vous dites là, encore maintenant, vous dites bien enseignant Freinet ?
- Alors, moi, je fais partie... longtemps, on se disait pas enseignant Freinet, on n'osait pas dire, on ne voulait pas dire Freinet. Depuis, j'ai appris que même Freinet c'est une mythique, il y a certains copains qui l'ont connu, ils disent que Freinet il disait il avait jamais ...Freinet qu'à 50 %, hein, c'est à dire que entre ce qu'il écrivait, il y a des fois des choses...il y avait aussi des moments... ça relativise un certain nombre de choses aussi malgré tout. Il a toujours dit aussi qu'avant de commencer les choses, il fallait bien assurer ses prises avant de monter, que bon, voilà, un certain nombre de choses qui sont importantes pour voir la solution. Si les gens me disent mais ce que vous faites, j'en ai entendu parlé et ma belle-soeur m'a dit que vous faisiez de la pédagogie Freinet et tout ce que faisait les enfants. Je dis oui, en effet je pratique le groupe Freinet. Bon, il y en a qui le savent, mais je suis pas venu justement dans l'école, on avait trop une étiquette dans l'école précédente, puisque ça datait de 68, même si ça s'était arrêté, etc. puisqu'on savait qu'officiellement on n'avait plus voulu...les étudiants de l'école

normale, on avait fait tombé ce côté là. Ici, bon, je suis un instit comme les autres, j'y tiens et moi je tiens à cette banalisation de la pédagogie Freinet, c'est-à-dire que on est des pédagos comme les autres, tout simplement, nous on se revendique d'une pédagogie qui a un courant de pensée qui a un certain nombre de convictions, respect de l'enfant, mise en place de techniques pour le faire avancer, l'enfant une personne. Bon, ce qui revient un peu dans le texte de... J sur l'éducation qu'il y a eu, sauf que pour un certain nombre de choses, c'est encore nous qui pratiquons et qu'on n'est pas nombreux à le pratiquer ! Enfin, c'est notre conviction. C'est-à-dire que entre les discours et la réalité, on est peu à... Et là, il y a eu des articles contre l'enseignement... contre les enseignements modernes, etc... les accusant de... qu'ils soient la cause après de violence et de la dégénérescence de société, alors qu'on sait très bien qu'il y a, à peu près 15 % d'enseignants qui pratiquent des pédagogies.... en gros, parce que je suis pas non plus... c'est pas tout blanc ou tout noir, mais, voilà.

- Oui, et par rapport à... justement, il faudrait là, qu'on revienne justement sur ces convictions. Vous les avez nommées : respect de l'enfant, l'enfant comme un personne, travailler à la personnalisation, l'individualisation, la parole, l'échange, l'expression libre, etc. Est-ce que vous pourriez reprendre un petit peu tout ça, c'est--à-dire au fond, faire un peu la synthèse (c'est difficile) mais quelles sont vos convictions par rapport à l'enfant que vous voulez promouvoir, quitte à prendre quelques exemples dans votre classe ou reparler de ça. Alors, moi je veux bien qu'on prenne peut-être chaque chose que vous avez dit ou comme ça, je ne sais pas ? Vous parlez par exemple du respect de l'enfant.
- Alors, le respect de l'enfant... c'est déjà le respect.... le respect de l'enfant c'est considérer non pas... c'est la place de l'enseignant par rapport à l'enfant. C'est-à-dire l'enseignant c'est pas celui qui sait tout, hein et puis l'enfant c'est celui qui vient se faire... donc ça c'est un peu les choses qu'on répète mais c'est bien de les redire, donc c'est l'idée que bon, bien c'est l'enfant qui va apprendre et que l'enseignant il est là pour l'aider. C'est l'enfant qui apprend, hein ! Donc, il est pour l'aider, lui donner des informations ou l'aider à canaliser ces informations. L'enseignant, il est là pour l'aider à apprendre, mais pas l'enseigner, voilà ! Nous on parle par exemple ; je pense que quand on parle, on parle. Les enfants de notre classe ne parlent pas des élèves d'une autre classe. C'est très rare qu'on emploie le mot élève, hein. On peut l'employer hein, chez mes élèves, souvent on dit... je pense que... il y en a d'autres qui pensent comme ça ! Il me semble que c'est quelque chose... de toujours parler de l'enfant, pas d'un élève, l'élève machin, élève truc. Donc, il y a cela, celui qui apprend, donc essayer de mettre en place les structures pour qu'il puisse apprendre, donc organiser la classe ou organiser les temps de classe pour qu'il apprenne. Lui donner des outils pour qu'il apprenne, pour qu'il structure plus tard, plutôt que de vouloir tout lui donner. Alors les outils, c'est par exemple lui donner des revues ou des livres qui soient à sa portée ou pas forcément, mais les aider à s'y retrouver, donc à savoir des choses très simples. Savoir respecter l'enfant c'est savoir plutôt lui apprendre à utiliser le dictionnaire plutôt qu'à etc. Le respect de l'enfant c'est lui donner un certain nombre de libertés, hein pas toutes.

- Par exemple le libre pipi. La liberté d'aller faire pipi quand il en a envie. Bon, ça veut pas dire qu'il parte n'importe quand ! Mais dans un certain nombre de règles, qu'il puisse y aller, donc c'est respecter les droits des enfants, on est des militants des droits des enfants, donc un certain nombre de droits. Le respect c'est le droit à la parole, c'est-à-dire qu'il puisse se faire entendre, alors pas besoin de... le cadre, mais qu'au moins sa parole puisse être entendue, alors une certaine parole, c'est pas dire toutes les paroles, parce qu'ils sont pas obligés de tout dire non plus, il y a des choses qu'ils peuvent garder ! Il peut y avoir aussi des choses qui ne se disent pas, il peut y avoir des blocs qui peuvent se faire, il peut y avoir des allées ou des retours, des avancées ou des reculs, hein, on est pas comme ça. Par exemple le respect de l'enfant ça peut être aussi la mise en place d'un conseil, de parler. L'enfant, il doit pouvoir se défendre s'il est attaqué par un autre, il va pouvoir dire les critiques qu'il a à dire, voilà, ou il doit pouvoir présenter un objet qu'il a ramené de chez lui, si c'est pour les plus petits par exemple et auquel il tient, le présenter aux autres, dire pourquoi il l'aime bien, présenter... parler de ce qu'il a fait, parler aussi de sa famille quand il parle à son correspondant, lui expliquer comment ça se passe, ça peut être... le respect de l'enfant en ce sens que... tout enfant en soi à une certaine richesse, qu'il y en a qui sont beaucoup plus en difficulté et pour lesquels on ne peut pas faire grand chose, parce qu'il y a plein de choses qui ne dépendent pas de nous, mais qu'au moins dans le cadre de la classe qu'on essaie que chacun ait sa place. C'est pour ça qu'on croit à l'hétérogénéité, c'est-à-dire qu'il faut pas forcément qu'il y ait les mêmes... tous les enfants soient au même niveau.
- L'hétérogénéité, c'est-à-dire ?
- C'est-à-dire qu'il n'y ait pas des classes de niveaux, il y a les bons d'un côté, les moins bons de l'autre, hein. C'est l'idée aussi que dans la classe, il y en a toujours qui vont être plus avancés sur certaines choses et puis d'autres moins avancés pour certaines autres et c'est l'idée aussi que plus tôt, en général, quand on sait eh bien on aide celui qui sait et celui qui ne sait pas. Alors, c'est pas pour tout, il y a des moments où moi, je leur demande des contrôles qui soient individuels, mais on va privilégier aussi le travail de groupes. Il y a des moments où on puisse s'aider sur certaines notions. Il y en a un qui avait aidé le copain, parce qu'untel a pas compris, demander et se faire aider, donc, il y a pleins de choses comme ça. Voilà.
- Qu'il se sente exister, qu'il ait sa place, vous avez dit en fait, qu'il ait sa place dans le groupe en même temps.
- Voilà, que chacun puisse être reconnu sur quelque chose. Alors, il y en a il sont plus reconnus, parce qu'ils sont capables de se débrouiller au niveau sport, ils sont mis en valeur, ou en peinture ou en dessin. On participe. S'il y a un journal à faire... Quand on fait un petit journal, il y en a un qui a fait un texte, bon, bien son texte il est choisi ou etc. Il y en a un autre s'il écrit, il va lui proposer de... bon, bien j'ai des enfants par exemple qui se propose pour aller taper le texte chez eux à l'ordinateur. On peut taper ici, mais il y a une règle, si on n'a pas le temps ici, on propose s'il n'y a pas d'atelier qui puisse le faire, il propose d'aller le taper le soir, il y en a un qui va dessiner, il y en a qui se

baladent parfois pour aller se faire faire un dessin par un copain, alors parfois la ballade, il faut intervenir ! pour aller se faire régler... par exemple quand ils font des exercices, des fois ils en font à deux systématiquement. Par exemple, j'ai des exercices que je fais faire à deux, ils peuvent travailler à deux. Quand ils travaillent sur un projet, pour préparer un petit exposé ou une petite exposition ou quelque chose comme ça, ils vont travailler à plusieurs, en groupe, donc c'est là qu'il y a des situations d'entraide qui sont importantes.

- Ca rejoint un petit peu ce que vous disiez tout à l'heure sur... que c'était l'enfant en fait et pas l'élève. L'enfant !
- L'enfant, voilà ! Je crois que c'est un enfant, c'est des enfants qu'on voit devant nous, on essaie de voir... Moi, j'essaie de voir leur personnalité, rencontrer les parents pour savoir préciser les choses s'il y en a qui ont des difficultés. Essayer de positiver les choses, on voit les choses de façon positive, ça se fait aussi même parfois, pas pour tout, même dans les sports de réussite, on va positiver en notant pas le nombre d'erreurs, mais en notant le pourcentage de réussite par exemple, hein etc. ou des choses comme ça. Positiver l'adhésion ; quand on voit les parents, parfois il y en a certains parfois, il faut les alerter, ça arrive aussi, il y en a au contraire il faut montrer que l'enfant il a des qualités, donc c'est mettre en avant plus les qualités que les défauts, je crois que c'est une vision qu'on a qui est importante, hein ! On les connaît entre nous on va dire oh machin on en a marre, mais dans la vie de tous les jours, on va essayer de mettre en place des choses quand même on est des gens... on n'est pas fait en fer, hein, on n'est pas des surhommes, donc... mais, il y a ça. Par exemple, c'est de mettre aussi... c'est permettre aux enfants d'apprendre à s'écouter entre eux, à se respecter, à se donner la parole. On donne beaucoup de formations à la vie sociale. C'est-à-dire que dans le groupe, ils vont apprendre... à tour de rôle, ils vont avoir des petits services, même chez les tout petits, hein, ils vont avoir des petits... je parle de ça, parce que j'ai préparé une intervention pour ce soir pour essayer de dire à tous les niveaux où ça pouvait se situer, mais donc, ils ont des services où ils sont reconnus, ils ont des responsabilités. C'est toi qui est responsable d'aller porter les cahiers, d'aller dans les autres classes, donc il y a des responsabilités qu'on a à tenir. A travers ces petites responsabilités, c'est soi-même qu'on construit. On donne la parole aussi aux autres, alors il y a les moments de réunions de gestion, plus d'école, de la classe où on parle des lois, des choses comme ça. Là, ça va être plutôt sur l'élection, on va voter, apprendre à faire des choix et à voter pour certains camarades qui nous représentent. Nous on a par exemple le conseil municipal d'enfants, donc il y en a qui se sont présentés au conseil municipal d'enfants (tout le monde n'y est pas) et puis chacun son tour on va avoir l'occasion par exemple quand on présente les textes, quand on présente les poésies, quand on présente des livres, il y en a à chaque fois qui vient et qui donne la parole, donc il y a un certain rituel et on apprend à donner la parole, c'est à toi, qui veut présenter une poésie, alors tu peux venir, qui est-ce qui a des questions, qui est-ce qui a des critiques à faire ? Qui a des commentaires ? On apprend tout cela et après seulement, eh bien c'est sûr il a des petites choses très simples qui apprennent aux enfants à se sentir plus à l'aise, à s'exprimer, par exemple. C'est un petit exemple...

- Oui, tout à fait, oui.
- Qui me vient à l'idée comme ça, mais...
- Oui, donc en fait, on était parti tout à l'heure à la fois sur la façon dont vous voyez l'enfant et votre rôle et j'aimerais bien qu'on reprenne un petit peu cet aspect... prenons par rapport à la façon dont vous voyez l'enfant, mais vous en avez déjà parlé, mais quel regard vous avez dit positif, ça c'est plus dans votre rôle, mais quel regard vous avez justement sur l'enfant, finalement. Si on essaie de creuser un petit peu. Comment vous voyez cet enfant-là ? Qu'est-ce que vous en pensez ?
- Alors, chaque enfant est différent.
- Même s'il peut y avoir des contradictions.
- Chaque enfant est différent, donc déjà, c'est voir que... et à la fois, il faut réagir face à un groupe.
- Voir la différence et en même temps.
- Voir la différence et m'obliger de jouer par rapport à un groupe d'enfants, hein. C'est aussi leur donner... je ne suis pas très... je ne suis pas comme ça. La pédagogie Freinet, elle est très dialectique, c'est-à-dire qu'il y a une chose et qu'il y en a une autre aussi et si on respecte l'enfant c'est parce qu'à la fois il faut que le maître ait mis les conditions pour que ça se fasse, hein ! Bon le conseil, il ne se fait pas comme ça. Il tombe pas comme ça dans la classe. On va pas dire ah bien, tiens on fait le conseil, non. Ça se met en place tout doucement, les structures se mettent en place doucement.
- Oui.
- Alors, ma vision de l'enfant ? Je n'ai pas de vision de l'enfant et tant que tel ou alors une vision de l'enfant idéal ou quoi ? On se situe dans la tradition Rousseauïste hein. On est plus près de l'idée comme ça. Moi je dirais on voit l'enfant comme Rousseau, on voit l'enfant qui se construit et c'est ce que j'ai dit tout à l'heure, l'enfant c'est lui qui se construit, c'est lui qui va apprendre donc, on sait qu'on est là, mais un petit homme, on fait de l'éducation, on participe à l'éducation et pas à l'enseignement, moi je crois que c'est notre conviction quand même. Je ne sais pas si c'est écrit dans les textes, mais ça a toujours été quand même quelque chose dans la pédagogie Freinet.
- C'est peut-être des choses différentes de ce que d'autres militants Freinet pourront dire, hein, parce qu'on a tous des situations, on a tous vécu très différent, ça j'en suis persuadé ! Donc, pour l'enfant, c'est pareil. Donc, l'enfant il arrive avec son vécu familial, avec son appétit face à l'école, avec ses problèmes physiques, psychologiques, etc. donc bien ça, c'est tout des choses à prendre en compte. Ce qu'on essaie de prendre en compte, je peux voir et puis qu'on essaie de faire progresser. Alors, moi j'ai pas une vision... Alors je crois... enfin, j'ai confiance dans l'enfant. J'ai tendance à avoir confiance dans l'enfant et dans son avenir et je pense que c'est pas que l'école qui va créer l'avenir de l'enfant. Ça c'est une grande conviction. Je pense que l'école elle a un rôle certain, que l'influence... ça a de l'influence, mais qu'il y a plein d'autres influences

qui jouent et que l'enfant aussi, il... enfin l'adulte, le futur adulte, il se construit à travers plein d'expériences qu'il peut avoir dans l'école, mais aussi hors de l'école, heureusement.

- Donc, l'école elle n'est pas le seul moyen de salut et ça c'est quelque chose de très important et puis par rapport à l'enfant aussi. L'enfant est une personne et moi je pense que dans la pédagogie Freinet, on privilégie... l'annonce de l'enfant par rapport à lui-même que par rapport à des normes. Bon, on est tenu un peu par les programmes, mais les programmes, c'est quelque chose qui est indicatif et donc... je vis prendre un exemple par rapport à un petit C.P. aux enfants. Où en sont vos enfants ? Où ils en sont en lecture ? Moi j'ai jamais pu répondre de façon précise. Alors, comme je disais à mes collègues, si vous voulez savoir combien de sons j'ai étudié, je peux à la rigueur vous dire ceux qu'on a rencontrés, parce que je ne les ai pas étudiés temps par temps, mais il y a des enfants qui sont déjà arrivés à lire des petits livres de 20 pages, d'autres qui déchiffrent et d'autres qui vont jusqu'à seulement dominer certains mots, dominer un texte plutôt que déchiffrer, parce que je n'ai pas travaillé sur le déchiffrement. Donc, c'est difficile de toujours situer les choses. Donc on est plutôt sur l'avancée de l'enfant par rapport à lui-même, donc c'est une stratégie qui est difficilement mesurable et puis on enferme les personnes futures et moi je pense qu'il est plus important pour quelqu'un de réussir sa vie que de réussir sa scolarité. Et que c'est pas forcément parce qu'on a pas réussi complètement sa scolarité, encore que ça dépend aussi des motivations et des ambitions des parents, hein, qu'on rate sa vie ! Et au contraire, il y en a qui peuvent avoir très bien réussi leur scolarité, même supérieures, pour finalement pas forcément réussir leur vie, hein ! Donc, je pense que nous, on est là pour aider les enfants à avancer par rapport à eux-mêmes et donc... pas seulement réussir leur vie scolaire.
- C'est ça, donc vous dites à plusieurs reprises vous avez dit... l'enfant... en faire une personne pour le futur. En fait, qu'est ce que vous pensez de l'idée de cette personne pour le futur ?
- Quelqu'un qui plus tard soit... à l'aise avec lui-même, ce sont des mêmes, ça c'est simple. A l'aise avec les autres, qu'ils puissent avoir des rapports humains assez faciles, qui se trouvent un boulot qui lui permette sinon de s'épanouir, au moins de vivre de façon décente, qu'il soit un futur démocrate, qui respecte les autres sans forcément les aimer... encore que le mot amour, même Freinet le prononçait... Qu'il travaille pour l'éducation à la paix, enfin quelque chose comme ça, voilà. C'est que plus tard, il soit un bon citoyen, mais pas au sens respecter simplement les lois ou la patrie, mais qu'il puisse prendre lui-même... soutenir ses propres convictions, voilà et pouvoir... dans la classe aussi, pour l'enfant c'est avoir du désir pour apprendre et ça c'est important. Il y a des gamins quand même qu'on a récupérés. Bon, des fois, on nous en a refilé qui étaient en mauvais état, mais on a quand même récupérés. Alors, ça veut pas dire qu'on récupère... Sur une autre école, précédemment, on prenait des gamins qui avaient d'énormes difficultés psychologiques et tout ça. C'est ce qui se passe dans les écoles un peu parallèles Montessori, etc. Ils sont obligés de négocier pour ne pas en avoir trop, parce que bon, à ce moment-là l'école, elle n'est plus hétérogène puisque si j'ai trop de cas psychologiques... enfin bon, voilà ! Donc voilà, pour l'enfant, je ne lui demande pas

plus tard... alors je sais qu'il y avait des espérances un moment, il y en a qui regrettaient, ha, ha, ha...

- Il y avait des vieux militants Freinet en même temps qui regrettaient qu'après tel gamin qu'ils avaient formé, il soit allé travaillé plus avec la paroisse qu'avec les syndicats, mais bon, c'est à chacun après de faire sa vie en fonction des choses, hein. Personnellement, c'est vrai que des anciens élèves qui finissent à l'armée, c'est vrai que ça me choquera peut-être un peu, encore que maintenant notre armée française, faisant plutôt un jeu de tampon, peut être vécue de façon plus positive, mais enfin, bon tiens, ça aussi c'était une de mes convictions, on était antimilitaristes ! Ca va dans va dans la hiérarchie évidemment. Ca, c'est sous le drapeau noir, quoi ! Mais donc plus... Mais moi, je... alors c'est vrai que en classe on va développer... on va permettre des textes d'enfants qui peuvent être des textes politiques entre guillemets, comme certains le font remarquer, par exemple : le racisme, s'il y en a un qui fait un texte en attaquant les autres sur le plan du racisme, bon bien, on permettra aux autres de répondre ! Si jamais il y en avait un qui... Bon, ça ne se fait pas, parce qu'ils sentent un certain nombre de convictions qui passent. Mais, à la fois, s'il y a des choses qui se passent, s'il y a des injures qui se profèrent, on va... je rappelle la loi française aussi, hein ! C'est important de faire savoir les lois de la république qui agissent d'abord celles de l'école avant de faire savoir celles de l'école et celles de la classe, hein ! Bon, ça c'est sur le plan des lois. Mais c'est aussi un respect de l'enfant de lui faire connaître les lois. Ses droits, ses devoirs qu'il doit avoir dans une école. Donc nous on va essayer d'explicitier les lois. C'est pour ça que dans l'instruction civique (mais ça c'est autre choses) moi je suis privilégié à C. pour faire faire de l'instruction civique que d'en apprendre. Ca c'est encore une annexe !
- D'accord. C'est sûr qu'il y a eu plein de choses qui ont été dites, là, d'intéressantes par rapport à votre idée d'enfants. Dans votre rôle, vous avez dit c'est pas justement un rôle d'enseignement stricte, mais on revendique finalement d'être des éducateurs. On a envie de faire de l'éducation. Alors, c'est ça que je voudrais encore creuser, revenir. En faitele programme, d'accord, mais je ne suis pas simplement enseignant, je suis éducateur en fait, hein. Alors, qu'est-ce que vous êtes et qu'est-ce que vous cherchez finalement à faire passer ? C'est quoi ça ?
- Bien on est éducateur dans le sens où on met en place des structures qui doivent permettre à l'enfant... Bon, bien on est éducateur dans le sens où en apprenant à l'enfant à lire et à écrire, à s'exprimer par écrit, on lui donne des armes pour se construire lui-même parce qu'en même temps qu'il écrit... ou par exemple c'est frappant pour les petits... de la même manière qu'un bébé c'est en parlant qu'il apprend à parler et c'est en marchant qu'il apprend à marcher, de la même manière, un enfant c'est en écrivant et en lisant qu'il apprend à lire et à écrire, hein ! Bon alors, moi j'ai des plus grands maintenant, alors j'ai moins d'exemples comme ça, mais on sait qu'à travers les textes écrits des enfants, ils se construisent eux-mêmes. Je vais prendre un exemple personnel : mon fils, quand il était en grande section de maternelle et après en C.P., ils avaient leur cahier avec leurs dessins et ils dessinaient et ensuite... au début, ils faisaient dicter à la maîtresse la phrase qu'ils devaient symboliser le dessin et petit à

petit, ils mettaient les mots qu'ils connaissaient, etc. et pendant toute une année, ou une partie de l'année, il a vécu... il a écrit l'histoire de la caravane qui se promenait...(je ne sais pas pourquoi d'ailleurs) de pays en pays, d'endroit en endroit, et après c'était la péniche qui se déplaçait d'un endroit... C'est une construction à travers les dessins qu'il faisait, à travers la reconnaissance aussi qu'avaient les autres quand il faisait des dessins humoristiques. Il s'est construit une personnalité.... c'est vrai que c'est un futur humoriste... et c'est à travers ça que je pense qu'on fait de l'éducation, parce que l'enfant se construit lui-même. Là où il se construit aussi, c'est quand on met du travail individualisé, on lui donne le choix de s'organiser sur un certain nombre d'activités ou de choisir l'ordre où ils vont les faire, donc ils vont apprendre à organiser leur travail. Education dans le sens où il y en a que d'anciens élèves me disent ce que j'ai retenu c'est justement l'organisation du travail, il y en a qui me disent ce que j'ai retenu, c'est que j'ai appris beaucoup plus ou des parents qui me disent ah bien notre fils, il sait beaucoup mieux, dans votre classe, il a appris à s'exprimer, à s'épanouir, à prendre la parole.

- C'est vrai que moi, j'ai connu des collègues qui ont pris des enfants en C. P. qui n'avaient jamais dit un mot en classe de toute la scolarité et qu'à la fin du C.P. parlaient beaucoup plus librement en classe, sans avoir complètement maîtrisé leur timidité, mais qui étaient capables quand même de faire ça, donc, il y a le côté parole, le côté écrit qui permet d'avoir des armes pour plus tard, le côté social dont je parlais, qui permet de s'affronter aux autres, de s'adapter. Je pense que c'est des choses importantes et puis on est éducateur dans le sens où on leur donne des choses qui sont dans le programme ou pas dans le programme, mais on leur donne des... qu'on leur permet par exemple de s'exprimer, de bâtir un sujet. Il y en a un qui veut parler de l'Arménie... il va bâtir son truc sur l'Arménie, qu'on lui donne les éléments pour le bâtir, bien, ça lui apprend à parler de ses racines, certainement parce qu'il les recherche ou d'autres parlent des animaux qui les passionnent, à organiser son travail, à organiser sa pensée, donc à bâtir un certain nombre de choses. On est éducateur dans le sens où ils apprennent aussi à se tolérer les uns les autres, à s'accepter, à accepter leurs différences plus ou moins bien, plus ou moins facilement, plus ou moins difficilement, c'est tout un tas de choses qui sont dans le domaine éducatif, hein ! Si on peut développer le côté artistique, c'en est un, quoi que chez moi c'est pas le cas. Le côté recherche aussi, je suis très passionné par le côté documentation, puisque je ne sais pas si je vous l'ai évoqué par téléphone, mais ma conviction m'a quand même amené pour à prendre pendant six ans, j'ai été 'demi' au service de l'ICEM, hein pour faire les revues BTJ. Ca veut dire quand même... Ca veut dire que mes convictions étaient suffisamment établies pour pouvoir quand même passer beaucoup de temps sur la pédagogie Freinet.
- Vous dites que vous étiez 'demi' ... ?
- Demis 'mis à disposition', ca veut dire à mi temps j'étais à mi temps pour l'Education Nationale et à mi temps je m'occupais de la revue BTJ, la revue pour enfants et puis à mi-temps, je faisais la classe.

- D'accord. Sur L?
- Sur L. Au niveau national, c'est-à-dire que je travaillais sur Lyon, mais il fallait que je descende à la maison d'édition, il fallait que j'aille aux réunions nationales, etc. Ça implique quand même...
- Et à l'époque donc, puisque vous évoquez ça, on peut le prendre, même s'il faudra qu'on revienne... En fait, ça correspondait à quelle conviction pour vous de prendre cette responsabilité ?
- Bien un travail d'équipe entre enseignants et que j'avais déjà fait. J'ai été dans des groupes nationaux aussi, dans des groupes départementaux et nationaux, donc j'étais dans ce secteur de travail et dont les camarades précédents s'en allant, il fallait continuer le... ça.
- C'est ça. Par rapport au journal lui-même ou par rapport à l'aspect documentaire ?
- Aspect documentation.
- Qu'est ce qui vous... plaisait là-dedans ?
- Bien, c'est l'idée que ce sont des revues qui sont adaptées au niveau des enfants. Alors, maintenant, il y en a d'autres qui sont pas mal, qui sont bien parfois, mais c'est vraiment adapté au niveau des enfants. En plus, les critiques qu'on a actuellement sur la façon de faire. Ça c'est pas simple, parce qu'il y en a qui ont des missions un peu égarées, même avec les pédagoges, les pédagoges Freinet, les anciens qui dirigent les maisons d'édition, on peut avoir des distensions entre nous et des désaccords, des choix différents, mais voilà, sur le côté documentaire, parce que je pense qu'à travers la documentation... enfin Freinet, s'il a créé des DT c'était un moment où il n'y avait pas de journaux adaptés, de livres adaptés pour les enfants. Il y avait soit le manuel scolaire, soit des livres d'un niveau beaucoup trop élevé, hein, pour lesquels il fallait un médiateur, donc c'était la volonté de créer des revues où l'enfant puisse travailler de façon libre. Donc, c'est toujours dans cette même optique de l'autonomie de l'enfant, de liberté, d'ouverture de Donc la documentation, c'est une source pour s'informer sur le monde, sur les réalités physiques aussi, sur la science et pouvoir en faire profiter les autres aussi et aussi pour soi-même.
- Et qu'est-ce qu'il y a d'original finalement pour vous dans ces DT par rapport aux manuels scolaires traditionnels où les choses sont trop élevées, et c'est quoi l'originalité de votre point de vue ? L'intérêt ?
- C'est qu'avec un enfant est capable de se débrouiller ! C'est tout bête, hein.
- Est-ce qu'on peut prendre quelques exemples ?
- C'est-à-dire que sur un sujet... il veut faire un sujet sur un animal qui s'appelle le lynx par exemple, il peut prendre la BTJ et il peut la pomper carrément et être capable même en ayant pompé strictement le livre, la petite revue, d'expliquer ce qu'il y avait dedans, alors que les enfants qui peuvent prendre d'autres types de revues, ou

d'encyclopédies, s'ils ne sont pas capables de maîtriser, ils vont repomper la même chose, mais ils ne seront pas capables d'expliquer ce qu'il y a. Ensuite, c'est une revue qui a un plan assez... c'est suivi, c'est découpé par doubles pages, etc. donc ça permet à l'enfant de se structurer quand même dans l'organisation. Après, il peut prendre modèle. Même si par exemple, il a choisi le lynx ou je ne sais pas quoi, s'il veut rajouter des éléments ou prendre d'autres éléments ailleurs, il peut prendre quand même un modèle de plan là-dessus qui lui permet de dire en gros les choses essentielles et de structurer son esprit et son futur exposé. Voilà, moi, c'est un peu ma grosse conviction, hein

- C'est ça et donc, la première conviction, c'est expliquer ce qu'il y a dedans. Je vois bien ce que vous voulez dire quand vous faites ça, ça veut dire quoi ? Est-ce que vous pouvez me le dire ? Expliquer ce qu'il y a dedans et il est capable de lire et de comprendre, c'est à dire ?
- Lire et comprendre, c'est-à-dire qu'il va pouvoir parler de la disparition du lynx et si par exemple il va dire un mot... je ne sais pas... par exemple il va parler d'un... c'est le mot qui me vient, hein. Il va parler de la prolifération de petits rongeurs, du rôle du lynx, eh bien si les autres ils disent mais prolifération, qu'est-ce que ça veut dire, eh bien il va pouvoir expliquer que c'est... que ça veut dire que s'il n'y a plus de lynx, tous les petits rongeurs, ils vont continuer à s'accoupler et à s'agrandir et il y en aura plein. Ca il sera capable de l'expliquer parce qu'il aura vu un schéma à travers qu'il aura lu normalement (si c'est bien fait) une petite astérisque qui le renverra à ça et qu'on aura pas employé prolifération d'ailleurs, mais que le concept, lui aura été accepté à l'intérieur et ça c'est...
- La question par rapport à l'enfant, finalement la façon dont vous le voyez, etc. on a pas mal parlé de ça puis autrement votre... position d'éducateur plutôt que d'enseignant... faudrait peut-être qu'on reparle de ça, c'est-à-dire... même si on a déjà beaucoup parlé. Donc comment vous voyez cet enfant ? Et puis ce programme, et puis en même temps vos idées pour l'enfant, comment vous, vous vous situez ? Comment vous vous qualifieriez, si vous aviez un mot à dire sur... comment vous êtes, vous ? Là, vous dites il y a d'un côté l'enfant et puis de l'autre côté il y a ce que vous voulez lui faire passer et vous avez souvent parlé de votre position... l'enfant se construit tout seul, etc. alors, comment vous vous situez ? Comment vous vous positionnez, finalement ?
- Bien... alors je dirais des fois, on est un peu l'animateur de la classe.
- Animateur, vous utilisez ce mot-là.
- Oh, il me semble que ça s'utilise. Des fois, on utiliserait bien médiateur, mais je ne saurais pas la définition du médiateur tel que le... je ne fais pas de la pédagogie de la médiation et puis je me vois plus... le mot médiateur, je trouve que c'est un mot qu'on utilise plus dans des relations peut-être plus individuelles. Alors, je me trompe peut-être.
- Est-ce que vous connaissez un peu la pédagogie de la médiation ?
- Non, très mal.

- Mais vous avez entendu ce mot-là, médiateur.
- Oui, bien c'est... on entend remédiation, ce qu'on aime pas trop ! On aime pas trop, parce que ça fait un peu médicalisé et c'est vrai que si certains enfants, hélas, on peut trouver des systèmes, il y en a d'autres par contre, nous on aime bien quand même... on est bien critiques par rapport à la courbe de Gausse, de toute façon dans une classe, etc. il faut que tout soit de niveau, donc, à chaque fois, il y a des collègues qui vont arriver avec... très gentils, avec qui je m'entends très bien, ils vont arriver avec cinq ou six cas dans leur classe. Je veux bien croire que cinq ou six cas c'est dramatique, mais bon, on est dans des quartiers où on voit... si on met sur une école par rapport à d'autres. Moi, je me verrai bien animateur, dans le sens que on met en place un certain nombre de choses pour que... et puis on fait des activités, on fait des leçons aussi pour que l'enfant progresse par rapport à lui-même, pour que ce soit lui qui fasse après ses efforts, donc, qu'on va lui donner des outils, qu'ils soient des livres, des dictionnaires, des maîtrises, des techniques de base en math pour qu'en calcul, en arithmétique, pour qu'ensuite, il puisse maîtriser des situations et avoir une lecture de déblaiement, qu'il ait les outils pour ça.
- Et en même temps, vous dites animateur. Est-ce que c'est donner les moyens et laisser faire ?
- Animateur, dans le sens aussi que c'est nous qui mettons en place les choses. C'est-à-dire que si l'enseignant, il était pas là, les clichés ne se mettraient pas en place, s'il y a un journal scolaire, il ne se mettra pas en place... il est là aussi pour gérer la classe, le groupe, régler les tensions. S'il y a un conseil où l'enfant prend la parole, il le fait sous contrôle du maître, c'est lui qui est quand même le garant du respect des lois. On donne aux enfants un certain nombre de pouvoirs... Bon c'est un mot... mais l'enseignant il est là, derrière pour organiser. Par exemple l'enfant propose de faire un exposé, l'enseignant, il doit être là avec lui pour discuter avec lui du sujet de son exposé, pouvoir l'aider à recentrer sur quel sujet... la teneur de son exposé. Par exemple ceux qui veulent faire un exposé sur la nature, je ne vais pas accepter un exposé un exposé sur la nature, il faut que tu précises ton sujet, enfin, on arrive à préciser tout ça, l'aider à bâtir un plan, lui donner ou lui proposer des documents qu'il puisse adapter, qu'il puisse utiliser, discuter avec lui de la forme de l'exposé qu'il fera, est-ce que ce sera un tout petit peu oral, est-ce qu'il montrera des livres, est-ce qu'il aura des images qu'il peut coller sur différents panneaux, on peut faire une petite exposition, etc. Donc, c'est en cela qu'on est animateur, en conseil de coopérative, on est animateur dans le sens que c'est pas nous qui donnons la parole, mais on peut la donner d'ailleurs en début d'année, mais on est derrière pour recentrer les débats si les enfants ne peuvent pas le faire pour prendre les notes, même si en parallèle, il y en a d'autres qui les prennent et rappeler les décisions, hein. si on veut mettre en place... bon, avoir des correspondants, comme j'en ai cette année, c'est moi qui les trouve les correspondants, c'est pas les enfants eux-mêmes. Il se peut qu'il y en ait qui me disent, moi je connais tels enfants et tout, on peut écrire à des enfants, mais en classe, c'est nous qui maîtrisons, là on est animateur ! Alors, si vous voulez que je développe, je peux peut-être encore prendre des exemples, mais peut-être que ça suffit !

-
- C'est comme vous voulez !
 - Là, je pense qu'on est animateur pour mettre en place... si par exemple... je fais la correspondance avec le Burkina Fasso, hein, à cause... parce qu'il y a un groupe Tiers Monde qui est là, qui est sur la ville, qui... c'est moi qui ai mis en place, qui est relancé en début d'année, la correspondance, parce qu'il y a des enfants qui ont participé l'année d'avant, et il y a des choses qu'ils peuvent dire, mais pour les autres, entendre parler, ça ne suffit pas. Donc, mon rôle va être par exemple de reprendre contact avec le Tiers Monde pour qu'il vienne nous présenter le montage diapos, et qu'à partir de là, les enfants puissent revoir complètement ce dont on parle. Alors, là est mon rôle. La gestion aussi de l'envoi... des envois aux correspondants. Veilleur à ce que tous les enfants aient bien donné leur lettre, que tous les correspondants avaient une lettre à l'arrivée. Faire des choix quand il y en a qui se lancent à vouloir faire des cadeaux, expliquer pourquoi on ne veut pas faire de cadeaux, etc. Chaque fois on a un rôle très important. Voilà.
 - Donc, voilà ce rôle d'animateur. Mais dans ce que j'ai compris, c'est à dire que vous avez... vous êtes animé vous-même par des objectifs, des valeurs pour l'enfant. On en a beaucoup parlé.
 - Oui.
 - Qui ne sont pas simplement à prendre des contenus scolaires, mais aussi faire une personne à construire.
 - Voilà !
 - vous êtes pas simplement enseignant, mais vous êtes aussi éducateur. Vous êtes animateur, mais par rapport à ces fondements-là qui vous animent ?
 - Voilà. Exactement. C'est pas l'animateur... On est pas là pour occuper les enfants pendant... c'est vrai que... c'est pour ça qu'on hésite parfois à employer le mot animateur. On est pas un animateur socioculturel, hein puisque les enfants sont là. On a une obligation vis à vis de l'Education Nationale, d'ailleurs, on est dans l'Education Nationale, on est bien enseignants du public. Donc on a un certain nombre de contraintes, par rapport à une demande sociale, pour le passage en sixième, etc. à un certain programme, qui maintenant est fait en capacité et tout... faudrait en parler... mais qui nous convient sans doute mieux sur un certain nombre de choses que dans... mais on est là par rapport à ça, mais c'est une animation pour que... toujours au service des apprentissages. Qu'ils soient des apprentissages en effet, qu'ils soient plutôt des savoirs, on en fait aussi à travers ça, par exemple si je pense que sur l'Arménie c'est intéressant, c'est parce qu'aussi à travers ça, l'enfant l'Arménie ça va lui permettre lui, de s'élever, ça va permettre aux autres d'avoir un certain nombre d'éléments, il doit parler du régime, de l'évolution qu'il y a eue, de la monnaie, de l'endroit où ça se situe, donc ils ont des connaissances géographique. On situe un autre pays du monde, où est-ce qu'il se trouve, etc. Est-ce qu'il peut y arriver. Donc, l'animateur, il est toujours avec... moi, je m'estime animateur, mais avec des objectifs, qui sont des objectifs

scolaires, mais en termes de savoir, mais aussi de savoir-faire et de savoir-être. Bon, c'est là quand on parle de savoir être, c'est vrai que c'est là qu'il développe la personne et tout, hein, ça c'est sûr. Mais c'est ce qui nous est demandé d'ailleurs, même maintenant dans les instructions officielles.

- D'accord. Et au fond, si on avait à comprendre cet engagement là, dans la durée, ce que je voulais vous demander, c'est lié à votre histoire finalement, personnelle, les rencontres, etc. même si on n'a pas vraiment déployé d'autres... votre histoire personnelle. C'est vos convictions qui sont peut-être liées à votre propre histoire, mais est-ce que ce serait lié aussi, ça c'est une question que je me pose à un regard critique sur le système traditionnel, parce qu'on n'a pas parlé de ça. Est-ce que... on a parlé de votre engagement dans Freinet, mais quel regard vous avez sur le système traditionnel ? Est-ce que vous faites Freinet parce que ça correspond à vos convictions et que le système traditionnel, vous l'avez un peu tombé finalement ou est-ce que vous avez vraiment une idée critique par exemple du système traditionnel ou pas ?
- Alors, j'ai eu des critiques du système traditionnel, mais bon, je refuse le schématisme. C'est personnel, hein. C'est-à-dire qu'il n'y a pas des gens tout blanc et puis d'autres tout noir. Il n'y a pas les bons d'un côté et puis les mauvais de l'autre, mais bon, moi j'ai vécu... moi je sais que j'ai des enfants, j'en ai qui ont suivi, qui ont eu la chance de suivre une pédagogie Freinet, dans le primaire, j'en ai un qui a eu la chance de ça. J'en ai un autre qui en a suivi une partie, et puis qui après, c'est retrouvé un instit très sérieux, mais traditionnel. Très sérieux, hein ! Bon, il a appris un certain nombre de choses dans le respect du programme qu'il s'est empressé, immédiatement d'oublier. Donc, je pense que ce qui est resté, c'est peut-être un certain sérieux dans le travail et encore j'en doute parce que finalement, il n'a pas bien plus envie d'apprendre que celui qui avait fait de la pédagogie Freinet. C'est dur, hein ! Ca c'est un exemple très concret, parce que les enfants qui ont suivi la pédagogie Freinet et qui suivent une voie très comme ça, hein ! J'en ai une qui rentre en math sup à Paris, hein ! Il y en a une autre... enfin, bon. Donc, il y a des enfants qui suivent et continuent à apprendre et puis il y en a qui prennent une autre voie comme tous les autres... Excusez-moi, j'ai perdu le fil !
- Bien si, c'était par rapport à vos enfants qui avaient fait la pédagogie Freinet et puis d'autres, la méthode traditionnelle.
- Ah oui. Sur la méthode traditionnelle.
- En fait sur la méthode traditionnelle, ils ont oublié des choses.
- Ils ont oublié des choses et donc il y a des choses qu'on doit absolument leur faire voir et qui ne sont pas de leur niveau, donc je pense que là, il y a un forçage qui existe, hein. Donc, ça, c'est ce que disent certains profs quand on les rencontre. Oui, c'est bien beau, mais il vaut mieux que vous leur en fassiez entrer plus pour qu'il reste un minimum. Bon, donc, ça c'est l'enseignement traditionnel et c'est vrai que bon, je ne me bagarre pas là-dessus parce que j'ai pas envie de crocheter les choses, mais c'est pas pour les personnes, c'est pas les personnes en tant que telles, mais c'est vrai qu'il y a des façons de voir qui font que ça ne fait pas avancer les choses, parce que les

enfants, en fait, qu'est-ce qui ressort de la formation qu'ils ont eue, c'est bien et puis nous. Qu'est ce qui ressort, c'est bien. Les apprentissages beaucoup plus globaux qu'on a eu. Savoir écrire, savoir penser, savoir s'organiser... savoir un certain nombre de données. Il y a plein de données qu'on a oubliées, hein. En histoire, il y a plein de choses qu'on a oublié. L'essentiel, c'est d'avoir un certain nombre de repères et de pouvoir ensuite retourner sur des éléments et savoir s'en servir. Donc, il vaut mieux construire des outils. Donc en cela les cottes traditionnelles au sens où on voudrait uniquement respecter uniquement le programme et faire passer les choses avec le forçage, nous on pense que... moi je suis persuadé que... bien, c'est pas suffisant. Par exemple sur l'apprentissage de la lecture, c'est vrai qu'il y aurait des choses à dire, hein. C'est vrai que l'apprentissage, maintenant, de la lecture ou les pré apprentissages en maternelle qui sont parfois trop tôt pour certains enfant, ça peut avoir des conséquences qui ne sont pas bonnes !

- Par exemple, je peux reprendre un exemple sur la méthode dite traditionnelle, la grammaire traditionnelle, telle qu'on l'apprend à l'école primaire... La demande d'un inspecteur par exemple qui vient de nous proposer de travailler plus sur une grammaire de texte, enfin avec des choses différentes. Actuellement, c'est ridicule de vouloir faire absolument dès le CE 1 déjà des leçons de grammaire en tant que tel, alors qu'ils vont les refaire en CE 2 ou CM 1 ou CM 2, des choses qu'on va être obligé de mettre en place, parce que c'est pas complètement fixé, et que d'autre part les profs de collège, se rendent compte qu'au niveau encore de quatrième, il y a des notions que soit disant ils devraient connaître à la fin du primaire et qu'ils maîtrisent pas du tout. Donc, mieux vaudrait... notre idée c'est que mieux vaut prendre son temps. On n'est jamais assez patient ! Et je crois que même nous, hein, on a tendance des fois à vouloir absolument... alors qu'il y a une chose, il faudrait pouvoir attendre. C'est vrai que le monde social est tel, que l'on ne peut pas, mais ma conviction, c'est ça. Donc l'école traditionnelle, c'est pouvoir tout faire enfilé, même si on en recrache l'essentiel.
- C'est ça. Et vous dites être assez patient, ça ce serait un peu l'idée Freinet ?
- La patience, c'est chacun avance un peu à sa vitesse et nous, on dit pas tous capables, comme dit le CEN, parce que... le Conseil d'Education Nouvelle qui lance un peu un slogan, enfin il s'est un peu calmé là-dessus peut-être. Tous capables, mais tous capable de quoi ? Et on pense pas que l'égalité, c'est un principe, mais dans les réalités, on est tous très différents selon le milieu social ! On a un milieu social, le moment où on est né, la place dans la fraterie , enfin, il y a beaucoup de..., il y a tellement d'éléments qui font que... c'est conforme, il faut que chacun puisse avancer sans écraser l'autre, donc c'est ça aussi. Et donc, on essaie de faire respecter ça pour que ça avance.
- Et d'ailleurs tout à l'heure vous avez dit l'enfant il a un appétit face à l'école, vous le représentez comme ça l'enfant ? Il a envie d'apprendre ? Comment vous le voyez de ce côté là ? Là je reprends un petit détail que vous avez dit tout à l'heure !
- Bien, oui, l'enfant il devrait avoir l'appétit d'apprendre, alors, dans nos sociétés actuelles, qu'est-ce qui peut le motiver pour apprendre ? Il y a des problèmes. Alors, il y

a des appétits d'apprendre qui n'existent pas, parce qu'il n'y a pas la motivation familiale, hein ! Il y a des appétits qui n'existent pas, parce qu'il n'y a pas les modulations sociales quand il y a le chômage au bout. Donc en ce moment, il y a de gros problèmes qui se posent et puis bon. Il y a aussi des appétits qui se ferment, c'est à dire que l'école coupe des désirs, hein. Et des enfants, si on leur fait apprendre... si on veut leur faire passer des choses trop tôt, il y a des désirs. D'ailleurs, il y a un copain qui a écrit un livre qui s'appelle " Le désir retrouvé ". C'est important d'avoir cette volonté. Ca c'est le côté pédagogique institutionnel qui cause plus de ceux qui ont travaillé. Plus avec des enfants en difficultés scolaires, donc, il y a tout un tas de chose comme ça. On sait que les camarades qui travaillent dans les... qui sont allés en coopération, par exemple, ils ont vu des enfants... des fois ils disent on a des enfants, c'est pas du tout... ils sont vraiment assoiffés d'apprendre, hors, nous on a le problème, les enfants ils peuvent avoir un appétit pour apprendre, je pense que ça existe, mais c'est vrai qu'ils sont aussi en même temps sur saturés dans certains nombres d'informations qui leur arrivent, d'informations ou certains ne maîtrisent même pas la différence entre information et fiction, donc il faut leur apprendre aussi... notre rôle, c'est de leur apprendre à analyser, à comprendre les choses. Bon, par exemple, je travaille sur l'actualité et puis après, c'est important de pouvoir avec des petits journaux pour enfants, de pouvoir présenter, lire la presse et expliquer et comprendre pourquoi, comprendre le monde à partir de ça ! Donc, nous on a un rôle à la fois de garder cet appétit, parce qu'il y a un appétit de savoir qui existe, bien sûr, il y a des enfants qui sont devant leur télé et tout, c'est pour ça qu'on hésite pas à partir aussi de choses banales mais qu'à travers cette banalité... c'est à travers cette banalité même que l'enfant, il va comprendre un certain nombre de choses qu'il va pouvoir se remettre en confiance lui-même et réapprendre un appétit de savoir et d'apprendre.

- Et donc, c'est ce que vous avez dit tout à l'heure, leur permettre d'avoir le désir d'apprendre. C'est en fait un objectif important pour vous.
- Oui, pour certains. Pour certains, redonner le désir d'apprendre. C'est vrai que tant d'auteurs sont là pour ça.
- Et pour certains, c'est à dire ceux qui sont peut-être plus en difficulté ?
- Pour des enfants qui sont en difficultés ou pour des enfants qui sont... en difficultés scolaires pour aller vite. Alors il y en a que ça peut être parce que chez eux, un désir d'apprendre, parce qu'ils ont pas envie d'apprendre à l'école, parce que chez eux, on leur en fait faire trop, où ils ont trop d'activités en dehors. Il y en a c'est parce qu'ils sont trop laissés à eux-mêmes, donc ils n'ont pas d'envie et donc ils sont un peu apathiques, quoi. Bon, c'est l'enfant zappeur. Pour aller vite, parce que ce sont bien sûr des schémas et puis... où alors, ces ceux en effet qui ont vraiment des difficultés scolaires et qui rentrent pas dans le systèmes, il y en a, et c'est pas toujours évident, et on n'a pas non plus de recettes miracles. On a des échecs en pédagogie Freinet, c'est simple. Il y a des enfants, on va pas... si l'enfant, il a trop de difficultés par ailleurs, j'ai travaillé avec des copains qui travaillent dans des instituts pédagogiques, bon, bien, il y a des enfants qui sont arrivés en effet à la fin de leur cinq ou six ans, des enfants qui étaient

dans des classes où ils avaient toujours refusés d'apprendre, ils avaient pas appris à lire, ils étaient considérés comme débiles ou caractériels à un point et qui ont appris à lire tout seul, au bout de trois ans d'IMP..en plus, hein.

- Donc, moi, j'en ai un, il a appris à lire, brusquement il a décidé d'apprendre à lire, il a pris ce qu'il lui fallait, il a pris des trucs, il s'est débrouillé tout seul. Un jour, il a décidé qu'il avait besoin d'apprendre à lire. Il y en a un autre, par contre, moi je l'ai vu en réunion... pour les journaux, on se retrouve avec plusieurs groupes, un enfant qui à huit ans, n'arrivait pas du tout à se situer ne serait-ce que dans la semaine, qui arrivait pas du tout à dire que vendredi, voilà et qui tout petit arrive à... l'autre fois à la réunion pour le journal a pu arriver à dire au bout de trois ou quatre ans, hein, par rapport à la première fois où je l'avais vu, et l'avoir régulièrement dans ces réunions et tout le travail qu'il y avait eu, à expliquer aux autres que le journal, il fallait qu'ils envoient le journal avant, qu'ils envoient les pages d'une maquette avant pour qu'ils aient le temps de tout remettre et ensuite de passer à la photocopieuse, etc. en expliquant des durées dans le temps. Donc là, il y avait un travail par rapport à soi-même, par contre, il ne sait toujours pas lire, mais il a appris au moins ça.
- Et en fait, cette attention pour les enfants en difficultés, est-ce que c'est... mais c'est peut-être parce que là, j'infère, hein, est-ce que c'est une attention qui est... est-ce que vous avez par exemple cette attention particulière pour les enfants ? Est-ce que c'est une sensibilité particulière pour les enfants par exemple en difficulté, ou pas ? Ou est-ce que dans Freinet à votre avis, est-ce qu'il y a, par exemple les enfants en IMP, etc. Donc, là je ne sais pas je suis en train de me poser la question, est-ce que ça renverrai ou pas... où dans une classe, est-ce que vous dites, il y a tout le monde.
- Voilà, il y a tout le monde et donc c'est vrai, mais en attendant, on a tendance à ne pas laisser de côté les enfants en difficulté !
- Mais sans pour ça...
- On s'en occupe. Mais c'est-à-dire que notre forme de travail, avec des systèmes, avec des moments collectifs et puis des moments où il y a du travail individualisé sur les fichiers, ça permet de voir quelles sont les difficultés des enfants. C'est-à-dire de voir ceux qui travaillent sur quelque chose de bien précis, par exemple quand ils écrivent un texte, tous les textes, pratiquement, je les corrige avec eux, c'est à dire que je ne prends pas mes textes à la maison et que je les corrige et que je leur rends les copies, je prends... je me débrouille pour laisser des temps, leur donner des outils de lecture, par exemple en lecture autonomes, ils ont des questionnaires et peuvent s'auto corriger pour pouvoir avoir le temps de discuter avec eux, comment ils construisent leur texte, donc c'est là que les enfants en difficultés, je vais prendre plus de temps avec eux, parce qu'il y en a qui n'arrivent pas à mettre en ordre leur histoire, par exemple. Je vais discuter avec eux, trouver la solution, c'est pas une attention de ma part, particulière, par contre, on a des instructions d'enseignement public, d'enseignement général, des instructions ont mis en avant pour les pédagogies, pour les classes particulières, avec des enfants en difficultés, un type de pédagogie proche de la pédagogie Freinet. C'était par exemple le cas des classes de transitions, il y a une quinzaine d'années. Ca avait

été mis en place par un ancien des mouvements Freinet. Elles sont passées dans la cadre de l'inspection, etc. et puis en général ça avait été, pour les classes de perfectionnement, quelque chose comme ça, c'est ce qui avait mis un peu en avant. Donc, c'est vrai qu'il y a des collègues qui se sont mis dans cette structure, parce que ça les intéressait. Enfin, personnellement, moi, je n'ai jamais envisagé de m'occuper des enfants, de changer de poste, de m'occuper d'enfants en difficultés.

- Par contre vous dites, quand j'en ai dans ma classe... est-ce que c'est un peu ce que vous appelez l'aide individualisée, c'est à-dire selon les personnes.
- Voilà, j'essaie de trouver des solutions. C'est dans le cadre de l'individualisé. Ou bien, je vais trouver quelqu'un qui va les aider par exemple. Celui qui ne saura pas construire son texte dans l'ordre, je vais lui dire, bien tiens, je vais demander à machin tu ne veux pas venir avec lui essayer que vous fassiez un texte ensemble. Moi je crois beaucoup à l'imitation. C'est-à-dire qu'il y a des écrits, on les fait ensemble. Par exemple on fait un compte rendu d'une sortie, au lieu que chacun fasse son petit compte rendu, ce que je pourrais leur demander parfois, pour faire un petit contrôle traditionnel dont on a besoin par rapport à la vie sociale, mais le compte rendu, on va le faire ensemble. Une lettre collective envoyée aux correspondants, on fait les idées ensemble, donc en même temps qu'on fait ça, il faut que ça serve de modèle pour ensuite réécrire, donc, il y a des investissements comme ça. Il y a des enfants qui voient leurs camarades comment ils font eux-mêmes, et ils peuvent reprendre modèle. Mais bon, il y en a parfois qui ont de tels niveaux de difficultés, que ça ne leur suffit pas, ça. Mais enfin, en gros, il y a les choses qui avancent, hein !
- C'est ce que vous disiez de la coopération, du partage et qu'on peut apprendre en imitant, etc.
- On peut apprendre en imitant. C'est pour ça que nous par rapport à d'autres pédagogies... alors, je ne sais pas si c'est en gestion mentale, etc. nous on dit individualisation, mais coopération, et en ça pourtant que la pédagogie Freinet, des fois elle est vue comme... elle est fichée, hein. Mais c'est important aussi qu'il y ait des moments en effet où il y ait individualisation sur un certain nombre d'outils de travaux, d'expression écrite ou quelque chose comme ça, mais il y a aussi des moments collectifs, où on peut faire un travail collectif et où on remet ensuite ensemble, on réexplique les démarches. Pour quoi j'ai fait comme ça ? Moi j'y suis arrivé parce que j'ai fait ceci et toi, comment tu as fait ? Par exemple en mathématique, c'est typique sur un problème, par quelle opération on est passé ? On est passé par différentes opérations, il y en a qui ont dit on travaille dans les têtes, etc. et ça on pense que c'est des démarches qui ensuite sont réinvestissables par les autres enfants, voilà.
- Oui. Je reviens un petit peu sur l'individualisation parce que vous en avez parlé au départ puis on est pas revenu là-dessus. La question que je me pose c'est est-ce que c'est typiquement Freinet ou est-ce que c'est vous qui avez mis ça en place ou bien est-ce que c'est parce qu'on en parle beaucoup aussi dans la pédagogie moderne, là, finalement. Alors, c'est quoi ? C'est un peu tout ça ? Ou c'est Freinet au départ ?

-
- Ah c'est très ancien, c'est Freinet. Pour moi, c'est Freinet. C'est-à-dire que l'individualisation, elle s'est mise en place il y a très longtemps, dans les années... dès 1930, il avait créé un fichier de travail coopératif, donc, il y avait des fiches Freinet. Les fiches du travail réalisé du mouvement Freinet traînent dans les classes depuis des années. Avant, il n'y avait que ça. Il n'y avait que le mouvement Freinet qui avait créé pratiquement des fichiers auto-correctifs, hein.
 - Et qu'est-ce qui à la base comme idées de l'individualisation, finalement ?
 - L'individualisation, chez Freinet c'était aussi l'idée... bon, il avait travaillé aussi avec le plan W. D., là... même sur la programmation. C'est pour ça qu'il y a beaucoup d'enseignants Freinet, pas moi, parce que je ne maîtrise pas, qui utilisent des logiciels où les enfants avancent et où on leur répond, non pas c'est tout faux et repart, mais on leur redonne des aides petit à petit, donc des logiciels qui leur permettent d'avancer. Donc l'individualisation, c'est vraiment une problématique dans la pédagogie Freinet depuis très longtemps, je pense que c'était dès qu'il a vu que les enfants ils étaient... dès qu'il a descendu de son estrade et qu'il a vu que tous les enfants ils n'avançaient pas au même niveau et qu'il a vu... qu'il y avait des textes libres, il y avait les temps de parole dans la classe, etc. mais pour les faire avancer, même par rapport à l'écriture, leur faire maîtriser les règles d'orthographe, etc. il fallait qu'il y ait des aides. Alors, on peut se servir de manuels et puis renvoyer à telle ou telle page du manuel, d'une façon individualisée, en renvoyant les uns à telle page, les autres à telle autre.
 - Mais pourquoi, qu'est-ce qui se passe dans l'individualisation, je ne comprends pas là. C'est le maître qui...
 - Alors, là, c'est l'intervention du maître qui voit en fonction... déjà, c'est un parti pris. C'est vrai que c'est un parti pris. Moi, je le prends comme parti pris, mais il va falloir que je laisse aux enfants un temps de travail individuel d'environ à d'heure par jour où ils vont pouvoir travailler seul ou à deux ou trois sur des fiches d'entraînement pour renforcer un certain nombre de notions au pour en découvrir d'autres. Donc ça, c'est parce que je pense que c'est l'enfant qui apprend mieux par lui-même, donc c'est pas forcément en faisant tous la même leçon au même moment qu'on va... Il y en a sur une leçon... par exemple en mathématique, je vais faire une leçon sur les fractions, il y en a qui aussitôt vont pouvoir faire les exercices d'application très bien et puis se sera O.K., mais je redonne par ailleurs un fichier dans lequel, il y aura des fractions en plus, des additions, des choses que l'on aura déjà faites depuis un moment, mais qui permettront de se renforcer, de renforcer ce que l'on a déjà appris, de consolider, de se réentraîner, et qui ensuite permettront d'accéder à la notion qu'on avait peut-être pas en début d'année par d'autres cheminements, voilà par exemple, c'est ça. Donc, et moi, c'est vrai que c'est une conviction forte que ce travail individualisé fait avancer les enfants, d'abord ils aiment bien travailler comme ça, ça leur donne de l'autonomie, parce qu'ils choisissent au moins le moment où ils vont faire leur travail, même si des fois, c'est programmé. Enfin, moi je le programme en début de quinzaine avec eux, je leur dis il faudrait faire ça, ça et ça et puis donc, ils avancent ensuite... ils aiment ça, ça les aide à s'organiser, à aller chercher dans les lieux où est ce qu'il faut qu'ils trouvent, etc. et à

s'auto corriger. Alors, derrière il faut que l'enseignant aussi vérifie que l'auto-correction elle se fait bien, qu'ils comprennent bien. Ca leur donne de l'autonomie, parce qu'ils n'ont pas toujours besoin de venir se référer à l'enseignant. Donc ça, ça fait partie de l'idée qu'on apprend par soi-même, hein. Ca reste là-dedans, dans cette optique, c'est pour ça qu'il l'avait mis en place. Et puis aussi quand on a différents niveaux... dans une classe, on a différents niveaux d'enfants, alors ça répond à la pédagogie des classes uniques et des classes à plusieurs niveaux aussi, donc au niveau pratique pour l'enseignant d'avoir les outils, alors on peut en avoir qu'on a adapté soi-même ou en avoir des fois qui sont tout faits, parce que des fois c'est tout de même plus pratique, hein, et puis comme dans une classe, même si vous avez tous les enfants d'un même âge, il y a quand même forcément des différences entre eux, donc ça répond aussi à cette différence.

- C'est ça. Donc vous dites l'individualisation, finalement répond à la différence et puis vous avez dit aussi, elle permet l'autonomie. Donc on retrouve ces trois notions : individualisation, différence, autonomie.
- Voilà.
- Mais autonomie, finalement, vous l'avez utilisé deux fois depuis qu'on parle, et c'est quoi pour vous l'autonomie, c'est un peu dur parce que... ce serait quoi en fait ?
- L'autonomie, c'est arrivé à devenir... à se débrouiller seul dans certaines circonstances, sans avoir... Bien, c'est franchir, hein. C'est que plus tard, devenir autonome, c'est avoir son espace de liberté. Par exemple sans être de la pédagogie Freinet... je vais prendre un exemple extérieur, l'association Handicap International, en permettant à des handicapés dans les pays du Tiers Monde de créer leurs propres prothèses, des prothèses adaptables avec des matériaux du pays, qu'ils puissent réparer eux-mêmes, leur redonne une autonomie, pour pouvoir se réinsérer dans la société. Eh bien nous, on veut donner l'autonomie aux enfants, leur donner une capacité de se débrouiller seul, les apprendre à grandir pour ensuite pouvoir devenir des adultes responsables, citoyens, participants de la société où ils auront à la fois besoin des autres, parce que on apprend pas seul, hein. Et où ils sauront quand même prendre leur espace de liberté. Je crois que ça va avec le mot liberté ?
- C'est ça, oui. Donc vous l'associez en même temps au mot liberté de l'être humain. Ca c'est important, vous l'avez dit plusieurs fois.
- Oui.
- Alors, si on revient quand même à tous ces fondements, puisqu'on est revenu un peu sur des... valeurs. Je ne sais pas comment utiliser le mot.
- Oui, sûr.
- Le mot valeur vous conviendrait éventuellement !
- Sûr, oui, oui.

-
- Il y a quand même un certain nombre de valeurs qui ont été mis... dont vous avez parlé, le respect de la personne, son autonomie, sa liberté... le fait de partager, etc. on pourrait presque dire, ça renvoie à quelque chose de spirituel, derrière. On pourrait dire alors, ça renvoie à la religion, mais alors Freinet, il n'est pas dans ce champ-là. Avec tout ce que vous m'avez dit là, anti... etc. donc comment se situer par rapport à ça, parce qu'il y a des fondements qui sont de l'ordre des valeurs. Alors, comment vous, par exemple, vous vous situez ? Est-ce que ça correspond à simplement une philosophie de l'homme ? Est-ce que pour vous ça correspond à des convictions plus profondes ? Comment vous, personnellement, vous vous situez ?
 - Bien, ça correspond à la philosophie je pense à une vision de l'homme des lumières, hein, de l'homme de la révolution française, les grandes idées, elles sont là : la liberté, la liberté pour plus tard. L'égalité, bon bien c'est le respect de la différence, c'est les droits de l'enfant, la reconnaissance de l'enfant comme une personne, etc. et puis la fraternité, c'est l'espoir utopique, très utopiste d'une société plus égalitaire qui ne serait pas une société de type concentrationnaire, mais qui serait une société plus... mais qui ne serait pas non plus une société capitalisme sauvage, qui serait pas animaux de la jungle, mais qui serait une société de coopération d'entraide et par exemple dans le futur, les pays du Tiers Monde pourraient se développer, etc. et ou se serait pas le pouvoir... le pouvoir de l'argent ne serait pas dominateur, etc. Il y a tout un tas de convictions qui sont derrière.
 - Oui, de fondements, de convictions.
 - Qui sont derrière, mais qui ne sont pas religieuses, mais qui sont en effet les convictions spirituelles qui dépassent... qui sont des foi dans l'homme.
 - Vous utilisez le mot foi, mais c'est pas une foi qui est référée par exemple à une adhésion à une religion ? Mais alors pour vous, ça ne correspond pas du tout à une religion ?
 - Voilà. Non, non, pour moi ça ne correspond pas du tout à une religion. J'emploie le mot foi, parce que j'ai quand même une petite formation religieuse, mais c'est une confiance en l'homme. Je pense qu'on se situe dans la ligue des droits de l'homme. On a beaucoup de militants qui sont à la fois de la lutte des droits de l'homme ou de SOS Racisme ou duet des choses comme ça, hein. Il y en a qui sont Amnystie Internationale, bon. Le mouvement Freinet est un mouvement international qui... on est rattaché à plein d'autres pays. Il y en a qui sont militants aussi de l'espéranto, donc c'est quand même... il y a plein de choses qui sont liées, hein. Donc, c'est vraiment une croyance dans les échanges entre les peuples, etc.
 - C'est ça, très humain, un petit peu humaniste !
 - Oui. Notre maison d'édition par exemple était avant une coopérative, hein. Une coopérative avec des actions comme tout le monde qui étaient récupérées auprès...de plein de militants avec de nombreux appels pour la soutenir. Elle est devenue une société anonyme qui est basée... où c'est des groupes départementaux où des

individus bien précis qui ont été appelés à verser des parts. Ces parts ne sont pas achetables, elles sont... la gestion est faite par des anciens du mouvement Freinet qui réinvestissent tous les bénéfices dans l'entreprise elle-même, donc c'est pas du tout... c'est encore une conviction pour continuer une entreprise qui s'est mise en place... une volonté de la poursuivre et je crois que oui, derrière, il y a une foi dans l'homme, lequel est Freinet, une foi dans des convictions... Lui, il parlait... lui il était au P.C. et puis après, il s'est fait virer, mais il avait une conviction utopiste de... pour l'avenir d'une société égalitaire.

- Oui, des plus égalitaire. C'est ça, donc pour vous ça correspond à une foi dans l'homme, vraiment à une confiance en l'homme, mais pas ancrée dans une croyance religieuse par exemple, malgré le fait que vous dites... au départ de l'entretien, vous avez dit j'ai eu avec le curé de la paroisse, etc.
- Oh, moi, j'ai une formation catholique.
- Vous parliez de groupes catholiques etc. hein ?
- J'ai eu une formation assez religieuse, comme d'autres collègues qui sont venus au mouvement Freinet.
- D'accord, mais, tout ça par exemple, vous avez mis ça de côté et puis vraiment, vous n'avez plus de croyance. Croyance en Dieu par exemple, ça ne correspond pas du tout à ça, ?
- Non, non. Il n'y a plus rien de métaphysique chez moi.
- Il n'y a plus rien de métaphysique, mais c'est une croyance dans l'homme !
- Voilà, la croyance dans l'homme. Je crois que la formation judéo chrétienne m'a formé à l'homme et je ne rejette pas du tout une croyance en l'homme profonde et voilà.
- Donc en fait vous dites quand même ça vient de votre formation. C'est là que j'arrive pas à...
- Oui, mais je crois que ça vient en partie de cette formation-là.
- Au départ.
- Pendant longtemps, moi... il y a d'autres collègues qui rejettent violemment la formation judéo chrétienne tout en fait en... moi je pense qu'il ne faut pas la rejeter, c'est quand même la base de notre civilisation ! On a été formé par ça. Alors qu'ensuite on ait été formé par ça que plus par d'autres convictions, par d'autres... Moi, si j'ai quitté, c'est que dans ma famille, mes parents... ma mère était catholique, mais elle confond souvent catholicisme et superstition, elle le sait, je lui ai dit. Je me moque assez d'elle pour ça, mais je donne des fois des conseils aux catholiques, hein. Je suis suffisamment gonflé pour me le permettre, mais par contre, mon père, je crois qu'il la suivait pour faire plaisir, pour ne pas être en opposition avec elle, mais j'avais un oncle qui était lui agnostique, qui croyait en un Dieu, mais lui, il ne croyait pas à la religion des

.... et un oncle et une tante qui eux étaient athées, n'ont pas été militants. Bon, ils n'ont jamais essayé de nous influencer, mais je le savais quand même. Dans les discussions, ça revenait à un moment ou à un autre, donc, c'est vrai que moi j'ai été formé plutôt sur un idéal de tolérance.

- D'influence plutôt catholique.
- Mais c'est vrai que j'ai eu une influence catholique, je suis allé au caté, bon.
- Ah oui, vous aviez en fait... vos parents pratiquaient ou non.
- Ah oui, si, si, je suis allé aux louveteaux, je suis allé à tout ça. Mais j'ai des copains qui eux ont été que dans le système très laïque et beaucoup... plus ou moins, on n'en parle pas souvent entre nous et j'ai des copains très militants, très, très militants, très forts pour d'autres choses et qui ont été formés, qui ont même été adhérents de l'action catholique étudiante pendant un moment. donc, il y a plein de choses...
- Mais qu'ils ont rejeté après.
- Oui. En tant qu'adultes, ils sont repartis sur d'autres choses, etc.
- Ont gardé des valeurs vous dites judéo chrétiennes ou...
- Voilà, je pense qu'ils ont gardé des valeurs, mais je pense que les gens... les militants laïcs ont... moi, j'ai rencontré des gens qui à mon avis, avaient les mêmes valeurs que moi, parce qu'ils avaient une foi dans l'homme, dans l'avenir de l'être humain, de la croyance dans le progrès. C'est pas les mêmes valeurs que moi j'ai pris dans les valeurs judéo chrétiennes. Certainement, j'ai rejeté les valeurs de la sainteté, les notions de péché, bon, il y a certains nombres de notions que certainement je ne partage plus, mais la notion de quelque chose de divin, etc. les notions de foi dans l'homme, bon, bien ça c'est sûr qu'on les partage et bon Freinet il parlait du matérialisme pédagogique... c'est vrai que derrière le matérialisme, le pragmatisme de la pédagogie Freinet, il y a quand même un certain nombre de valeurs qui sont des valeurs de type spirituel hein c'est logique, ça c'est sûr.
- Oui, des valeurs humaines quoi !
- Des valeurs humaines, profondément humaines, des bases simples, la simple vision des choses de façon terre à terre et je crois que ça le situait tout à fait dans le siècle de lumière, dans la...je crois que c'était ça et il a travaillé avec les grands éducateurs du début du siècle, il les a rencontrés, donc il était tout à fait là-dedans, et nous, même si on n'est pas toujours des lecteurs, si on n'a pas le manuel, le missel Freinet, c'est certain, qu'on se réfère à des idées, même si les idées, les convictions ne sont pas celles de Freinet en 1925, en 1950 on n'est pas en train de relire ce qu'il a dit à cette époque-là. La pédagogie elle a évolué en fonction de la réalité, hein. Voilà.
- Vous avez un peu parlé de votre histoire personnelle avec vos parents, est-ce que vous voyez... on n'a pas tellement abordé ce cours-là... est-ce que vous voyez des épisodes de votre histoire personnelle qui pourraient être mis en relation spontanément avec

votre intérêt par rapport à la pédagogie Freinet par exemple, à part votre histoire avec votre éducation ?

- Non.
- Vous ne voyez pas de... malgré qu'en fait vous avez parlé de beaucoup de choses, vos engagements dans des groupes, etc. étant jeune.
- Oui, mais c'est ça.
- Mais tout ça vous le mettez en lien ? Vous le mettez en lien avec la pédagogie Freinet, tous ces épisodes personnels que vous avez vécus ?
- Oui, moi je crois que pour ce qui est par exemple de la liberté, d'être allé dans cette colonie pendant des années... passer 40 jours au milieu des bois avec relativement peu de contraintes, dans les classes, il y a une contrainte, hein. Mais c'est quand même un épisode où on apprend des choses sans quelles soient... et où on se forme, sans qu'il y est justement... comme quand on est à l'école avec des grandes lignes, etc. des suivis et tout, et il y avait des temps où on avait la liberté d'aller construire des cabanes, d'aller discuter, d'aller regarder dans les bois ce qui se passait, d'aller observer les choses, beaucoup de discuter, même de jouer de façon libre. En fait on apprenait des grands des jeux plus compliqués, même des jeux de cartes ou... je ne sais pas, on fabriquait des petits instruments de musique, (je ne suis pas un grand bricoleur !) c'est là que j'ai appris des choses pour me débrouiller.
- Donc, là, vous étiez sensible à la liberté, à ce moment -là, ?
- A la liberté. Ca j'y ai été très sensible ! La seule année, je m'en rappelle encore, c'est pour ça que même dans les classes, des fois, la seule année où ça m'a cassé les pieds, c'est quand il y en a qui ont voulu faire des ateliers pour nous occuper avec la poterie et le machin et que moi, je rêvais de retrouver ma liberté chérie, on faisait rien ! Il y en a qui pouvait dire bien il est malade et tout ! bon voilà.
- C'est ça, et donc en fait vous avez retrouvé ça chez Freinet ?
- Eh bien oui, je trouve que cette liberté est importante ! Par exemple la liberté aussi de pouvoir nous enseignants, qu'on a, qu'on se donne, de pouvoir casser la monotonie de la classe s'il y a un élément qui arrive. La pédagogie Freinet c'est aussi une pédagogie de l'événement.
- C'est- à- dire arrive la lettre des corres. on va pas tout arrêter comme ça, mais on va prendre le temps, même s'il était prévu de faire une leçon d'histoire, on va repousser la leçon d'histoire et on va prendre le temps de regarder la lettre du corres, de regarder ce qu'il nous a envoyé, de repartir. On redémarre comme ça ! Un entretien où les gamins raconte des choses, eh bien, ça va peut-être être l'occasion, en tout cas dans les petites classes où ils apprennent à lire, c'est à partir de ça que sont créés les textes, enfin une partie des textes. C'est à partir de là que peuvent se créer le texte qui sera l'objet du travail de lecture, etc. Donc, c'est vraiment une pédagogie de l'événement et où en fait, on sait que tous les gens disent, les gens... le développement des classes

vertes, des classes nature, des choses comme ça, c'est des moments privilégiés, à la fois pour la construction de l'unité d'une classe, des moments collectifs qui sont importants, de vie sociale et en même temps de découverte d'un milieu qui font que les enfants, ils apprennent autrement et qu'ils apprennent des tas de choses, sans que se soient des leçons officielles. Quand ils vont voir une ferme, ils découvrent des choses, quand ils vont dans la nature, qu'ils voient la rivière, etc. il y a des enfants qui ont beaucoup de contact, quand ils jettent une branche dans l'eau, qu'elle avance, qu'elle flotte, qu'elle suit le courant, on découvre des phénomènes de physique, des petites expérimentations que les enfants dans la vie, chez eux, n'ont pas tous l'occasion de faire, donc c'est des choses importantes, tout le monde le reconnaît ça. Nous, on essaie dans nos classes, pas de recréer ça, mais Freinet, il partait des après-midi visiter le milieu. A partir du vécu, des choses comme ça.

- Du vécu, du concret.
- Donc c'est important d'avoir ça. Il y a peut-être beaucoup de choses que je redis, mais la pédagogie Freinet, c'est vrai, elle est très, très riche. Par exemple, moi, j'ai pas employé le mot tâtonnement expérimental, que certains mettent beaucoup en avant. C'est vrai que ce tâtonnement expérimental, bien, c'est ça.
- C'est ça, c'est ce que vous venez de dire.
- C'est quand on apprend à un enfant à lire, à écrire, à partir de ce qui se construit, à partir de ce qu'il voit, etc. et où il vérifie ses hypothèses. Alors il vérifie ses hypothèses, ah oui tiens ! En lecture, c'était frappant quand j'étais en C.P., c'est ça qui était frappant, l'enfant disait, bien tiens regarde là-haut, ils ont du mettre la date, il y a les chiffres et puis regarde, on est en octobre et là-bas c'est écrit octobre, c'est écrit pareil, donc ça doit être écrit octobre. Alors, il y en a un qui disait, c'est o, ça commence pareil, est-ce que c'est bien les mêmes lettres ? C'est là qu'on émet des hypothèses, on les revérifie, etc. Alors, le tâtonnement expérimental, on emploie souvent le mot à propos de science et tout, mais c'est plutôt une méthode, enfin un système qui peut se faire sur plein d'autres choses. C'est le système qui est employé et pour Freinet c'était un système... quand il employait le mot méthode naturelle, c'est parce qu'il pensait que c'était dans la nature de l'homme, hein ! Longtemps, je n'ai pas osé employer ce mot là, parce que c'est vrai que je voyais pas bien ce qu'il voulait dire par là, mais j'ai relu les textes qui me permettaient de mieux le préciser et c'est vrai que ce tâtonnement, c'est quelque chose pour laquelle l'enfant est... les expériences de Montagner, avec les bébés, où il filme les bébés, ils font voir les bébés qui grimpent, comment ils avancent en tâtonnement et en coopération. Ce qui nous fait dire évidemment tout ce qui va dans le sens.
- Et en fait, tout ça, ça permet d'avoir une intelligence des choses. Et, ce serait quoi pour vous cette intelligence ? Parce qu'à plusieurs reprises vous avez parlé de... il faut qu'ils comprennent. Alors c'est quand vous avez parlé de la BTJ, au fond c'est pas simplement leur donner à lire et qu'ils comprennent rien, mais en fait qu'ils puissent redire s'ils ont compris ce qu'il y a dans le texte et puis en général il faut que par rapport à l'école traditionnelle, ils amassent plein de choses et ils ne comprennent pas. Alors

est-ce qu'on pourrait un petit peu en reparler de ça. Pour vous ce serait quoi les rendre intelligent, ce serait leur faire comprendre ? Est-ce que vous pourriez développer ça ?

- L'intelligence, je crois qu'il y a plusieurs formes d'intelligences. Nous on serait plutôt pour développer toute la partie... alors c'est le cerveau gauche qui est la partie des raisonnements et tout ça, c'est bien ça et puis, bon, je ne sais plus, mais il y a des trucs sur la... nous on serait de développer en effet la partie seulement du raisonnement logique, mathématique et où l'enfant, il y a une certaine... pour apprendre, on suit une certaine ligne puis on va y arriver, hein, mais on en est à faire une pédagogie qui croit à la création et où pour arriver au même but, on peut prendre... chacun peut prendre différents chemins. Alors, il y en a qui appellent ça la loietc. d'autres qui appellent ça autrement, hein et donc nous notre pédagogie, elle va développer une intelligence qui n'est pas forcément une intelligence qui serait strictement raisonnée, mais qui peut être aussi de l'intuition, qui peut être une intelligence qui se base sur une imitation, Freinet, il en parlait beaucoup. C'est étonnant, mais bon, souvent on l'associe à ça. De création ; on imite à partir de... on crée à partir de ce qu'on a déjà lu, de ce qu'on a imité, on va pouvoir reprendre modèle sur tel ou tel copain, qui serait une intelligence de la confrontation, qui serait une intelligence qui permettrait la critique, le recul par rapport à soi-même, le recul par rapport à ce qui a été fait, le recul par rapport aux autres.
- C'est une pédagogie de la création, hein ? Donc, ça c'est important pour vous ? Chez Freinet ou ?
- Chez Freinet, il emploie le mot création. Alors bon, on a une revue maintenant qui s'appelle création, qui de plus est une revue artistique, qui reprend les poèmes et tout ça et c'est vrai que le mot création... la création ça peut être simplement créer un texte, un petit texte à partir de choses qu'on a repiqué à un copain, mais on recrée quelque chose. Bon, moi j'en ai cette année, qui sont très portés sur le côté poétique des choses. Alors, il y en a c'est le côté poétique, il y en a c'est le côté jeu, jeu de mots, jeu de la poésie, donc il y en a qui ont inventé beaucoup de poèmes autour des gens de la classe, donc, il y a Jérémie fait ceci, Jérémie fait son lit, enfin des bêtises de ce genre là. Il y a création dans la mesure où on trouve un 'guimique' qu'on peut répéter, sur lequel on peut jouer, on crée quand même des rimes, etc. et puis il y a un moment où moi j'interviens en leur disant, là, ça devient lassant, il y a répétition, on retrouve... La création elle est quand on réussit à recréer quelque chose d'original par rapport à quelque chose d'autre et pas seulement à répéter.
- Oui, c'est ça.
- Il peut y avoir aussi des phases de répétitions, on a besoin de pouvoir recréer.
- Vous disiez confronter et prendre de l'autre, on crée, mais à partir de quelque chose.
- Voilà, on crée, mais à partir soit de la culture de la classe elle-même qui apporte... chacun apporte ce qu'il connaît, ce qu'il a, soit aussi de choses extérieures qui peuvent nous venir. Je peux dire l'exemple par exemple sur la vidéo ou les montages diapo du groupe Tiers Monde. Voilà, on a des éléments extérieurs... les livres sont des éléments

extérieurs ou la télévision qui va nous apporter un autre éclairage sur un sujet, qui va permettre de réamorcer les choses. Et il y a création dans la mesure où par exemple quand on prépare un exposé, on est obligé de recréer des choses, reprendre des textes plus compliqués pour les refaire de façon simple. Se reprendre un photo pour pouvoir la réexpliquer, retrouver un légende pour cette photo. Alors cette création, elle n'est pas toujours, toujours présente, il ne faut pas non plus exagérer. Donc il y a des choses aussi je vous dis d'entraînement, de répétitions, sous certains nombres de notions, mais il y a une partie quand même de créativité. Alors que dans certaines classes, il y en a qui le mette énormément en avant.

- Et c'est ce que vous voulez développer.
- Oui, c'est important, c'est le côté créatif. On sait que même si monsieur Evendini avait raté son expérience, il avait quand même relevé que les classes Freinet étaient quand même des classes de créativité avec beaucoup plus de succès que les autres, même sur le plan des acquisitions scolaires c'étaient à peu près pareil, sur le plan de la créativité, il y avait apparemment... bon, on peut dire aussi qu'il y a des jeunes qui ont suivi un peu la pédagogie Freinet, qui sont plus dans des domaines de communication, dans des métiers de communication, que ce soit enseignement, commerce, etc. ou en effet, journalistes ou quelque chose comme ça. Enfin, ça c'est mes collègues qui ont suivi les plus grands. Moi, mon expérience personnelle aussi. Où bien des métiers de la création da la musique ou de la peinture ou des choses comme ça, il y en a qui sont là-dedans. Il y en a on ne sait pas ce qu'ils sont devenus, il y en a qui font de la création... vous savez un mécanicien quand il retrouve une panne, il ne fait pas la création d'un nouveau moteur, mais en fait, il vient de déceler quelque choses qu'un autre ne décèlera peut-être pas forcément, puisqu'un bon mécanicien c'est celui qui retrouve les bonne pannes, hein. Et moi j'ai l'exemple non pas de quelqu'un qui a suivi la pédagogie Freinet mais d'un petit beau-frère qui s'est fait sa pédagogie à lui, c'est lui qui a le moins bon cursus scolaire si on veut, mais qui était capable à 14 ans de remonter des moteurs, de redémonter, de les recréer et tout, bon bien c'est vrai qu'il est arrivé à se faire une très bonne situation parce que c'était un... donc, il y a des créations qui sont très manuelles. On a un chantier qui s'appelle " Créations Manuelles et Techniques " à travers du bricolage, se dont je monte beaucoup. Je pense qu'il y a des gens qui créent des choses et donc, c'est tout un pan qui est aussi important dans la pédagogie Freinet.
- Y compris l'aspect manuel, vous dites.
- Y compris l'aspect manuel que personnellement, je ne développe pas assez, comme l'aspect technologique.
- Vous disiez, oui au début de l'entretien que c'était pas assez...
- Et ça, c'est un de mes manques, mais je pense que ça, ça a rapport avec la polyvalence de l'instructeur, que moi je ne crois pas à la polyvalence de l'instructeur, je crois à l'équipe, donc même si par exemple je fais partie d'une équipe Freinet, on partage... on essaie de se partager nos compétences sur un certain nombre de

domaines.

- D'accord.
- Ce qui n'est pas toujours facile, mais bon, voilà.
- Et tout à l'heure vous disiez lui transmettre le respect, la communication, l'implication, ça permet de faire un citoyen finalement. Et alors, par rapport à la créativité, finalement, pourquoi la créativité ? Pour faire quel type d'enfants ?
- Bien un enfant qui ait sa propre personnalité puisqu'on a employé le mot de la personne, qui ne se coule pas forcément dans le moule, un citoyen c'est pas quelqu'un qui respect simplement les lois, c'est quelqu'un qui peut ensuite participer à une association, participer à un conseil municipal et proposer de nouvelles choses pour sa cité ou pour son groupe, prendre en charge une équipe de sport, enfin, il y a différents modes de réalisation de soi-même et puis de participations que j'appellerai citoyennes !
- C'est ça, donc en fait la participation est donc tout à fait en lien avec la possibilité de créer, avec la création. Participer, s'engager s'impliquer et créer.
- Voilà, et créer. Voilà, c'est créer une association si on en a besoin, c'est créer un monde de musique, ça peut être créer une structure ou créer une entreprise, pourquoi pas hein ? Ca peut être... je ne sais pas moi... Alors, c'est pas tout le monde qui va devenir créateur, hein. Et puis ce mot création, mais une personne qui se fait... une personne qui crée ses propres recettes de cuisine, qui à partir des recettes de cuisine arrive à refaire ses propres recettes, je vais dire c'est une création aussi, c'est une récréation hein ! De cette façon, les grands peintres, ils se sont copiés les uns les autres. Comme B., il est sorti E., hein. C'est pour ça que la pédagogie Freinet c'est aussi une pédagogie de l'expression libre, mais pas de la non directivité. Ca c'est important à dire, parce que moi, j'ai vu fonctionner des ateliers par exemple de l'expression libre sur un centre social où les enfants ils avaient que du matériel et l'animatrice, bien je suis là, je propose le matériel et je fais rien, tant que le groupe lui-même apportait des choses, était suffisamment nombreux, d'âge différent, etc. ça a bien marché et il y a un moment, je sais que les enfants qui y sont allés, se sont complètement désinvestis et ennuyés, parce qu'il n'y avait pas d'apports nouveaux du groupe et il n'y avait pas de volonté de l'adulte d'apporter aussi des choses. Nous aussi en temps qu'adulte, on a un rôle. La pédagogie Freinet, c'est une pédagogie aussi où le maître à une place importante. Ca c'est une de mes convictions. C'est un peu en annexe.
- Oui, oui, tout à fait.
- Ca fait partie de l'intelligence, là, c'est intéressant. La création, mais la création c'est vrai que c'est un des thèmes. Alors, il y a des gens qui le mette plus en avant que d'autres, que même que la communication. La communication, il y a des enseignants... la technologie, il y a des enseignants du groupe Freinet qui sont très, très pointus dans le domaine des recherches au sein de la communication, qui utilisent des fax, qui utilisent le Minitel, qui sont branchés sur Internet qui en fait sont très critiques pour le

moment par rapport à ce qu'on peut y faire. Ils arrivent à des relations très lointaines, il y en a qui font... moi je fais un peu de communication, je fais des échanges de films vidéo, avec des échanges de cassettes. Bon ça, ça se fait.

- Donc, il y a bien cette idée de faire une personne qui communique, qui s'implique, qui communique et qui crée, quoi.
- Oui, qui communique. On pense que d'abord pour apprendre il faut placer un peu l'idée de Freinet. On pouvait pas que faire que l'école, le traditionnel c'est aussi une des critiques qu'il faisait. Il faisait semblant...il faisait semblant d'écrire... bon, ça se fait encore hein. Ecrire une lettre. On ait semblant d'écrire une lettre au Maire. Bon, dans la pédagogie Freinet on ne fera pas semblant d'écrire au Maire, on écrira au Maire pour dire on voudrait vous rencontrer, on voudrait savoir ceci ou cela, voilà.
- Et alors, ce que je voulais vous dire, c'est que tout ça, ça doit vous demander beaucoup d'implication, alors beaucoup d'implications dans votre classe. Est-ce que ça vous demande beaucoup de travail à côté ? Est-ce que... Comment vous gérez tout ça ? Parce que vous disiez au début de l'entretien que vous aviez vu un maître côté un peu mythique et finalement il passait sa vie et à l'époque vous vous êtes pas mis tout de suite dans Freinet, le temps à passé, maintenant vous êtes Freinet et au fond, est-ce que vous vous êtes beaucoup impliqué ? Comment vous gérez ça ?
- Ah, oui, je me suis beaucoup impliqué quand même dans l'école, c'est-à-dire que ça prend du temps, la gestion du travail individualisé prend du temps pour pouvoir suivre tout ça. Les lignes de courbes prennent du temps, mais ça dépend aussi des années et du nombre d'enfants, ça dépend des moyens aussi qu'on a au niveau pédagogique et des outils qu'on peut avoir, ça dépend des périodes de l'année, sur ce quoi on s'est lancé, disons que cette année j'ai trois correspondance, mais ça c'est passé. Ca fait beaucoup à gérer parfois, donc, il y a du travail en correction, mais surtout en préparation et puis en disponibilité. Donc des fois... ça c'est valable pour tous les enseignants. Il y en a qui ne sont pas pédagogie Freinet et qui s'impliquent beaucoup aussi, hein. Mon implication, elle n'est pas que sur le domaine de la classe, elle est sur le domaine aussi de l'école, hein, c'est à dire bon être... je le suis un peu moins cette année, parce que j'ai d'autres implications ailleurs, et qu'il faut prendre... mais l'implication elle peut être aussi à l'extérieur, c'est à dire implication dans le domaine du quartier, faire la liaison entre école et quartier, ce qui m'est arrivé.
- Ce qui vous est arrivé ?
- Oui, ce que j'ai fait. Donc, j'étais au centre social. Après ça été l'implication dans le domaine communal, donc je suis conseiller municipal.
- Et vous l'êtes encore ?
- Oui, sur ma ville, pas sur celle-là. Par choix au point de vue organisation. Il y a des collègues aussi qui sont très impliqués dans les associations par exemple la gestion de la bibliothèque de l'école ou bibliothèque de village, dans la gestion... dans le lien avec les associations extérieurs à l'école, le lien avec les MJC, le lien avec tous les

intervenants qu'il peut y avoir, donc ça, ça entraîne c'est vrai des implications au niveau du temps. Bon, mais pour moi, ça se gère plus avec une vision citoyenne de l'école, c'est à dire que l'école, elle n'est pas isolée, elle doit être... elle fait partie de l'ensemble de la société, donc ça entraîne à apprendre des choix et après c'est vrai que les choix peuvent... l'implication elle peut se situer aussi parfois un peu trop en dehors de l'école. Il y a des moments où il faut savoir gérer. Mais ça, c'est personnel.

- D'accord. Et donc, vous dites qu'à un moment donné, vous étiez moins impliqué dans l'école par rapport à la mairie et donc, maintenant vous avez d'autres implications à l'extérieur, vous avez d'autres choses.
- Voilà.
- Et qu'est-ce que vous avez comme autres engagements, maintenant ?
- Le conseil municipal.
- C'est le conseil municipal. C'est ça surtout qui prend beaucoup de temps.
- C'est surtout ça, voilà.
- Qui prend beaucoup de temps. Parce ce qu'à l'époque, vous ne faisiez pas partie du conseil municipal. Vous étiez ?
- J'ai été dans une association de... dans plusieurs associations, ce qui fait que... associations de quartiers ou inter ville, ce qui fait que ça prend aussi du temps. Alors c'est vrai que je sais aussi, par rapport à mon implication personnelle, c'est vrai que ma façon de diriger les choses dans une réunion ou ma façon de m'impliquer, elle est quand même aussi liée à ma façon d'être, etc. mais aussi à la pédagogie Freinet. C'est-à-dire que diriger les réunions, c'est ce qu'on fait aussi quand on se retrouve ensemble et en classe on utilise les techniques d'animation de groupes qu'on a pu utiliser en adultes et la formation qu'on a... Et donc notre formation qu'on a... c'est important aussi, on est en réseau avec d'autres enseignants et donc on se conforte entre nous. Si on est isolé, on peut voir les autres, on peut en discuter, on sait qu'il y en a d'autres qui font la même choses que nous, donc ça c'est important, la pédagogie Freinet par rapport à d'autres pédagogies peut-être. Je n'en sais rien, je ne connais pas, mais par rapport en tout cas aux pédagogues qui se mêlent nulle part... il y a des enseignants je pense qui ont essayé de faire des techniques Freinet, qui sont partis sur des choses, qui ont tenté des choses et qui ont échoué. Or, si on se retrouve seul, si on n'est pas relié avec des gens avec qui discuter... en effet, on va avoir tendance à arrêter, à faire autre chose en disant ça ne marche pas, or, si on est dans un groupe, on va pouvoir se dire nos échecs et nos réussites. donc, s'il y a les copains qui disent moi, la correspondance ça n'a pas marché et puis que l'autre en effet, mais moi, par contre la correspondance, ça marche, et il dit si ça n'a pas marché vers toi, c'est peut-être parce qu'il y avait ceci, il y avait cela. Là, il y a peut-être ça qui a manqué. Bon, il y a plein de choses comme ça. Ce réseau est très important. C'est très important d'avoir un réseau de gens sur lesquels on peut s'appuyer, avec lesquels on peut discuter un moment ou un autre, même si c'est sur un plan informer et pas forcément etc. avoir des

revues aussi qui montrent que les choses sont possibles, qu'on voit qu'on n'est pas les seuls à partager nos convictions. Ca c'est très important de ne pas rester isolé.

- Oui, d'accord. Et vous disiez quand je suis au niveau de la mairie, ça peut être lié à la pédagogie Freinet, mais aussi.
- Dans ce sens que par exemple je suis en train de monter... je suis dans l'opposition, mais je suis en train de monter au conseil municipal d'enfants sur la commune. C'est vrai que je pousse dans ce sens là et que je mets des... pas des barrières, au contraire, mais je renie les craintes que je peux avoir par rapport à un certain nombre de conceptions que j'aies, c'est à dire que les délégués, il faut qu'il y ait un gros travail au niveau des enseignants pour que derrière, il y ait des délégués, qu'il faudra faire attention aux rapports qui seront faits, qu'il soit plus possible fait par les enfants eux-mêmes pour que se soit lisible et non pas fait comme.... par l'inspecteur de mairie qui fait les rapports ce qui fait que les enfants quand ils lisent ça, sauf l'intello de service, les autres ils ne maîtrisent pas du tout ! voilà, c'est là où je dis que bon... et puis dans ma façon d'envisager les travaux au sein des commissions, de pouvoir redire les moments où je parle de tel ou tel niveau, ma formation dans la pédagogie Freinet me semble importante, au sens où aussi c'est pas si simple que ça. C'est-à-dire l'implication syndicale, l'implication dans les associations, les prises de responsabilité ici ou là, font qu'on se forme, hein. C'est ces choses-là qui nous forment.
- D'accord. Alors vous dites c'est lié à la pédagogie Freinet tout ça et vous dites aussi c'est lié aussi un peu à mon tempérament peut-être. Alors est-ce que vous pouvez m'en parler un peu de ça ? Comment on vous voit ? Qu'est-ce que vous auriez à dire un petit peu de ça ?
- Oui, c'est-à-dire que moi, je suis quelqu'un de communication, qui aime bien communiquer, qui aime bien discuter, qui est assez ouvert, qui aime bien bavarder, donc mon tempérament me porte à aller à des réunions, hein. Donc à participer, à prendre des responsabilités, à suivre les responsabilités que j'ai à assumer et puis à... bon, je ne suis pas grand créatif, mais bon, je peux écrire. J'écris des articles dans des revues, j'écris pour le conseil municipal maintenant, je rédige le bulletin municipal, bon voilà. Donc c'est lié sans doute à ça, mais c'est surtout au niveau de la communication. C'est vrai que je pense que la pédagogie Freinet ça m'a intéressé parce que c'est vrai qu'il donne la parole et que je pense que c'est important d'avoir la parole, qu'on l'exprime après par écrit, par oral, par les créations qu'on peut faire, par même l'expression corporelle ou le côté sportif des choses, hein. Il y a des enfants qui sont très sportifs et c'est là qu'ils s'épanouissent hein ! Comme.... c'est intéressant.
- Oui. Est-ce que ça vous est arrivé d'être sûrement en échec par rapport à votre pédagogie Freinet, soit dans votre classe ou en échec par rapport à d'autres qui viennent vous contre dire ? Vous parliez tout à l'heure qu'il y avait des inspecteurs qui étaient intéressants, d'autres moins. Alors est-ce que vous avez eu des situations comme ça ? Est-ce que vous pouvez m'en parler un peu ? Des situations de conflit par rapport à la pédagogie Freinet. Ca c'est autre chose.

- Oui, alors, situation de conflit... c'est pas par rapport à la pédagogie Freinet, c'est par rapport à l'autoritarisme, donc l'autoritarisme d'un inspecteur qui vient. Bon vous travailliez en équipes l'année dernière, vous êtes organisé comme ça, moi pour cette année vous pouvez continuer, mais à partir de l'année prochaine, j'en veux plus. Première rencontre avec un inspecteur qui tout de suite, sans savoir exactement comment on fait, comme on s'organise, quel type de travail... comment on s'est réparti, dit je ne veux plus de cette répartition-là ! Bon alors tout de même ! Et qui ensuite met des bâtons dans les roues en descendant les collègues les plus jeunes. Moi, il m'avait descendu ma note. Je m'en fichais ! Le fait est que c'était moi le plus jeune de l'équipe, donc c'est moi qu'il avait descendu. Il est réputé, il est resté cinq ans sur la circonscription et puis après il a été au niveau de l'inspection académique, donc il a continué à faire des blocages et à être insupportable, hein. Tant et si bien que quand il a eu une attaque, les gens espéraient qu'il ne se remette pas, hein ! Je me suis aperçu que le haïssait un petit peu moins qu'autre fois, mais oui, c'est des termes comme ça, alors ça amène souvent... c'est ce qui amène à des bagarres syndicales avec les parents d'élèves et tout, plus fortes que la pédagogie à un moment et c'est un peu dommage quoi ! Et puis ça, c'est les oppositions... avec les parents, c'est pas sur... j'ai peut-être la chance d'être dans une école où la pédagogie Freinet était déjà connue et donc les parents, ils savaient. Il y en avait qui pouvaient apprécier plus ou moins selon la réussite des enfants, c'est toujours pareil ! Donc il est difficile de démêler ce qui peut nous être reproché par rapport à ça et par rapport généralement au niveau de l'enfant, des réussites, des choses qu'on aurait dites ou pas dites. Maintenant des échecs par contre, des échecs de non réussite, c'est des échecs... pas tous les jours, mais dans une année, si par exemple, il peut y avoir des déviations dans un groupe.
- Cette année, j'ai des enfants qui ont volé... qui ont volé systématiquement des affaires. Il y a des affaires qui ont disparues, il avait été amené des bonbons et des gâteaux pour un goûter, qui étaient restés... il y avait des restes, eh bien ça été piqué dans le placard quand on était pas là, après, il y en a qui pendant qu'on était au vestiaire, dans la salle de sport, sur une sortie, on piqué des pommes et des machins, ça a fait une vraie crise ! Il y a des moments de très, très graves problèmes hein, qui entraînent à se demander si on va pas arrêter Avec nos coopératives on discute des sentiments alors que par derrière, s'ajoute d'autres choses. Donc il y a des moments où on est en fort doute, toujours ! Par rapport à... on parlait aussi de l'individualisation de travail, du travail dans des classes à deux cours, c'est vrai qu'il y a certains enfants quand je peux les remettre dans une classe à un seul cours, certains enfants, je pense que ça peut leur être bénéfique parce que on a, à la fois des enfants qui sont... il y a des enfants qui sont trop couverts, qui sont pas assez cadrés, donc des fois il vaut peut-être mieux, tant pis ils ne bénéficieront pas de ce que je peux leur apporter au niveau ouverture et tout, mais ils l'ont par ailleurs, mais ils ont besoin au contraire de rentrer dans un système un peu plus guidé, même si moi je pense qu'on a des exigences et tout, mais en tout cas il y en a qui sont vite lésés ! Un copain qui employait l'expression un peu triviale, un peu rapide de chasser les touristes, mais non, c'est vrai qu'il faut faire attention à ce que les enfants, il fassent un véritable travail hein ! Et donc, il peut y avoir des dérives où certains n'arrivent pas à rentrer là-dedans. C'est un apprentissage ou certains... c'est

pour ça que moi j'ai des systèmes que j'ai amélioré au fur et à mesure pour les aider et savoir ceux que je dois aider en priorité. Par exemple, s'ils se débrouillent bien au bout d'une quinzaine, s'ils ont respecté le contrat qu'ils avaient, ils vont avoir un feu vert qui leur permet de continuer à se débrouiller seul sans venir me voir et d'autres au contraire un feu orange et un feu rouge, qui leur donneront des priorités pour venir me voir souvent, pour que je les aide, pour que je leur dise, eh bien là, tu en es là, attention, il ne te reste plus que trois jours, donc il faudrait que tu finisses ça d'abord, peut-être la poésie que tu as à copier, tu peux l'emmener à la maison parce que ça, c'est juste à copier, tu n'as pas besoin de l'aide de personne hein. Je vais leur donner des consignes de ce type là, des aides de ce type là, je vais leur dire travaille avec untel, il pourra t'aider, voilà.

- D'accord. Vous évoquez là, deux ou trois petites choses, des problèmes qui sont des problèmes... vous évoquez parce que je vais reprendre ça, ce doute. Des fois, vous pouvez douter. De quoi vous doutez quelque fois ? Quels sont moments où vous vous remettez en cause peut-être ? Est-ce que vous pouvez m'en parler un petit peu de ça ?
- Bien les doutes, par exemple, c'est quand on sent que le groupe... que les réunions qu'on tient où on parle ensemble d'un certain nombre de lois qu'on a définies ensemble avec les enfants et bien sûr le maître il est pas net dans ses définitions aussi, eh bien c'est les enfants qui sont arrivés à les définir au sens où on a des moments où on peut critiquer les copains, leur dire ce qui ne va pas et où malgré tout on s'aperçoit, mais ça on sait, qu'il y a des choses qui se passent en dehors de nous. Il y a des blocages, donc on se dit comment... est-ce que cette réunion elle est suffisante ? Est-ce qu'il faut en faire plus ? Où au contraire, est-ce qu'il faut arrêter de la faire momentanément en disant on suspend pour mettre le couperet en disant bon, vous ne voulez pas rentrer dans ce système là, eh bien on va attendre que ça revienne, que l'ordre il revienne. Il y a toujours des moments... on est seul, hein ou alors, il faut pouvoir discuter avec les collègues et les gens qui sont en équipes, ils vont discuter, ils vont pouvoir voir tiens, eh bien moi, je fais comme ci, je fais comme ça. Il y a des fois, il faut prendre des décisions très rapides, donc il faut décider. Il y a des fois on est dans le doute. Est-ce qu'on a pris la bonne décision ? De même vous voyez, certains enfants, est-ce qu'on a bien fait de les confier, de les faire aider par untel, est-ce qu'on a bien fait nous, de passer du temps avec eux, est-ce qu'il aurait pas fallu lui laisser plus de temps ? Il y a des moments aussi ou nous-mêmes, on fait des forçages, hein. On dit bon, bien ça, il faut quand même que tu l'ai acquis, on dit allez entraîne-toi là-dessus. Bon, moi je leur donne des obligations. Travailler la mémoire, donc il y a des choses qu'on apprend par coeur, des auto dictées, etc. bon, bien ça aussi, il y a des fois je me dis est-ce que ça sert, est-ce que ça sert pas ? Des fois par rapport au programme aussi, est-ce qu'il faut respecter le programme parce que c'est écrit, est-ce quand même je vais leur parler avant la fin de l'année du subjonctif et du conditionnel en sachant que de toute façon, ils ne le maîtriseront pas ? Donc, c'est des questions que je me pose quand même hein ! En fait je le fais en... c'est intéressant, mais je le fais sans faire des exercices systématiques, etc. mais bon, ce sont des questions qu'on se pose chaque fois. On va laisser untel partir en sixième, c'est des questions que tous les enseignants se posent, hein.

- Est-ce que ça vous arrive de doubler (?) la pédagogie Freinet ou non ?
- La pédagogie Freinet, je ne la double (?) pas. Je crois que les intuitions de Freinet sont de plus en plus corroborées par tout un tas de... que ce soit au niveau psychiatre, dans l'étude du cerveau, comment on apprend, etc. La petite enfance qui montre comment les enfants apprennent, que ce soit les psychopédagogies qui mettent en avant les pratiques, etc. Alors de temps en temps, on va faire au niveau des médias... et moi je continue à avoir confiance dans les idées....
- Vous continuez ? C'est de plus en plus ou c'est...
- Ah oui, c'est une conviction qui est très profonde depuis que je connais... depuis une dizaine d'années, je connais des gens au niveau national qui ont fréquenté Freinet, donc à la fois, les idées du personnage Freinet, elles sont mixtes, mais par contre au niveau de ce qui peut se faire, j'ai une grande foi, une grande confiance là-dedans, en sachant que la pédagogie Freinet c'est quelque chose qui n'est pas verrouillé.

ANNEXE 3. Transcription des entretiens PEI.

ENTRETIEN N° 1. Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans.

- Est-ce que vous pouvez évoquer cette circonstance ou vous avez entendu parler du PEI, de la médiation ?
- Moi je fais partie de la première génération de gens qui ont été formés au PEI. Donc c'était une époque où on ne connaissait pas du tout ici en France. Il y avait eu je crois une conférence de monsieur D, qui travaillait dans le cadre de Paris V, je crois à ce moment-là, et moi personnellement je ne l'avais pas entendue. Comment j'ai été amenée à suivre cette formation ? D'une façon tout à fait détournée, c'est-à-dire que le ministère a envoyé dans les établissements de Paris et de la région Parisienne, une circulaire en demandant des volontaires pour participer à une formation dont on ne donnait pas la teneur, parce que ça allait être une expérimentation et que ça avait un côté mystérieux et secret. On expliquait pas du tout le pourquoi de cette formation, les tenants et les aboutissants, les buts, on ne disait rien de tout ça. On disait, je ne sais plus quels étaient les termes exacts, mais que c'était une formation qui s'adressait à des enseignants qui travaillaient avec des élèves en difficultés. Et, nous dans l'institution dans laquelle j'étais, enfin dans l'équipe, ça avait été compris comme une méthode d'aide à la lecture.
- Moi je me suis portée volontaire parce que je pense, je suis d'un esprit curieux, par nature et donc avec tout le mystère qui entourait cette formation qui était présentée

comme une formation longue le côté mystère m'intéressait. Je me suis dit : 'Qu'est-ce-que l'institution a à nous proposer ?'. Et puis aussi, ça correspondait sans doute à un moment où dans le cadre de cet enseignement, personnellement je me sentais un petit peu en bout de course. C'est-à-dire que je constatais, j'avais constaté années après années que les apprentissages ne se faisaient pas, ou qu'ils se faisaient très difficilement et que ce que j'avais pu essayer de développer en termes de projet - parce que à cette époque là je faisais beaucoup de projets - ce qu'on appelait à l'époque des PAE (projet d'activité éducative). J'ai toujours aimé travailler par thème donc j'avais lancé plusieurs thèmes, plusieurs études qui, un petit peu, je dirais, étaient le support de mon travail, mais en même temps, c'était tout à fait passionnant intellectuellement, riche d'expériences. Les gamins semblaient contents, semblaient y trouver leur compte y'avaient des productions vidéo des choses comme ça... mais en même temps en termes strictement d'apprentissage, moi je ne voyais pas d'effet. C'est-à-dire que d'une année sur l'autre, mes collègues me disaient, mais cette notion tu l'as abordée ? Franchement, on a l'impression qu'ils ne l'ont jamais vu. Donc je me disais que s'il y avait quelque chose qui était proposé, c'était proposé en terme d'apprentissage de la lecture, enfin c'est comme ça que je l'avais compris à ce moment là. Dans le cadre de mon enseignement de français, je me disais : 'pourquoi pas'. S'il y a quelque chose de nouveau, ça peut être intéressant allons- y, et je me suis inscrite.

Donc moi j'ai été formée par les Israéliens par une dame qui s'appelle LD et puis par Feuerstein aussi bien-sûr. Il avait ouvert cette formation, et donc, je me suis retrouvée dans une formation qui a été complètement déroutante puisque c'était pas du tout la formation qu'on avait imaginé. Ce n'était pas en relation avec ce qu'on avait imaginé. En tout cas, la représentation qu'on en avait. Alors c'est vrai qu'à partir de là il y avait des réactions diverses, parmi les personnes qui se sont retrouvées en formation avec moi et moi j'ai tout de suite bien accrochée... Ce qui m'a le plus accrochée c'était l'idée de faire quelque chose d'extrêmement difficile sur lequel nous même adulte en formation on se retrouve en situation d'échec même par moment, donc pour nous qui sommes considérés comme normalement intelligents, c'est pour nous une difficulté.. et quelle gajeure d'avoir à présenter ça.. d'avoir à former des élèves en difficultés.. dit en grosses difficultés.. vis-à-vis de ce matériel qui à nous, pose déjà énormément de problèmes... Cette idée-là m'a énormément intéressée. J'ai trouvé que c'était un challenge formidable d'imaginer que quelque chose qui nous résiste à nous.. et bien, malgré cette difficulté que ça pouvait représenter pour nous, on allait en plus la proposer à des gosses qui ont des difficultés. Donc ça, ça m'a tout de suite énormément intéressée. Le deuxième aspect qui m'a séduite c'est le fait que les contenus auxquels nous étions soumis n'étaient pas des contenus strictements disciplinaires. Je dis bien strictement, parce que je pense que c'est.. quand on dit que le PEI n'a pas de contenu, personnellement je dis non c'est pas vrai.. il a des contenus.. derrière le travail qui est fait. Mais en tout cas, les modalités de présentation étaient tellement différentes de ce que l'on proposait aux 'gosses' généralement que pour moi c'était un facteur qui pouvait être déterminant pour ces gosses-là parce qu'effectivement on leur proposait autre chose, d'autres situations auxquelles ils n'avaient pas de références passées.. de référence en terme d'échec, en terme de blocage

psychologique et ça, c'est un deuxième aspect qui m'a aussi énormément séduite. Une autre chose aussi qui était pour moi de souscrire à l'idée que quelque soit la difficulté de départ on pouvait aider une personne à évoluer, à progresser, que l'on enfermait pas dans une certaine image avec une étiquette collée au front d'handicapée ou de personnes qui à d'énormes difficultés et pour lequel on ne peut plus rien faire. Bon, et sans doute si ces aspects là m'ont beaucoup séduite c'est parce que moi même quand j'étais gamine je me suis retrouvée un certain nombre d'année jusqu'au cours moyen première année en situation d'échec scolaire. J'étais une gosse en échec scolaire. Pour des raisons purement psychologiques et bon, il s'est trouvé qu'en tant qu'élève de cours moyen deuxième année, je me suis réveillée, comme on dit, .. j'étais devenue un phénomène dans l'école où j'étais, où il y avait des stagiaires et j'étais devenue objet d'observation, parce qu'un élève qui est en queue de classe et qui passe d'une année à l'autre en tête de classe c'était très bizarre, ça c'était jamais vu, et j'étais donc un phénomène étonnant... Et j'ai toujours eu en tête que derrière un élève en difficulté peut se cacher une personnalité.. peut se cacher des potentialités que l'institution par elle-même n'a pas les moyens si vous voulez de faire croître et progresser et que souvent des souffrances peuvent euh, des souffrances psychologiques.. des souffrances de vie peuvent comme ça, sinon interrompre du moins fortement handicaper la progression d'un élève et que le rôle de l'institution.. où de l'enseignant était de pouvoir permettre à ces gamins-là de pouvoir se révéler avec toute leur personnalité et toutes leurs potentialités... Donc si vous voulez.. c'est très lié à mon histoire personnelle dans le sens où j'ai toujours cherché à démontrer.. ça fait maintenant quinze ans que je travaille dans l'éducation spécialisée... j'ai toujours eu le souci de démontrer qu'on pouvait faire des choses extra-ordinaires avec des gamins que l'on considère à priori comme lourdement déficitaire... voilà.... je ne sais plus quelle était votre question de départ.

- Ma question de départ c'était à propos de la première fois où vous avez entendu parler du PEI, et vous me disiez que c'était suite à une conférence de Mr D et que ce qui vous a marqué dans cette formation, c'était l'absence de contenus disciplinaires avec quand même la présence de contenu. Pour vous c'était un challenge que d'essayer finalement de faire progresser les enfants là ou pour vous même le matériel était difficile. C'était votre conviction aussi que l'élève peut progresser puisque vous évoquiez votre histoire personnelle finalement puisque vous étiez en échec scolaire. Alors on pourra reprendre ces éléments par la suite. Est-ce-que vous pourriez me décrire votre itinéraire professionnel afin de comprendre comment est intervenue cette entrée dans le PEI ?
- Bon, au niveau professionnel je suis sortie de l'école normale en 74, après deux ans de formation à l'école normale, j'ai du travailler trois ans en maternelle et en primaire.. ensuite... c'était une époque ou.... comme je faisais beaucoup de syndicalisme et que j'étais réperée dans l'académie de L.. comme un élément perturbateur, tout en étant mis la première année, en classe d'application, comme je pense que j'avais trop remué le cocotier.. je me suis retrouvée sur des postes de titulaire mobile donc c'était aussi le démarrage de ces fameux postes puisqu'il n'y avait pas suffisamment de postes de titulaires qui étaient offerts pour la première fois aux normaliens sortants et que ça, ça ne me plaisait pas du tout et bien d'avoir à me déplacer d'un poste à l'autre, c'est pas

ce que je voulais... Moi je voulais avoir une classe sur l'année pour faire un travail suivi...

- Donc à ce moment-là et bien j'ai demandé le stage d'éducation spécialisée pour passer à l'époque ce qu'on appelait le CAEI.. tout ça pour avoir un poste à l'année et puis j'avais une expérience touchante aussi c'était dans le cadre d'un remplacement dans une école primaire.. j'étais à côté de la classe de perfectionnement j'avais un cours élémentaire à ce moment-là ce qui m'avait énormément marqué c'est que je voyais des gosses avec un instit en blouse grise, avec le bérêt sur la tête que je trouvais horriblement triste et ces gamins faisaient un peu peur. C'était des gamins perturbés, un peu chahuteur et ce qui m'avait profondément marquée..c'était un jour..ces gosses-là avaient été ramasser les fleurs des jardins publics et me les avaient offertes et je m'étais dit tiens.. c'est peut-être un signe pour moi, et l'année d'après je m'inscrivais en stage pour passer ce fameux CAEI. Donc j'ai passé une année en formation à L... pour le CAEI ensuite j'ai travaillé une année dans un GAPP.. non d'abord une année dans une classe de perfectionnement où la-encore la classe m'avait été présentée d'une façon abominable par mon prédécesseur...ça a été une année assez exceptionnelle cette année là..dans cette classe de perfectionnement.. ensuite j'ai passé une année dans un GAPP à L... et puis ensuite j'ai demandé ma mutation sur Paris et donc je suis arrivée en 80.. à la SES du collège où je suis maintenant depuis quinze ans... Donc en suite le PEI c'est en 83 que ça a du démarrer...donc j'ai du faire trois années avec mes "projets" et puis ensuite je me suis formée au PEI.. suite à ça j'ai repris un cursus universitaire..j'ai repris des études en licence maîtrise DEA et maintenant je suis en thèse aussi en sciences de l'éducation à Paris V. Sinon parallèlement j'ai engagé des opérations de formation d'adultes. Bien-sûr formation au PEI.. puisque je suis allée à Jérusalem sollicitée par les Israéliens d'ailleurs.. qui m'ont facilité cette formation à Jérusalem et puis donc formation au PEI, et puis je suis intervenue dans des stages pédagogie de la médiation en particulier sur l'évaluation et puis depuis l'année dernière j'interviens à l'IUFM mais là avec un public tout à fait différent auprès de conseillers pédagogiques du second degré.. Je travaille avec eux sur l'entretien d'explicitation, je sais pas si vous connaissez de Vermersch et puis j'interviens plus sur un aspect..je dirais plutôt didactique.. alors c'est étonnant parce que c'est dans un lieu où ils sont très anti PEI.. ils sont très branchés didactique.. ils n'ont pas du tout d'ouverture sur ce type d'approche.. mais moi ça m'a toujours intéressé de faire le lien entre les choses.. et de ne pas penser en terme d'exclusion. Je pense que par rapport à tout ce qui est difficulté d'apprentissage.. je crois qu'il faut faire feu de tout bois.. qu'on ne peut pas se permettre de laisser de côté quelque- chose surtout si ça peut être un apport.. donc moi tout ce qui est apport sur les contenus avec réflexion de type didactique m'intéresse.. au même titre que cette approche- là qui n'est pas la voie de la didactique... Donc tout en étant depuis quinze ans dans cette section d'éducation spécialisée par ailleurs je fais plein d'autres choses.
- Donc dans cet itinéraire il y a eu quelques éléments marquants dont vous avez parlé au départ, notamment cette classe de perfectionnement où les enfants vous avaient offert des fleurs. Mais qu'est ce qui vous avait marqué plus spécialement... vous avez parlé d'un évènement marquant ?

- Oui mais je ne le savais pas.. c'était à la fois marquant parce que à la relecture en fait.. à la relecture si vous voulez de cet itinéraire.. j'avais pas l'impression que c'était une vocation pour moi de travailler dans l'éducation spécialisée.. c'est-à-dire qu'il y avait un fait institutionnel qui était que je n'avais pas de classe fixe et que je voulais en avoir et que le seul moyen d'en avoir c'était de partir dans l'éducation spécialisée ça c'est le prétexte institutionnel.. mais à la relecture des choses.. je pense que c'était tout autre et que euh.. je crois que j'avais besoin moi de travailler dans ce que je pourrais appeler.. je ne sais pas si c'est le terme mais la réparation.. aider à la réparation et à la restauration de personnes blessées.. ça c'est de l'ordre de la vocation je pense que c'est une vocation chez moi.. même si maintenant je pense que je vais avoir un itinéraire professionnel un peu différent. Je ne quitte pas cette vocation c'est-à-dire que ce n'est pas parce que je ne m'adresserai pas directement à ce type d'élève que je ne ferais pas une formation avec des enseignants qui ira dans le sens de la prise en compte de l'échec de la difficulté et de ce type de population.. mais à un autre niveau, c'est-à-dire en formant des enseignants dans ce sens là.. ça c'est quelque chose que je ne perds pas de vue et qui est de l'ordre de la vocation je crois même si ça peut se justifier complètement autrement.. bon partir dans l'éducation spécialisée parce que j'avais pas de poste fixe maintenant ça pourrait être.. puisque je suis en thèse il est normale que je quitte une classe de section d'éducation spécialisée qu'on m'offre un poste qui soit à la hauteur de mes diplômes universitaires.. on peut le relire comme ça vous voyez, mais en même temps c'est pas ce qui est premier fondamentalement.
- En même temps vous avez fait un lien dans votre histoire personnelle avec votre échec scolaire, bon y'a peut-être d'autres liens, on y reviendra peut-être plus tard, y'a un deuxième élément marquant ce n'est peut-être pas le bon mot, mais, c'est le syndicalisme, vous disiez que vous étiez engagée..
- Je l'ai toujours été..
- Alors vous faites quand même un lien avec le fait que vous ayez eu un poste mobile, alors est-ce que vous pouvez parler de cette époque du syndicalisme et en quoi vous faites ce lien avec ce poste qu'on vous aurait attribué ?
- Parce que en L... j'ai fondé une section du SGEN CFDT qui n'existait pas à l'époque. Donc j'ai fondé cette section qui était une aventure tout à fait passionnante parce qu'il était pas question pour moi de faire du syndicalisme de type institutionnel comme j'ai souvent considéré et que je considère encore le syndicat des enseignants même si j'adhère encore au syndicat des enseignants et que étant à P.. je ne suis plus au SGEN CFDT, mais dans ma tête être un syndicaliste.. c'était défendre des valeurs, des idées, une certaine conception de l'enseignement plus qu'un statut d'ailleurs.. plus qu'un statut professionnel, mais c'était avoir un... oui une certaine représentation du métier.. et puis c'était une manière aussi pour moi de toujours refuser de faire comme tout le monde.. d'être un mouton.. c'est une image qui m'a toujours personnellement fortement angoissée, je pense que c'est de cet ordre-là, de faire comme, d'être noyée dans la masse.. j'ai jamais voulu l'être, donc c'est pour ça que le SGEN m'intéressait parce que c'était une autre forme de syndicalisme.. c'était s'intéresser à la vie quotidienne de

l'école.. c'était dénoncer des phénomènes quotidiens.. c'était dénoncer des dysfonctionnements.. donc c'était convoquer la presse.. faire des déclarations itérambiques sur des organisations de (?), quand vous tombez sur la classe d'application.. l'école normale.. l'institutrice de L..vous ne vous imaginez pas le remue-ménage que ça a pu faire..

- Pouvez-vous me donner des exemples concrets de ce qui a pu se passer ?
- C'était par exemple dénoncer le fait que par le biais de la coopérative on demandait le financement de l'école publique et qu'à ce titre-là on ne pouvait pas parler d'école gratuite, donc c'était dénoncer ce type de fonctionnement si vous voulez.. qui je pense est tout à fait d'actualité et le deviendra de plus en plus, mais l'école public gratuite, c'était de dire en fait sous couvert de gratuité.. on fait payer aux gens des choses qu'ils n'ont pas à payer.. qui devraient être payées par les municipalités. Dans une petite ville de province ça porte très très lourdement surtout quand il s'agit d'une école d'application... donc vous voyez par exemple c'était de cet ordre-là.. c'était dès qu'il y avait un remplacement qui n'était pas fait, dénoncer la surcharge d'élèves par classe.. bon... C'est ça quoi... je ne sais plus.. c'était travailler au niveau du quotidien.. c'est-à-dire dénoncer ce qui au niveau du quotidien rend difficile ou surcharge le fonctionnement d'une école.. c'était euh.. pour moi le syndicalisme.. ce n'était pas des grands idéaux qu'on brasse.. c'était très concrètement dénoncer ce qui quotidiennement était gênant pour le fonctionnement d'une école.. donc c'était complètement différent de ce qui se faisait puisqu'à l'époque le SNI en L... et puis je pense que ça doit continuer comme ça.. mais il n'y avait que des positions très générales..ont étaient présents à toutes les commissions pour les demandes de postes..euh..pour moi c'était une administration bis.. pour moi c'était pas une action syndicale.. l'action syndicale ça devait s'inscrire dans l'action..
- Ça vous prenait beaucoup de temps ?
- Non.. oui, mais j'ai jamais eu l'impression de surcharge.. j'ai toujours fait plusieurs choses en même temps donc euh.. non ça prenait du temps mais je trouvais que ça m'en prenait pas tant que ça. En tout cas, on avait du temps dans sa vie pour ça.. non j'en ai fait six ans après j'ai rendu mon tablier en me disant je ne veux pas être non plus une syndicaliste institutionnelle même si on m'avait offert un poste syndical au niveau national.. j'ai refusé.. c'est pas ça qui m'intéressait je voulais pas non.. je voulais pas en faire.. j'aurais pu.. là encore un choix de vie là. J'aurais pu devenir syndicaliste professionnel.. ça m'a pas intéressé.. c'est pas ça que je cherchais..
- Et vous disiez c'était motivé pas des grands idéaux, mais quand même des idées, des valeurs concrètes, une certaine conception de l'enseignement.. et est-ce-que vous pourriez en parler de ça de cette conception de l'enseignement à l'époque que vous aviez par rapport à cet engagement dans le syndicalisme ?
- Ba c'était euh.. c'était quoi.. surtout pas des classes surchargées.. c'était favoriser le travail en équipe.. permettre que les gens aient le temps de se réunir.. depuis c'est devenu institutionnel.. mais à l'époque ça ne l'était pas du tout.. c'était pouvoir faire des

échanges d'une classe à l'autre.. c'est toujours pas fait.. c'était si vous voulez un certain nombre d'années avant, penser en terme de fonctionnement en terme de cycles.. Je veux dire que je me suis complètement retrouvée dans la réforme de 1989.. mais c'était des idées que déjà je défendais il y a longtemps.. donc c'était un suivi plutôt individualisé du gamin.. c'était faire participer beaucoup plus les parents à la vie de l'école.. je veux dire à ce moment-là.. et puis ça l'est encore.. c'était considéré comme et ça l'est encore.. c'était considéré comme quelque chose d'horriblement dangereux d'ouvrir l'école sur le monde environnant et permettre aux gens de l'extérieur de s'introduire dans l'école.. C'était beaucoup plus responsabiliser les élèves.. c'était de cet ordre-là...

- Donc c'était ce qui était le plus moteur de votre action syndicale ?
- Ah puis c'est... si.. non.. je veux dire moi j'ai toujours été quelqu'un de gauche.. je veux dire je me suis toujours reconnue fondamentalement dans les valeurs de la gauche.. donc j'y trouvais aussi tout à fait ma place.. Mais c'est plus une conception de l'action syndicale qui était différente qu'autre chose...
- En rapport avec votre métier.
- Oui... c'était une conception oui de cette action.. mais je me retrouvais complètement dans les valeurs de la gauche.. euh... dans l'idéologie de la gauche à cette époque là... à ce moment-là j'étais au C qui était l'aile gauche du parti socialiste.. non, je veux dire c'était en relation avec des idées et des valeurs qui étaient défendues par les partis de gauche à ce moment là.. mais dans la manière d'agir pour moi ça n'avait du sens que si sur le terrain.. concrètement on faisait avancer des modes de fonctionnement.. même si par ailleurs j'aimais bien participer à des grandes assemblées où on réfléchissait aux fondements.. à des fondements d'un mode de fonctionnement.. je ne veux pas dire que je le mettais de côté où que ça ne m'intéressait pas.. ça m'intéressait et si vous voulez pour moi faire du syndicalisme c'était pas simplement faire ça..c'était très concrètement sur le terrain faire avancer les choses...
- Donc politiquement vous étiez aussi engagée ?
- Oui, tout à fait... Oui.. j'étais engagée dans pleins de choses.. oui...
- Alors vous avez fait une relation entre cet engagement dans le syndicalisme et puis votre poste de titulaire mobile.. Vous pensez qu'il y a un lien... Qu'est-ce que... ?
- Oui.. on me l'a dit..
- Vous pourriez parler de cela ?
- Clairement dit... Quand j'ai passé une année, suite à la sortie de l'école normale.. on m'avait offert le plus beau poste puisque j'étais sortie major.. On m'avait offert une classe d'application et puis comme j'étais pas dans les rangs.. et que c'était pas parce que j'étais à l'école d'application que j'allais me taire et ne pas dire ce à quoi je croyais.. On me l'a très clairement dit.. On m'a dit que c'était pas possible qu'on puisse me garder sur ce type de poste que ça correspondait pas bien à mon profil et que donc..

euh.. l'année d'après je repasserais avec la position..euh avec pas d'ancienneté.. donc.. qu'est-ce qui restait ? il restait des postes de titulaires mobiles..

- Qui vous en a informée.. ?
- La directrice de l'école normale qui était mon inspectrice...c'était assez clair.. mais je le savais... j'avais toujours eu des rapports assez tendus avec cette..
- Donc ça vous paraissait dans la logique...
- Oui complètement.. Je veux dire. j'ai passé deux ans à l'école normale.. J'étais pas non plus une élève sage au sein de l'école normale..J'étais assez provocatrice.. On m'avait interdit de me mettre en pantalon.. y'avait une fille en pantalon à l'école normale de fille c'était moi.. je veux dire... je veux dire je savais. Bon, on nous avait interdit d'éditer un journal.. bien-sûr avec d'autres j'avais édité un journal.. bien-sûr avec d'autres ont avaient fait la grève d'un certain nombre de cours.. non.. j'ai toujours été un petit peu.. oui enfin j'ai toujours eu cet aspect- là quoi de refuser de me plier quand je considérais que ça correspondait pas à ce à quoi je croyais.. Bon euh.., je me souviens de ce moment où.. en cours, avec notre inspectrice.. enfin la directrice de l'école normale de filles..comme je m'étais fait remarquée bien-sûr et c'était le moment de faire la première leçon devant des élèves... Bien-sûr y'avait aucun volontaire, celle qui a été désignée pour faire la première leçon c'était moi... mais ça me paraissait normale, c'était logique.. alors à la fois je forçais une reconnaissance parce que je voulais absolument être brillante..élève tout en étant euh.. frondeuse, mais ça toujours été ça chez moi... Je vous montre que je suis brillante, donc vous devez me reconnaître mais en même temps je ne me coulerai jamais dans le moule... Donc il y avait cette chose là qui était très liée, donc quand on relit ça avec ce que sont des gosses de SES, ce sont des frondeurs souvent, ce sont des gosses qui vous remettent en question... Leur seule difficulté c'est qu'à la fois ils remettent en question, mais ils savent pas se défendre d'une certaine manière, où ils se défendent sans être reconnus.. donc d'une certaine manière ça toujours été, leur donner les moyens certes d'être frondeur mais de leur faire reconnaître, je dirais leur capacité.. donc y'a quelque chose qui est très très lié et d'ailleurs j'ai un fils qu'est comme ça.. j'ai un fils qui est comme ça.. c'est ça qui est complètement fou d'ailleurs.. il est comme ça, c'est un gosse où l'enseignant me dit qu'il est capable pendant une heure et demie de tourner le dos au tableau.. mais en même temps c'est un gosse vif intelligent, bon ça va pas être facile.. mais.. Y'a quelque chose-là qui est fortement lié à une histoire personnelle, je veux dire c'est très difficile de démêler ce qui est de l'ordre de l'extérieur de ce qui est de l'ordre d'un cheminement lié à une histoire personnelle qui remonte à très longtemps.
- Donc ça paraît de l'extérieur assez clair que cet itinéraire et peut-être cet engagement dans la pratique du PEI à une époque est lié à une volonté personnelle et non une pression puisque vous dites, au fond, ça vient de moi, de ma personne, de ce que j'avais envie de faire, ce n'est pas une soumission à l'autorité même si au départ c'est l'institution qui vous a proposé cette formation.
- Absolument, ça c'est sûr.

- On pourra peut-être revenir un peu à cette histoire professionnelle voire personnelle.. On pourrait aborder un autre volet qui est le volet du PEI de la médiation..euh.. Qu'est-ce qui vous a séduit dans cette pédagogie.. en fait.. pourquoi cette pédagogie plus qu'une autre est-ce que vous connaissez d'autres types de pédagogie, vous disiez qu'à l'époque vous faisiez des projets, des PAE ?
- PAE, Projet d'activités éducatives.
- Est-ce que ça a été le hasard de la rencontre avec le PEI ?
- Oui.. complètement.. mais qu'on saisit où qu'on saisit pas...
- C'est ça..
- Je crois que la vie tout de façon c'est ça, c'est une succession de hasards et de carrefours, .. bon maintenant à ces moments-là, là.. c'est là où on a le choix, et c'est ce qui fait qu'on s'engage dans une voie plutôt qu'une autre .. mais bon.. je crois qu'il y a des occasions où on les saisit, ou on ne les saisit pas, si on en saisit certaines, on en laisse tomber d'autres, moi j'ai saisi cette occasion-là, j'en ai laissé tomber d'autres en terme d'itinéraire de vie.. c'est clair..
- Vous voulez dire par rapport à l'engagement dans le PEI, vous avez laissez tomber d'autres choses qui vous étaient proposées à l'époque ?
- Oui, parce qu'à l'époque aussi je faisais du journalisme, j'avais écrit pour la revue autrement et euh.. on m'avait proposé un poste à la revue autrement, j'ai refusé.. vous voyez, je veux dire dans la vie on choisit de poursuivre dans une voie, on choisit une chose plutôt qu'une autre..
- Et vous avez fait le choix d'approfondir en fait cette pédagogie, cette pratique du PEI, puisque vous êtes engagé depuis plusieurs années.. euh.. Qu'est- ce- qui à votre avis.. lucidement, comme ça, consciemment.. Qu'est- ce- qui fait que vous avez choisi d'approfondir plutôt que de dire, ba oui, c'est intéressant, mais je vais plutôt arrêté, faire autre chose.. Bon déjà vous avez donné des arguments, l'enfant pouvait progresser, les contenus disciplinaires..Mais est-ce que vous pourriez reparler de cela qu'est-ce qui à fait que vous avez accroché que vous avez continué ?
- Tout simplement ça énormément fait évoluer le regard que je portais sur les élèves. C'est-à-dire moi j'arrivais à un moment où je voyais plus trop comment poursuivre avec eux, où j'avais constaté que ce que je leur avais proposé ne fonctionnait pas très bien et ça a été un outil formidable de redynamisation de réenclenchement dans une dynamique d'enseignante..
- D'autre part, ça à complètement changé le regard que je portais sur ces élèves à ce moment-là.. c'est-à-dire effectivement de découvrir que des élèves déficitaires sur un certain nombre de choses, pouvaient apparaître tout- à- coup extrêmement performants sur des choses très difficiles, que j'avais repéré comme très difficiles et euh.. donc, du coup, de voir vraiment ces gosses euh.. avec tout ce qu'ils pouvaient faire et que je n'imaginais pas qu'au départ ils puissent faire, donc, du coup, avec une exigence

envers eux, démultipliée, avec un enrichissement en terme de matières proposées à ces élèves, avec le souci de les réorienter dans le cycle normal autant faire que ce peu, au maximum, donc ça a démultiplié mes exigences.

· Ça m'a aussi demandé de rechercher des contacts avec des gens qui pouvaient m'aider à travailler dans ce sens-là.. c'est-à-dire : c'est bien d'introduire une méthode comme ça, mais si à côté on ne fait rien, c'est-à-dire si on continue à enseigner comme on a toujours enseigné, c'est quelque chose qui tient pas la route...Je veux dire, le PEI qui pose le gros problème du transfert, qui est un problème réel à mon avis.. euh.. transfert qui ne se fait pas automatiquement, ça pour moi c'est très clair, mais si vous voulez c'était le point de départ à toute une nouvelle conception de l'enseignement auprès de ces élèves-là, c'est-à-dire ça remettait en question l'enseignement que je faisais par ailleurs dans les didactiques traditionnelles et si je les remettais en question, je ne voyais pas comment toute seule de ma chapelle je pouvais complètement changer mes manières d'enseigner les mathématiques et le français si j'étais pas en contact avec des chercheurs qui travaillaient spécifiquement dans ce domaine-là, donc j'ai cherché des partenaires pour cet enseignement, j'en ai trouvé, don..euh.. c'est pour ça que j'ai travaillé en partenariat avec B...,avec un monsieur qui s'appelle B... et qui à mis au point un logiciel Maths-Français qui lui même était intéressé par le fait de travailler avec quelqu'un comme moi, parce que c'était une manière si vous voulez d'approfondir chacun notre approche, moi de voir comment je pouvais transférer dans les didactiques et lui ce qui l'intéressait c'était de voir les connivences où les interactions entre ce que lui avait proposé et ce que proposait le PEI qu'il ne connaissait pas. Donc si vous voulez, convergence d'intérêt qui fait que depuis j'ai travaillé en partenariat, avec aussi, accueil dans la classe de stagiaire, formation de maître quoi...

· Donc ça a été, en fin de compte, le point de départ à une complète je dirais transformation dans la manière de faire, dans la manière d'enseigner..suite à ça aussi, je me suis intéressée à la pédagogie institutionnelle... de façon aussi à réfléchir au mode de vie du groupe, du groupe d'élèves puisque pour moi ça faisait complètement partie de la même dimension...c'était comment réfléchir sur ses comportements en classe, à l'extérieur de la classe, comment les prendre en compte, comment les analyser, comment poser les problèmes à plat...et les analyser comme on analyserait une feuille de PEI, donc c'était de travailler de façon à développer une certaine cohérence entre l'introduction de cette méthode et puis tout ce qui est l'acte d'enseignement...enseignement de contenu spécifiquement parce que c'est aussi notre rôle en tant qu'enseignant qui est d'enseigner des contenus, mais dans une orientation un petit peu nouvelle, en fait très nouvelle d'ailleurs...qui est de réfléchir à comment on s'y prend quelle démarche et quelle stratégie...analyse des supports... proposer des supports qui le permette, réfléchir à ces supports-là...toujours travailler en terme de recherche de principes, toujours, le domaine d'application...mode de questionnement aussi...style de questionnement. Je cois que le PEI incite beaucoup à ça...c'est pour ça d'ailleurs que j'en suis venue à réfléchir sur l'entretien d'explicitation de Vermerch parce que dans ce domaine- là, on considère toujours que le questionnement euh...est intuitif et va de soi, je suis de plus en plus persuadée que du type de questionnement que vous avez, vous pouvez induire beaucoup de choses chez l'élève et donc ça paraît

essentiel çà à travailler.. euh.. surtout si on veut aider la personne à prendre conscience de tout ce qu'elle met en oeuvre sur le plan mental pour réaliser telle ou telle activité, donc j'ai travaillé aussi là- dessus...ba si vous voulez y'a une certaine cohérence dans tout çà, un certain développement, je dirais une arborescence autour de çà quoi...je veux dire au début...y'a eu cette méthode ..euh..bon..qui a changé mon regard sur les élèves ok...changement d'exigence ok..... et à partir de ce moment-là, qu'est-ce-qu'on met en oeuvre pour que l'enseignement soit en cohérence avec ce changement de regard...? C'est bien beau de les voir potentiellement chargés de capacités..mais... par rapport à çà...qu'est-ce-que moi je mets en oeuvre pour que ces capacités soient vraiment...euh...développées euh...afin de les faire passer à autre chose quoi...?

- Vous voulez-dire dans les matières disciplinaires également ?
- Oui...Biensûr...Oui... et à m'intéresser à la didactique, du coup moi çà m'a ouvert sur la didactique...
- Oui...
- Alors quand les didacticiens me disent.. euh.. oui euh çà va à l'encontre de ce que l'on fait y'a pas de contenu, moi je leur réponds... jusqu'à présent la didactique n'a jamais donnée les réponses concernant les élèves en grandes difficultés d'apprentissage... La didactique c'est toujours intéressée effectivement à comment permettre au sujet de construire ses connaissances, mais çà part du principe que le triangle didactique fonctionne bien... Mais à partir du moment où le triangle didactique ne fonctionne pas, la didactique n'a pas de solution à proposer pour rétablir je dirais le fonctionnement de ce triangle didactique... et c'est là où je place le PEI.. c'est-à-dire pour moi... c'est un outil de restauration du fonctionnement du triangle didactique élève enseignant et contenu...c'est un formidable instrument pour çà... je veux dire pour moi c'est un moyen...
- Comment comprendre que vous vous soyez engagée dans quelque- chose qui bousculait fondamentalement votre manière d'enseigner, ma question au départ c'était...pourquoi avoir approfondi...le PEI...pourquoi ne pas avoir abandonné au bout de six mois et être passé à autre chose...donc quels sont les fondements profonds de cette adhésion est-ce-que on pourrait explorer çà plus avant... mais déjà on l'a exploré puisque vous avez dit c'est parce que çà m'a fait changer le regard sur les élèves çà m'a permis.
- J'ai l'impression d'une continuité dans tout çà...j'ai pas le sentiment d'une rupture.
- Oui... mais vous parlez quand même de transformation...Vous m'avez plusieurs fois dit.. çà été vraiment quelque chose de fondamentalement nouveau...Alors qu'est-ce-qui était réellement de l'ordre de la nouveauté et qu'est-ce-qui était de l'ordre de la continuité...?
- Moi je crois que ce qui est de l'ordre de la continuité c'est cette vocation dont je vous ai parlé...donc à partir du moment où on a cette vocation je crois qu'on est à l'affût de tout ce qui peut venir enrichir ou apporter de l'eau au moulin de cette vocation...vous voyez... donc j'ai saisi une opportunité... mais..euh... en çà il n'y a pas de rupture, je

veux dire moi j'ai toujours eu l'impression d'être en recherche de nouveauté, en recherche de... en même temps moi j'ai toujours été très passionnée, très impliquée dans ce que je faisais de toute manière...donc ça c'est dans la logique je dirais... c'est dans une logique personnelle aussi : réparer, être dans la réparation, se réparer en étant dans la réparation.. donc euh.. pour moi ça c'est..euh..je veux dire euh oui..c'est, c'est, c'est de l'ordre de la continuité, bon ce qui était la transformation ba c'était effectivement.. euh.. je dirais au jour le jour, au quotidien.... c'était complètement nouveau en terme de démarche.... je veux dire.. parce que.... je n'ai plus fais de PAE.. je n'avais pas... je n'en avais plus la disponibilité même si en terme de temps et en terme d'engagement..même si.. même si c'est quelque chose auquel je crois toujours.. vous voyez ce que je veux dire..

- Fallait faire un choix, je veux dire en terme énergétique..
- Je ne pouvais pas de toute façon en terme d'énergie... j'aurais pas pu mener.. ici, parallèlement à ça, un engagement syndical, c'était pas possible, mais ça toujours été fondamentalement aller dans le même sens, c'est-à-dire au sens de défendre les valeurs oui..quelque chose auquel on croit fondamentalement...vicéralement.... mais qui est aussi très mêlé à une histoire personnelle.. j'ai du mal à séparer les choses à ce niveau- là.
- Dans cette pédagogie qu'est-ce qui vous a séduit encore ?
- Ba si vous voulez, moi la démarche PEI, j'ai essayé, j'essaie d'avoir une démarche de médiation, je veux dire..d'être médiateur, j'essaie d'être une médiatrice, dans le sens où c'est non seulement permettre à un sujet de construire ses connaissances, mais c'est aussi permettre à un sujet de prendre conscience de ce qu'il met en oeuvre, de prendre conscience de ses potentialités, de ses capacités, c'est aussi de l'aider à sortir d'un espèce de cercle vicieux de l'échec. C'est par certains moments avoir le sentiment qu'on est confronté à des murs, à des passivités, à des refus de voir et c'est ouvrir un monde, c'est..c'est ouvrir des portes, c'est..euh.. mettre des brèches dans des armures dont s'entourent ces gosses parce que.. euh.. pour eux aussi, d'une certaine manière..euh..je veux dire..pour survivre, dans les situations dans lesquelles ils sont, ils s'entourent d'une armure dans une passivité, d'un refus d'apprendre.. parce que c'est le seul moyen qui leur a été donné.. pour pouvoir survivre dans ce monde..et c'est donc leur montrer qu'on peut plus que survivre, qu'on peut vivre et qu'on peut sortir de cet état la.. sans que ce soit dangereux, c'est-à-dire sans que sa propre vie soit mise en danger, parce que tout à coup, on se met à réfléchir, on se met à penser, on se met à revendiquer, on se met à .. et que justement avoir sa place dans le monde c'est.. aussi exister quoi, exister pas seulement en terme de recevoir des coups, mais c'est exister en s'affirmant et.. en se positionnant..en..en ayant des idées et comme je leur disais, moi je veux plus voir des valises, je veux dire, si je vous enmène quelque- part et si vous ne me demandez pas pourquoi on y va ? Et quel est le but qui est poursuivi ? Et qu'est-ce-qu'on va apprendre. ? Je ne vous laisserai pas faire, je ne vous laisserai pas faire, c'était surtout cette idée- là quoi, c'était.... d'une certaine manière permettre de renaître, c'est une nouvelle naissance et on assiste à des nouvelles naissances.. avec

ce genre de phénomènes, avec aussi des phénomènes de douleurs et de souffrances parce que prendre conscience quelquefois c'est mourir à autre chose, on renaît si on accepte de mourir à une certaine manière d'être et... c'est vrai que ça c'est un accompagnement qu'il faut pouvoir tenir parce que c'est bien beau de casser des mondes mais encore faut-il pouvoir donner les moyens à la personne de se reconstruire et de retrouver sa place, donc c'est quelque chose de tout à fait passionnant que d'avoir le sentiment de permettre à quelqu'un d'avoir l'impression que vous aidez une personne à renaître à autre chose..

- Derrière ce concept de médiation, en fait cette idée du médiateur, ça correspondait bien à votre conception de l'enseignement ?
- Oui..Mm.. tout à fait..
- Donc ce mot, cette conception est venue finalement corroborer ce que...Vos convictions antérieures en fait..dans votre histoire..
- Oui, tout à fait..
- Et c'est ça qui vous a engagé à aller plus loin, à pratiquer..et..
- Bien-sûr.. et je veux dire moi ça m'a remis aussi.. ça m'a complètement redynamisée..
- Mm.. vous disiez, réparer et aussi se réparer.. donc en même temps..
- Oui.. absolument..
- Vous disiez c'est arrivé, j'étais à bout du.. de course par rapport à ma profession.. euh.. bon vous pourriez un petit peu parler de ça.. cette..le PEI est arrivé à un moment quand même où..
- Oui, c'est-à-dire où j'avais essayé des choses.. enfin j'avais essayé oui .. euh.. pédagogiquement.. euh.. j'avais tenté..euh..
- Vous avez trouvé à travers cette méthode quelque chose qui correspondait bien à vos..?
- Mais fondamentalement, moi je crois que c'est un formidable outil de formation d'un enseignant.. mais un formidable outil.. que je pense d'ailleurs, même maintenant que c'est plus un outil pour l'enseignant que ça ne l'est pour l'élève d'ailleurs personnellement..Parce que je pense que c'est un outil qui peut complètement redynamiser.. enfin dynamiser un enseignant et du coup le mettre à l'affût de.. euh.. de recherches novatrices, le mettre à l'affût de.. euh.. le mettre en situation d'être un enseignant-chercheur, comme je pense que tout élève ne construit sa connaissance que s'il est mis en situation de chercheur de la même façon, avec une situation problème qui est posée, avec formulation d'hypothèses, avec recherche de stratégies, de démarches, avec vérifications de ce qu'on a obtenu.... validation ou pas des hypothèses etc.. enfin je veux dire.. euh. Donc faire soi même la formation.. pratiquer pour soi éventuellement le PEI ou, moi je pense personnellement que ça devrait faire

partie de toutes les formations initiales d'enseignants.. ne serait-ce que pour que l'enseignant lui même réfléchisse à ce que ça fait sur lui.... ce type de formation..

- Alors là pour moi c'est une intime conviction, je veux dire moi j'ai rencontré beaucoup d'enseignants formés au PEI, qui, pas tous bien-sûr mais un certain nombre qui.... aussi ce sont mis à réfléchir sur d'autres manières de faire de penser les choses.. de..un autre type de rapport aux élèves.... donc.... déjà ne serait-ce simplement par le changement de représentation que l'on porte sur les élèves.. parce que quand on les enferme sur, on enferme l'élève sur une certaine représentation qu'on a de lui par rapport à des performances strictement scolaires... quand on découvre tout ce qu'il est capable de faire si on le sort de la simple relation d'enseignement.... je dirais classique avec contenu.. du coup on se dit, il est capable.. donc je vais tout mettre en oeuvre.. pour que on n'en reste pas là, mais aussi qu'au niveau de l'acquisition de connaissances.... puisque je sais qu'il est capable, je vais tout faire pour qu'il acquière ces connaissances..donc je pense, ce changement de regard est déterminant, absolument déterminant.
- Pour vous, il a été assez déterminant, puisque vous dites que vous êtes notamment inscrite dans une démarche de recherche.. Est-ce-que vous pourriez expliquer ça ce lien.. vous l'avez déjà expliqué mais reprendre encore ce lien, cette entrée dans cette pédagogie, dans cette pratique et votre propre itinéraire vers la recherche, éventuellement en me donnant des exemples concrets par rapport à votre itinéraire..
- Ba comme je vous ai dit.. euh.. bon comment enseigner les maths et le français.. ça c'était une question qui m'était posée..ensuite c'était. Que disent les didacticiens qui réfléchissent sur ces contenus, sur des contenus disciplinaires ? Comment voient-ils l'acquisition de connaissances ? Quels représentations ont-ils de l'élève, par rapport à ces acquisitions ? Réfléchir sur le statut de l'erreur, la place de l'erreur..euh.. suivant le mode d'enseignement que l'on a. Quelle est la représentation que l'on a du sujet ? Donc faire un lien entre un mode d'enseignement et une conception d'apprentissage... donc tout ces aspects-là, je veux dire ça m'intéressait énormément de voir quelles étaient les différentes conceptions qu'il pouvait y avoir là-dessus. C'était réfléchir au contenu. Qu'est-ce-qu'il y a derrière les contenus ? Puisque derrière tout contenu il y a des règles d'actions, des anticipations, des concepts qui sont à l'oeuvre, donc essayer de réfléchir sur tous les contenus qu'on propose, réfléchir aussi sur les modalités de présentation de ces contenus.. euh.. bon une page de PEI, c'est une certaine modalité de présentation qui mérite qu'on y réfléchisse puisque ces pages déclenchent un certain nombre de choses, donc en termes de contenus disciplinaires comment on présente les choses... Quel contenu ? Quelle difficulté y'a-t-il derrière tout ces contenus ? Qu'est-ce-qu'on peut imaginer que cela représentera comme difficultés pour l'élève ? C'était tous ces aspects-là qui moi m'ont mis en situation de recherche et ce sont des questions qu'on trouvait tout à fait en accord avec les questions que suscitent l'introduction du PEI dans une classe.. et puis comment on travaille avec les élèves..l'approche.. je veux dire, j'ai beaucoup transféré l'approche d'une page de PEI sur l'approche d'un contenu disciplinaire.

- Pourtant vous vous reconnaissez bien comme praticienne..du PEI..?
- Ah complètement, et quelqu'un d'acharnée..Très engagée, quatre heures par semaine depuis un dixaine d'années.... Non acharnée.. Mais en même temps, je me disais que les questions fondamentales qui sont de l'ordre du transfert, je veux dire parce que pour moi, une méthode n'a de sens que si elle est repla cée dans un contexte, je veux dire si ça reste   l'état d'outil, pour moi ça n'a strictement aucun intérêt, je veux dire, ça n'a du sens que si c'est complètement mobilisé dans une pratique globale, ... vous voyez ce que je veux dire... c'est-à-dire plus de l'ordre de l'état d'esprit général ou de manières de faire..euh.. je dirais dans sa globalité, je veux dire, je n'ai jamais été partisan d'une méthode pour la méthode..
- Donc au fond c'est pas forcément l'instrumentation en tant que les cinq cent pages, c'est tout l'état d'esprit qu'il y a derrière, tout ce qui est véhiculé au niveau du regard sur l'élève, de, en fait tout ce que vous avez évoqué..
- C'est-à-dire en fait moi de, d'un ou..enfin.. ss.. au départ c'était un outil et puis c'est devenu comment rendre cohérent toute ma pratique en fonction de  a.. L'outil en lui même, pour moi garde toute sa dimension et tout son intérêt, mais ce que je considérais pour moi comme le travail à faire, c'était à côté..ne serait-ce que pour véritablement donner sa véritable place à cet outil..Au départ, il fallait que je maîtrise l'outil.. donc il m'a fallu deux trois ans pour véritablement maîtriser cet outil.. la manière de l'enseigner en tout cas.. euh.. et une fois qu'il m'a semblé... parce que c'est toujours des appréciations très relatives.. très personnelles..mais quand il m'a semblé avoir la maîtrise de l'outil..que je me suis posée cette question du transfert qui est pour moi une question fondamentale.. parce que un outil pour moi n'est rien de plus qu'un outil..c'est ce qu'on en fait.. je veux dire n'importe quel outil peut devenir une tarte à la crème et rien de plus.. mais donc pour lui donner véritablement sa place, il fallait que je travaille autour... donc travailler autour ça m'a insité à aller voir ailleurs.. mais toujours dans la même lignée, je veux dire pour moi c'est, c'est tout à fait cohérent. Mais en même temps comme je suis quelqu'un de curieux, j'ai vraiment besoin d'aller voir ailleurs parce que sinon je veux dire.. si j'étais restée strictement sur la même chose, je veux dire ça pour moi c'est pas une démarche de recherche et de connaissance... je veux dire approfondir un domaine peut se faire en travaillant sur des domaines parallèles, ne serait-ce que par comparaison par complémentarité, par mise en relation... je veux dire pour moi la connaissance c'est comme une espèce d'arborescence quoi, des ponts qu'on essaie de jeter, des liens, c'est pas un domaine..euh..enfin un domaine pour moi, ne peut se comprendre que par comparaison, par confrontation à d'autres domaines.
- Alors on revient un petit peu à ce qu'on a dit tout à l'heure..au sujet de ce que vous avez découvert à l'issue du PEI, le statut de l'erreur..Comment enseigner les maths et le français ? La représentation du sujet, donc ça c'est les termes... Est-ce-qu'on pourrait développer un petit peu chaque chose ?..L'erreur on en a pas parlé...le statut de l'erreur par exemple est-ce-que vous pourriez en dire deux mots...
- Bon dans le PEI, l'erreur c'est on se sert de l'erreur pour apprendre... c'est un objet d'apprentissage..les didacticiens disent en gros la même chose.. il disent en analysant

les erreurs des élèves, on a pu voir leur représentation qu'ils ont d'un concept..euh..donc il faut s'intéresser aux erreurs des élèves pour déstabiliser des représentations antérieures afin de leur donner de nouvelles représentations...

- Est-ce-que ça vous en aviez l'intuition avant de connaître le PEI, ou est-ce-que pour vous ça a été pour vous une découverte majeure...?
- Non si, ça a été important.. ça ça été très important, moi j'étais toujours gênée vis-à-vis de l'erreur en me disant quand même on ne va pas sanctionner des élèves parce qu'ils font des erreurs, mais là ça été pour moi une manière de théoriser cette réflexion là.. euh... de donner un nom en terme de processus d'apprentissage.. de faire référence au travaux de Piaget, de Vygotsky, de Bruner etc...donc c'était une manière de théoriser à partir de ça...euh.. l'erreur comme faisant partie du processus normal d'apprentissage d'un sujet.. euh.. dont il faut absolument prendre en compte.. et même justement travailler avec ça, avec les élèves, je veux dire c'est pas l'erreur sanction, mais l'erreur au contraire qui est drôlement intéressante puisque c'est l'occasion d'apprendre... pour les élèves l'erreur c'est la faute, donc y'a une représentation de l'erreur qui est à mon avis catastrophique et qui fait qu'on a beaucoup de travail à faire auprès des enseignants.. parce que qu'un gamin.. je veux dire soit complètement anihilé parce qu'il s'est trompé, qu'un élève masque ses erreurs, je veux dire c'est étonnant..les élèves masquent souvent.. ça veut dire qu'il y a un gros gros gros travail en terme de conception de l'apprentissage qui est à faire, je veux dire nous même on a été très fortement marqué par ça dans notre scolarité, donc étant fortement marqué par ça dans notre scolarité.. euh..qu'est-ce-qu'on reproduit en tant qu'enseignant la plupart du temps, le même système..
- Est-ce que ça vous à engagé à produire un système différent d'évaluation par la suite..?
- Oui, bien-sûr..L'erreur n'est plus prise en compte dans les modalités d'évaluation personnelle.. euh ce qui a toujours été..euh..ce que j'ai plutôt travaillé avec les gamins, c'est l'attitude face à la tâche, c'est-à-dire le rapport à la situation problème, c'est-à-dire le fait que.. euh.. soit on s'acharne face à une difficulté, ou alors on rend les armes, vous voyez ce que je veux dire, on abandonne, donc..euh.. à partir du moment où on fait prendre conscience au gamin que c'est ça qu'on va évaluer, c'est le rapport, c'est l'attitude à la tâche, plutôt que le résultat.. euh.. on s'intéresse plus au résultat.. il peut y avoir une erreur c'est pas grave.. alors ça un effet pervers qui est que.. euh.. chez les élèves pour certains en tout cas ..qui est que du coup on ne fait plus attention à la manière de présenter son travail, y'a une baisse d'attention à ce niveau là.. mais en même temps ça peut se rectifier à mon avis relativement facilement quoi.. c'est ce qui fait que ça fait un surcroît d'exigences.. C'est-à-dire quand on donne du travail à la maison, ça doit être fait.. même si vous dites aux élèves, je sais que tu n'a pas de place pour travailler, que tu n'as éventuellement qu'un coin de cuisine pour le faire, que tu as tes frères et tes soeurs dont tu dois t'occuper et même si y'a du bruit chez toi.. 'tu sais ça ça ne m'intéresse pas, je te donne du travail et je veux que tu le fasses' Donc vous voyez, c'est avoir un niveau d'exigence qui est très très élevé, c'est secouer le cocotier en permanence, c'est ce qui fait aussi que par rapport à la cassette, on m'a taxée de

fachiste intellectuelle.. parce que on trouvait que j'avais une attitude de harcèlement face aux élèves qui est clair... je veux dire effectivement tout ceux qui sont venus me voir l'on constaté.. disant, mais tu les harcèles sans arrêt.. euh.. tu les laisses pas tranquille.. euh.. tu es tout le temps derrière eux.. tu les secoues..etc..

- Vous parliez d'exigences... c'est porté par une exigence.
- Absolument..Ils sont capables.. Absolument... Absolument.
- Et cette exigence qu'est-ce-que vous en avez retiré comme effets pour les élèves ? Est-ce que vous voyez des cas concrets..on va revenir à l'erreur toute suite, mais euh vous dites je suis exigeante.. est-ce-que vous avez des cas concrets qui vous viennent à l'esprit sûrement d'enfants où cette exigence à montré que vous aviez raison d'être exigeante.. ?
- Bien-sûr, j'en ai recyclé, moi j'en ai recyclé euh.. à partir du moment où vous avez comme objectif dans votre tête de recycler des élèves.. euh.. que c'est un objectif que vous vous fixez, comme par hasard, au bout de deux ans vous trouvez un tiers de vos élèves qui sont recyclables...comme par hasard, c'est étonnant.. avant vous n'en recycliez aucun.. euh.. et maintenant vous en recyclez un tiers.. c'est bizarre, pourtant c'est les mêmes élèves c'est les mêmes commissions vous ne participez pas au recrutement ..euh.. d'ailleurs on est une des SES de P.. je crois qu'on est la SES de P qui recycle autant d'élèves... Bon ça risque de changer maintenant pour des raisons qui ne m'appartiennent pas.. mais ..euh.. à un moment donné, on me disait, mais de toute manière c'est parce que vous recevez les meilleurs... On me disait que le recrutement à la SES était exceptionnel, donc on recevait forcément des élèves exceptionnels, c'était la raison pour laquelle on en recyclait autant.. moi je pense simplement que.. comme je vous ai dit, changement de représentation des élèves ça veut dire qu'on les voit pour beaucoup plus que ce qu'ils ne font, donc forcément dans ce cas là on met tout en oeuvre pour que.. euh..ça se fasse.. alors mettre tout en oeuvre pour que ça se fasse c'est effectivement dépenser une énergie considérable pour que ces gosses évoluent, c'est dire non non moi je refuse de te voir tel que tu es. Je refuse de te voir non lecteur et c'est le dire clairement, je n'accepterai pas que tu ne lises pas, donc tu vas lire.. et si je dois même te faire pleurer tu pleureras.. mais tu liras.. vous voyez c'est quelque chose de très.. euh.. mais quand on a affaire à des gosses en grosses difficultés faut vraiment de l'acharnement.. c'est quelquefois.. euh.. c'est très violent.. c'est vrai que c'est très violent.. mais... moi je préfère cette violence là à la dites.. 'oh..il faut les laisser.. c'est leur liberté, on n'a pas le droit, on n'a pas le droit de laisser quelqu'un qui est en difficulté sur le trottoir.. c'est pour moi de la non assistance à personne en danger.. quand on dit ah mais lui il ne veut pas, lui y veut pas lire.. c'est une raison pour laquelle il faut le laisser comme ça.. bien-sûr que non, on est dans une société où si on ne lit pas, on peut se retrouver exclu de la société... alors je fais quoi moi, je le laisse libre..il ne veut pas lire... non..'
- Vous voyez vos enfants évolués vous les voyez apprendre à lire.. alors est-ce que vous pouvez me parler de cela.. de ce que vous voyez comme épanouissement pour ces élèves.. par rapport à cette pratique.. ?

-
- Cà c'est très très difficile parce que quand on est de la partie, c'est très très difficile d'avoir un regard.. moi la seule chose que je vois c'est des chiffres, effectivement j'en recycle un tiers.. Ils ont leur place en plus, le recyclage ce fait essentiellement en quatrième technologique.. pour eux c'est une sacré promotion.. euh .. y'en a même qui ont rejoint un cursus normal. Certains, minoritaires, très minoritaires mais c'est arrivé....bon je veux dire moi, je m'arrêterai là, bon maintenant.. non là j'ai..euh.. personnellement je ne vois pas comment je pourrais vous parler des effets quand on est complètement impliquée dans une pratique.. euh.. que des gosses qui ne savaient pas lire se mettent à lire oui, mais bon ça peut être lié à ça, mais ça peut être lié à d'autres facteurs aussi.. je veux dire y'a...euh.. parce que on incite aussi à ce que pour des gosses qui ont des graves perturbations psychologiques, on insiste pour qu'il y ait des prises en charge individuelles.. bon, on travaille en équipe.. Qu'est-ce qui est à octroyé à l'un et pas à l'autre... j'en sais rien, vous voyez, moi je, c'est une dynamique d'ensemble qui fait qu'il y a des évolutions en termes de comportements.. en terme d'attitude c'est vrai.. euh.. que souvent on m'envoie les gosses les plus durs.. en se disant de toute façon l... elle se débrouillera bien avec.. euh..et qu'effectivement comme j'ai une certaine autorité et que ça fait longtemps que je suis dans l'école.. donc j'arrive à négocier avec des gamins bon.. mais ça je crois que ça peut arriver à n'importe quel enseignant.. c'est pas ..euh.. je ne me l'attribue pas pour une raison spécifique ou une autre.. j'essaie de faire mon boulot c'est tout et je crois que n'importe quel enseignant même sans.. non je crois qu'il n'y a pas de solution miracle.. quoi.. j'ai pas le sentiment de faire quelque-chose d'exceptionnel du tout..
 - Et vous dites c'est difficile de savoir ce qui est de l'ordre de ma personne de la méthode..
 - La représentation que j'ai des élèves.. Je veux dire avant on en recyclait pas..C'est le seul facteur objectif, pour moi le reste c'est du bla..bla..bla..
 - vous avez quand même certainement des intuitions de ce que..euh.. par rapport aux élèves vous devez avoir des intuitions de sens par rapport à votre propre engagement dans cette recherche, dans cette pédagogie.. et finalement cette façon de voir vos élèves évoluer..?
 - Je considère que ce que je fais me correspond très bien et que.. euh.. comme ça me correspond..euh.. je veux dire je ne sais pas s'il y a une chose spécifiquement à faire pour eux, ça je n'y crois pas..moi je crois qu'un enseignant à partir du moment où il croit en ce qu'il fait et où il met tout en oeuvre dans ce sens là.. euh.. vous voyez.. bon.. moi j'ai l'impression de faire quelque-chose de cohérent, c'est cohérent avec moi-même, c'est cohérent avec ce que je pense, donc je pense que les gamins peuvent s'y retrouver par rapport à ça,.. alors c'est vrai que.. euh.. je vois des évolutions en terme de comportement face au travail.. des gosses mutiques..euh.. qui parle, qui ont leur place dans la classe qui.. euh.. viennent tout seul à l'école maintenant, qui ne le faisait pas avant.. euh..
 - Les parents qui se rassurent etc.. mais.. euh.. moi je pense que c'est plus une dynamique générale qu'autre chose quoi.. je veux dire bon.. mais c'est pas.. euh.. je

pense que la méthode insuffle quelque-chose, mais..mais.. c'est pas l'objet en soi de.. c'est pas le facteur déterminant, je crois que c'est un.. c'est un magnifique stimulateur au départ... bon auquel je crois puisque que je vous dis, je l'enseigne de façon très marquée et.. je le prends très très au sérieux quoi.. mais.. mais c'est tout un contexte.. tout un contexte modifiant comme dirait Feuerstein..

- On va peut-être revenir.. si vous êtes pas trop fatiguée.. ça va..
- Un peu..
- On peut continuer ou est-ce-que vous voulez qu'on s'arrête...?
- Oui,oui..non,non..non,non...
- *Alors on était partie sur le statut de l'erreur et c'est ça qui vous a engagé à parler des effets.. enfin des effets ?..euh.. et je voudrais revenir aussi.. euh.. c'était sur la question de ce qui vous a engagé à faire des recherches.. l'erreur, sur les contenus aussi.. alors est-ce que vous pouvez me dire ce qu'il en est par rapport aux contenus.. qu'est-ce qu'il y a derrière le contenu ? donc vous avez pratiqué le PEI et après ça vous a fait poser des questions par rapport aux contenus..*
- Oui... Mm..
- *Alors est-ce que vous pouvez me parler de ça ?..*
- Par exemple, vous prenez un problème à structure additive, par exemple des problèmes qui se résolvent par l'addition et la soustraction, c'est intéressant de constater que même des problèmes qui se résolvent par une addition n'ont pas le même niveau de difficultés et de s'intéresser à pourquoi y'a des niveaux de difficultés différents relativement alors qu'ils se solvant par la même opération qu'est une addition, donc c'est intéressant d'interroger la situation de façon à voir ce qui est en jeu dans la situation problème.. c'est-à-dire de réfléchir à bon en fait qu'est-ce-qu'on demande de retrouver la situation initiale de retrouver la transformation, de retrouver la situation finale ? Donc en fait.. euh.. tout un travail sur les analyses des données qui peuvent expliquer des difficultés des élèves concernant la résolution de ce problème.. et pourtant comme ça en le regardant.. on se dit y'a qu'une addition à faire.. vous voyez ce que je veux dire.. c'est s'interroger sur.. euh.. qu'est-ce qui est à l'oeuvre.. euh.. dans un contenu que l'on propose.. qu'est-ce-qui fait que ce problème là posera des difficultés et pas celui là..c'est ça que j'appelle interroger un contenu pour moi..
- *Est-ce-que ça été de nature à vous faire modifier votre pratique par rapport à ça ou à choisir des contenus ...?*
- Oui bien-sûr, puisque je travaille..euh.. je vous dis, j'ai cherchée ce partenaire en mathématiques..bon on a réfléchi sur les manières d'aborder nos problèmes..eu.. de travailler sur des schémas de résolution.. de.. oui.. bien-sûr.
- *Est-ce-que vous avez un exemple concret à me donner..?*

-
- Ah je sais pas moi... ça peut être par exemple par rapport à un problème ce sera d'enlever.. euh.. tout ce qui est de type anecdotique dans la situation problème.. ce sera au lieu de focaliser sur des pots de yaourt ou des choses comme ça ce sera enlever cet aspect là contextuel qui fait que souvent les élèves se fixent sur le contexte du problème au lieu de rechercher les relations qu'il peut y avoir entre les choses et de faire découvrir que ça peut être des yaourts, mais que ça peut être des billes, que ça peut être des bouquets de fleurs, que ça peut être n'importe quoi, que c'est pas ça l'essentiel pour aider les élèves à rentrer dans la structure d'un problème, vous voyez.. dans l'élément structurel du problème.. plutôt que de se laisser noyer par des détails etc..donc après.. à partir du moment où on essaie de faire dégager la structure du problème, par rapport à un problème tel qu'il est présenté dans n'importe quel bouquin de maths ce sera faire rechercher la structure du problème.. les données essentielles, les données pertinentes, ce sera ce travail là.. ce sera essayer de mettre en schéma le problème..euh.. alors dans les mises en schéma y'avait des choses tout à fait étonnantes au départ, si par exemple vous disiez par exemple dans un village y'a par exemple trois cent soixante-cinq hommes.. euh.. y'a quatre-cent quatre-vingt quinze femmes combien y'a-t-il d'habitant dans le village, si on devait faire une représentation schématique du problème, vous aviez des gamins qui commençaient à dessiner les trois cent soixante-sept hommes.. je sais plus le chiffre que j'ai donné..hommes, donc représenter trois cent soixante-sept têtes d'hommes et puis faire la même chose avec les femmes.. et puis représenter le village avec l'église le soleil, les arbres.. donc c'est tout un travail qui peut être extrêmement intéressant d'essayer de..euh.. je dirais d'élaguer cette représentation je dirais au niveau de la totalité pour rechercher les données uniquement pertinentes et essentielles et qui peuvent aider à comprendre comment fonctionne le problème quel est sa structure et à retrouver des problèmes de structures identiques et puis euh.. d'inventer des problèmes de structures identiques.. vous voyez par exemple.. c'est travailler sur la catégorisation des problèmes..
 - *Alors ça vous a conduit éventuellement, même totalement ? à changer des problèmes dans les manuels.. ?*
 - Oui,..oui.. c'est aussi travailler l'addition et la soustraction pas en terme de mécanisme, mais en terme de transformation..commutativité, décomposition, recombinaison,... comprendre ce qui est à l'oeuvre dans une addition, quand j'additionne deux cent soixante-huit + trois cent quarante-deux, quand je dis huit plus deux qu'est-ce-que je fais.. c'est-à-dire d'une part j'ai décomposé, d'autre part j'ai commuté et c'est grâce à ces transformations là qui sont à l'oeuvre dans les suites numériques que je peux me permettre de faire ça... vous voyez c'est essayer de comprendre qu'est-ce-qui est à l'oeuvre derrière une addition soustraction au lieu de reprendre les mécanismes tels qu'ils leur ont été enseignés.. euh.. depuis qu'ils sont à l'école primaire.. au lieu de fonctionner sur des mécanismes, on va comprendre ce qui se passe..
 - *Donc ça vous a amené plus à essayer de comprendre que de faire appliquer et ça c'est un peu le PEI qui vous a engagé à cette réflexion sur..*
 - C'est ça..c'est ça..

- *Et vous parliez en français..*
- *Ba en français c'est travailler essentiellement sur des tri-textes, comparer des textes qui sont de types différents, style poétique..euh..style littéraire.. euh.. style publicitaire..*
- *Par rapport à l'opération mentale de comparaison..?*
- *On met en oeuvre la comparaison. On se donne des grilles de critères.. euh.. qui permettent d'identifier un texte.. donc se donner des grilles de repérages de ce que j'appelle moi un outil critérié, donc euh.. une série de critères qui permet d'identifier un texte.. avoir cette grille là c'était une grille support d'écriture formidable... vous voyez... bon c'est difficile de décrire dans le détail tout ce que ça signifie mais... c'est le lire et écrire en même temps, c'est..euh..*
- *Ce serait par rapport à quel principe qui serait sous-jacent au PEI ? Le principe de faire des liens ? De faire des ponts ?..*
- *Oui.. la globalité, je veux dire on ne lit pas si on n'écrit pas, on n'écrit pas si on ne lit pas.. c'est-à-dire c'est rendre .. euh.. au lieu de.. d'avoir une conception linéaire de l'apprentissage, d'abord je lis et ensuite j'écris.. c'est.. euh.. ou comme d'abord j'apprends le point puis la ligne, puis etc... ce sera travailler sur des situations complexes.. ne pas proposer une succession d'apprentissages conçus dans une linéarité parce que je considère que la tête de l'enfant est un entonnoir dans lequel je mets des connaissances les unes après les autres.. mais c'est le mettre dans une situation problème complexe globale et qui amènera à travailler tel et tel aspect des choses..*
- *Est-ce que comme pour l'erreur, vous disiez ça été une découverte.. une intuition mais après qui a été développée..là les principes que vous développez.. la situation complexe.. la comparaison.. tout ça ça été assez fort aussi dans le PEI..?*
- *Oui...Oui, oui... que c'était pas parce que, un élève avait des difficultés qu'il fallait lui proposer des choses simples... dans le genre pâte à modelée crêpe comme dit ma collègue ... y'en a beaucoup de classes de perf qui font des crêpes.. vous voyez ba c'est pas ça, c'est on a une situation abstraite complexe bon auquel il faut se 'coltiner', mais on est capable et on décortiquera la situation, mais on ne fera des apprentissages que dans le but de résoudre cette situation...(changement de cassette.)Donc de la même manière, je vais pas découper l'apprentissage en section simple, non.. je vais leur fournir d'entrée une situation complexe..*
- *Donc là on retrouve bien dans tous les exemples que vous avez donné, cette cohérence, ce lien entre les découvertes du PEI et puis la recherche, l'application dans un domaine plus large.. au niveau de votre enseignement en maths, en français.. la réflexion sur les contenus.. euh..*
- *Enfin j'essaie.. vous savez c'est pas toujours facile..C'est dans mon intention..*
- *Alors vous avez quand même beaucoup insisté sur la représentation du sujet.. ça c'est..*

- Oui parce qu'à partir du moment où on le voit compétent, on ne lui propose pas les mêmes choses.. quant on le voit incompetent d'abord on lui proposera des niaiseries.. ça c'est mon point de vue... si on le voit compétent, on lui proposera des situations qui sont à la hauteur de ce qu'on imagine être de ses capacités... bon ça change tout, ça change tout.. vous ne proposez pas la même chose à des élèves de normale sup.. pour être caricatural, qu'à des élèves de cours moyen deuxième année.. vous dites ils ont besoin de biscuits ces élèves de normale sup.. bon c'est pour caricaturer un peu la situation, c'est pareil avec.. euh.. si vous voyez des élèves de SES qui sont susceptibles d'aller dans une quatrième normale, vous ne leur donnerez pas la même chose que si vous dites les pauvres ils ne peuvent pas.. donc je reprends des livres de cours élémentaire.. et puis je leur enseigne les additions et les soustractions comme on apprend à l'école élémentaire...C'est pour moi une conviction qu'ils sont capables d'aller.. euh.. d'aller plus loin.Par exemple, ça se retrouve au niveau de la prise de conscience et là les fonctions cognitives sont utiles. Elles sont utiles justement pour essayer de décrypter le rapport du sujet à l'activité, pour essayer de comprendre, ce qui peut faire obstacle, ce qui peut faire difficulté.. en même temps, c'est un outil tout à fait important de prise de conscience par le sujet de ce qu'il met en oeuvre dans une activité... ou de ce qu'il ne met pas en oeuvre justement... et je veux dire à partir du moment où on fait ce travail de prise de conscience avec les élèves pour que justement pour que eux-même, ils puissent valider les hypothèses qu'on fait à leur sujet, parce qu'on ne fait que des hypothèses... quand un sujet échoue face à une activité euh.. bon on peut voir avec lui et dire bon ba écoute là. Qu'est-ce qui se passe, est-ce que tu as pris toutes les données en considération ?, ou Est-ce-que.. euh.. tu n'a vu qu'un aspect des choses ?.. Est-ce-que c'est tout un rapport au temps dans une histoire par exemple ?.. Est-ce-que c'est ton rapport au temps et au déroulement et à la succession des actions que là t'a du mal à positionner les choses les unes par rapport aux autres ?... Est-ce-que c'est un manque de vocabulaire là qui t'empêche là de résoudre le problème qui est posé ?.. vous voyez bon... moi vis-à-vis d'eux, je ne peux faire que des hypothèses en termes de difficultés...
- *Donc c'est un outil riche...*
- Oui,oui, tout à fait.. oui, oui,mais les fonctions cognitives en tant que telles, moi je les présente pas en tant que tel.. je veux dire pour moi ça n'a pas de sens, de présenter la liste comme ça, c'est un outil dans l'action... je me verrais mal euh.. je veux dire ça.. j'en ai .. euh.. je veux dire j'en ai une utilisation qui est tout ..euh.. personnelle si vous voulez, c'est-à-dire que moi je présente la grille au bout d'une année de PEI.. quand les élèves ont dans l'action expérimentés.. euh.. ce qu'il y a dans cette grille, alors là après il peuvent reconnaître des choses, elle a du sens... et moi je ne la présente pas comme grille en tant que telle au début de l'introduction du PEI..
- *Alors vous dites c'est une utilisation personnelle, alors cette méthode en aucun cas pour vous... dans ce qu'on croit lire..c'est une application.. disons ..euh... rigide du..*
- Oui.. alors là ça n'a aucun sens.. alors là...Je crois qu'il ne peut y avoir que des applications personnelles.. quoi qu'on en dise ... je veux dire les gens peuvent dire qu'ils

font une application stricto-sensu, y'a-t-il véritablement une application stricto-sensu.. oh j'en suis pas convaincu.. Je veux dire Paris v en a une présentation qui est.. qui leur est très personnelle.. je veux dire la formation que vous, vous avez eu à Paris V n'est pas la formation que nous on a eue par les israéliens..bon.. je veux pas dire que l'une est meilleure que l'autre c'est pas ce que je suis entrain de dire.. mais y'en a forcément une présentation et une application..personnelle..

- Par exemple pour les critères de médiation, personnellement, je suis pas entrain de me dire chaque fois que j'interviens auprès d'un élève.. euh.. tiens.. euh ça c'est la signification, le sentiment de partage, appartenance à un groupe .. euh.. non alors là personnellement j'ai jamais fonctionné comme ça..
- *C'est-à-dire est-ce- que vous les partagez quand même ces critères..?*
- Ah, mais je les partage tout à fait... non,non,c'est pas le problème, mais là je ne me dis pas là j'utilise tel critère de médiation ou tel autre... non,non là je fais de l'intentionnalité j'espère que j'en fais. Je veux pas être dans un dédoublement.. euh..au point de me dire là je vais poser telle question parce que là je ferai de l'intentionnalité par exemple, ou là je ferai de la signification.. y'a des limites à là..enfin je répète encore une fois, je pense que pour un enseignant en formation c'est d'une grande utilité qu'il est conscience.. ba qu'on lui dise y'a ça qui est en jeu dans une intervention dans une classe ça ça me paraît très important, en terme de formation, ça et puis..euh.. ah "oui,oui,oui,non,ba,ça" c'est un outil formidable, auquel j'adhère complètement.. mais,je.. je pense d'ailleurs qu'un enseignant qui débute ce serait intéressant que mis en situation d'observation de classe il puisse essayer justement d'analyser..la mise en oeuvre de ces critères là avec l'attitude de l'enseignant.. qu'est-ce-qui fait que on donne du sens à une activité qu'on donne à un élève ou qu'est-ce-qui fait qu'on ne donne pas sens à une activité qu'on donne à un élève ça ça me paraît des questions tout à fait essentielles.. alors là ça rejoint les réflexions sur les critères de médiation.. avec euh bon est-ce-qu'un enseignant met en oeuvre véritablement de l'intentionnalité.. et s'il la met en oeuvre qu'est-ce-qu'il dit et s'il ne la met pas en oeuvre qu'est-ce-qu'il dit et qu'est-ce-qu'il ne dit pas et quelles sont les conséquences que ça a sur les élèves.. Ca, ça me paraît des questions tout à fait intéressantes et même des critères d'observation de situations de classe qui peuvent amenés à réfléchir sur des conceptions d'apprentissages...Mais.. euh.. non moi j'adhère à tous ces critères là mais c'est pas mon outil de travail vous voyez ce que je veux dire..
- Oui..oui... l'impression que j'ai en reformulant, vous allez me dire si vous êtes d'accord avec ma reformulation.. c'est que.. vous parlez bien d'utilisation personnelle.. Alors est-ce-que ça veut dire que finalement à travers la découverte, la pratique de cette méthode .. euh.. vous avez été portée à trouver ce qu'il y avait de bon dans cette méthode qui vous, vous paraissait bon compte-tenu de votre itinéraire, de votre questionnement de recherche et que vous avez retiré le substrat essentiel qui vous vous semblait intéressant.. alors vous avez donné pas mal d'arguments autour d'un certain nombre de choses... et que vous, vous en êtes fait une appropriation personnelle et que ça vous a engagée à aller plus loin, à faire encore de la recherche..

-
- *On est bien dans la question, comment comprendre votre engagement.. donc là on a vu que ça s'inscrit dans votre histoire, vous l'avez vous-même évoqué et en même temps dans cette quête de ce qui était bon dans cette méthode et qui vous a engagé à aller plus loin quoi..? Mais le fil conducteur de départ c'était quand même cette idée de la vocation dont vous avez beaucoup parlée, autour de la réparation.. de l'échec, de vouloir faire progresser.. alors sans doute ça renvoie à une philosophie de l'homme pour vous.. à des..des..des..*
 - Résolument optimiste..
 - *Oui, est-ce-que vous pouvez parler de cette philosophie de l'homme qui est sous-jacente finalement à.. cette conviction chez vous... est-ce-que vous l'avez en conscience où pas... qu'est-ce-que vous pourriez dire de ça... Parce que malgré tout au départ vous dites, c'est une vocation, c'est lié à la réparation... plus profondément ça renvoie à une philosophie..*
 - *Oui,oui, non,non, mais tout à fait... la philosophie qui serait de dire tout homme ici sur terre est co-créateur d'une certaine manière, co-créateur avec le créateur et que relativement à ça c'est à la fois..euh.. c'est une exigence.. c'est-à-dire, l'exigence qui est que chacun.. euh.. sur terre doit apporter.. euh.. tout ce qu'il peut apporter.. et que ce monde ira mieux si chacun met tout en oeuvre pour que.. euh.. pour que ça se passe comme ça quoi.. pour que chacun est vraiment conscience aussi de ce qu'il fait.. pour que.. euh..bon... non mais ça c'est certain y'a des choses de cette ordre là en terme de... de représentation de l'homme.. moi j'ai oui.. j'ai une représentation qui est relativement optimiste quoi.. qui est que.. que..en tout homme on peut développer tel ou tel aspect mais que.. euh.. je veux dire notre travail c'est.. euh..c'est de faire qu'un homme soit un homme et pour qu'un homme soit un homme et bien il faut qu'il ait les deux pieds bien plantés par terre.. il faut que..euh.. il ait conscience de ce qu'il est capable de faire aussi bien en positif qu'en négatif, mais qu' il ait conscience de ça. Il faut qu'il développe toutes ces capacités et toutes ses potentialités et euh... qu'on doit l'aider à ça quoi.. je veux dire moi je suis là pour faire des gens qui tiennent debout quoi et faire des gens qui tiennent debout, ba c'est.. c'est faire des gens qui se battent contre les injustices, qui en aient conscience qui réfléchissent.. sur ce qui se passe, qui revendiquent.. qui soient pas des..euh.. oui qui soient des gens qui sont en situation d'analyser ce qui se passe et qu'en fonction de ce qu'ils analysent..euh.. essaient d'être actif et partie prenante dans ce qui se passe au quotidien quoi.. des gens engagés quoi.. j'ai envie de faire des gens engagés..*
 - *Et vous faites un lien avec cette philosophie de l'homme cette idée que vous avez et puis votre adhésion au PEI qui rejoint cette philosophie optimiste.*
 - Absolument..absolument...
 - *Est-ce-que pour vous c'est un lien fort..?*
 - *Ah c'est très fort.. Ah oui, oui,oui, très fort... ah, oui, oui,oui.. non c'est un lien très fort, et puis dire quelque-chose de l'itinéraire d'une personne à un moment donné on peut reprendre*

les choses en main, on peut modifier le cursus d'une vie, on peut.. euh.. faire un nouveau démarrage.. euh.. on peut repartir quoi qu'il arrive quelques soient les difficultés qu'on a rencontrées.. oui c'est..

- *Et sentir cette philosophie qu'il y a derrière cette méthode est-ce-que ça a été fort pour vous..?*
- Oui,oui..
- *Engager à..*
- Oui,oui, tout à fait
- *Al'approfondir.., à..*
- Tout à fait..
- *Cà a été une raison importante*
- A très..
- *Parmi d'autres ?*
- Non,non pas parmi d'autres ça a été une raison fondamentale
- *Fondamentale*
- Ah, oui,oui, absolument... à oui tout à fait..
- *Et en même temps vous disiez.. euh.. faire un individu qui crée, donc qui est engagé, qui analyse qui réfléchit, qui co-crée avec le créateur, est-ce-qu'il ya derrière une dimension spirituelle..?*
- Bien-sûr. Bien-sûr absolument
- *Cà renvoie pour vous à une croyance spirituelle.. euh.. est-ce-que vous pourriez en parler un petit peu de ça..*
- Ba moi je suis chrétienne, catholique mais ça c'est par mon éducation.. euh.. j'ai été pendant très longtemps quelqu'un qui se considérait comme athée, mais avec des fortes aspirations spirituelles malgré tout.. avec un positionnement dans l'église qui est assez compliqué.. parce que souvent je ne retrouve pas dans l'église.. euh.. ce que j'imaginerai qu'on pourrait devoir trouver de la part de gens qui ont une croyance.. euh.. très forte.. euh.. mais en même temps tout en étant en marge, tout en me sentant en marge dans cette église là, je crois en l'existence de Dieu, je me reconnais dans les textes bibliques..euh.. je..mais tout en ayant une vie de patachon.. euh.. tout en étant pas je dirais un modèle tel qu'il est véhiculé à travers l'église, mais.. euh..non moi je me sens dans les marges, mais en même temps est-ce-que...euh.. je veux dire c'est pas parce qu'on est dans les marges qu'on doit s'en exclure, mon rapport à l'église est très ambiguë parce que à la fois je ne m'y reconnait pas, mais à la fois j'en fais partie.. et en même temps..euh.. mais en même temps y'a des gens formidables dans les rencontres

et euh.. tout en étant pas d'accord sur un certain nombre de choses.. euh.. y'a peut-être un essentiel qui est partagé..

- *Et vous parlez ..euh.. de cette recherche.. euh.. recherche au niveau de votre profession..oui, recherche euh.. professionnelle.. est-ce-que.. est-ce-qu'il y a.. euh.. est-ce-que ça a été en lien éventuellement un peu avec une recherche spirituelle..?*
- Oui, tout à fait..
- *Cà a impulsé une recherche spirituelle, notamment l'engagement dans le PEI ou ..?*
- Non ça je ne dis pas que ça a implulsé.. mais ça a été parallèle..
- *Parallèle..*
- Oui, parallèle.. parallèle.. les choses qu'on vit dans ce monde si on ne comprend rien..euh.. ça vaut vraiment pas le coup de..euh.. je veux dire ça n'a pas de sens, je veux dire moi je plains beaucoup les gens qui ne croient pas.. parce que je me dis que la vie ..euh.. sans croyance euh.. ne vaut franchement pas la peine d'être vécue parce que ça lui enlève tout son sens d'une certaine manière.. je veux dire la foi donne un sens à la vie qui me paraît essentiel..
- *Cette foi vous la rapprochez de cette foi dans les élèves dans leurs capacités, dans la représentation que vous avez d'eux.. euh.. dans leurs ressources par exemple.. est-ce-qu'il y a un lien..?*
- Bien-sûr parce qu'en même temps c'est.. euh.. aussi la notion du respect de l'être humain.. reconnaître dans tout être humain, je veux dire, une..euh.. quelque-chose qui est infiniment respectable et qui est à respecter par dessus tout et qui l'a aidé à s'épanouir et à naître à lui-même, ne serait-ce que par ce qu'il pourra donner au monde ensuite.. apporter au monde..
- *Et est-ce-que cette recherche en fait spirituelle a renforcé vos convictions, vos pratiques.. pédagogiques..?*
- Bien-sûr, bien-sûr, je trouve que c'est complètement cohérent..
- *Vous faites bien un lien entre ces deux aspects ?*
- Ah oui, pour moi c'est cohérent..
- *Et votre engagement dans le PEI..et votre engagement..*
- Et mon engagement social et mon engagement politique aussi, je veux dire pour moi c'est tout à fait en cohérence.., les gens de gauches dans l'église c'est un très faible pourcentage, j'ai jamais compris pourquoi..
- *Est-ce-que vous avez des.. enfin là c'est plus par rapport à votre engagement enfin, bon, des engagements particuliers dans le domaine spirituel où c'est juste votre recherche personnelle ou est-ce-que vous êtes engagée dans des groupes ?*

- Alors je l'ai été à un moment donné, je n'y suis plus parce que je suis tombée dans un groupe.. euh.. qui avait plus un aspect secte qu'autre chose d'ailleurs... euh.. tout en étant très intéressant parce que.. euh.. au niveau intellectuel, très riche sur les analyses de textes bibliques et autres.. bon euh... ceci étant dit c'est vrai que ça m'a profondément blessé, j'ai été très blessée par cette expérience là d'une certaine manière... donc tout ce qui est d'ordre pratique, de pratiques un peu sectaires je pense.. mais fondamentalement.. euh... bon.. je veux dire c'est là la difficulté de mon positionnement dans l'église... c'est quand on a une vie sociale euh... moi je suis divorcée... euh... bon quand on est divorcée c'est une blessure profonde, mais en même temps.. euh.. quand on est divorcée ça entraîne par rapport à l'église un certain nombre de choses..euh... ne serait-ce que la communion des choses comme ça que je trouve... euh.. je trouve qu'il y a des principes, des règles qui ne permettent pas à tout le monde d'avoir sa place dans l'église.. ça c'est le reproche que je ferais à l'institution église... mais n'empêche que.. euh.. y'a un certain nombre de valeurs qui me semblent absolument essentielles... alors les engagements pour l'instant je n'en ai plus.. pour l'instant, je dis bien pour l'instant, parce que, peut-être qu'effectivement je rencontrerai sur ma route.. euh... des gens qui m'aideront à me réconcilier d'une certaine manière avec un certain nombre de choses.. mais je n'ai pas fait la démarche de cette réconciliation c'est-à-dire que je suis responsable de ça aussi, mais je ne dis pas que je ne le referai pas... je veux dire c'est une.... là aussi c'est à voir dans la continuité, c'est pas une position ferme et définitive arrêtée... on verra.. pour l'instant .. euh.. je l'ai pas fait... tout en étant sur ce chemin, je n'ai rien fait pour... donc sur le chemin mais y suis-je vraiment parce que je n'ai rien fait... vous voyez... là je me sens tout à fait autonome et responsable, je ne renvoie à personne cette responsabilité... ça veut dire qu'il faudra que je me mette en recherche de rencontrer des gens.. euh..
- *L'entrée dans ce groupe de réflexion dans lequel vous étiez ça correspondait bien à cette démarche de recherche...?*
- Ah oui, tout à fait..
- *Qui ne vous a pas satisfait, mais qui était une quête pour vous.. euh.. spirituel...?*
- Ah, mais absolument..
- *Cà correspond..euh... c'est récent.. c'est y'à longtemps... euh... par rapport au PEI... est-ce-qu'il y a...?*
- Cà,a démarré avant le PEI..Et puis, euh... au début le PEI avait été mal perçu par cette communauté et puis ensuite plutôt bien perçu.. mais..euh..bon ça avait fait tilt chez moi je me disais tiens c'est bizarre.... non, puis y'avait des pratiques dans ce groupe qui étaient des pratiques quand même euh... des pratiques euh... je veux dire dans la recherche.. euh... de détecter le mal chez l'autre et de.. je veux dire des pratiques de type sectes... c'est-à-dire mettre l'autre à nu... euh... même.. euh... chercher tout ce qui était intentions mauvaises.. euh... éventuellement frapper... non je veux dire, quand je dis pratiques sectes, c'est pour moi des pratiques de type sectes...

Vous parliez de blessure... des choses qui ne vous correspondaient pas...

- Sentir une espèce de prise de pouvoir.. euh... que j'ai trouvé terrifiant.. c'est ce que j'en ai ..euh.. moi... c'est la façon dont je l'ai vécu, je veux dire y'a des gens qui sont dans ce groupe et qui y sont très bien, moi personnellement je l'ai vécu comme ça, je ne dis pas que c'est ça... moi je l'ai vécu comme quelque-chose de très oppressant et de très violent... donc à la fois j'ai appris énormément de choses... à la fois ça dû correspondre sans doute à une période où j'avais besoin d'un groupe fort, sans doute.. en soutien.. mais avec le pendant de tout groupe fort qui est la prise de pouvoir qui est quelque-chose d'assez oppressant..
- *Donc vous avez rompu complètement..*
- Oui, ce qui n'a pas été sans mal d'ailleurs puisque tout en ayant rompue..euh.. le groupe à mal supporté le fait que je parte.. ce qui était aussi assez significatif de l'attitude du groupe... je veux dire si chacun est respecté dans sa liberté, on n'a pas à chercher à... on n'a pas à établir de pression pour que la personne revienne... donc ça... mais en même temps, c'était suite à mon divorce.. euh.. je me retrouvais toute seule avec mon garçon..j'étais très inquiète de cette situation- là, ne serait-ce que pour mon gamin..
- *Cà correspondait à un moment où vous recherchiez un groupe.. euh.. qui puisse vous aider...*
- Oui qui représentait une image de père d'une certaine manière.. pour remplacer le père absent.. j'ai justifié les choses comme ça mais....
- *Quand on reprend votre parcours.. euh.. tout ce que vous avez pû me dire.. euh.. est-ce-qu'on peut dire en reformulant que ça correspond .. à... une démarche de recherche éthique... à un questionnement éthique si on pourrait employer ce mot là... ni tout à fait valeur, ni tout à fait morale...mais est-ce-qu'il y a pas derrière quelque-chose de l'ordre d'un questionnement et d'un cheminement éthique..?*
- Oui, oui oui, tout à fait...
- *Le PEI fait partie de ce cheminement éthique ?*
- Oui,oui oui, c'est-à-dire que ça correspond vraiment à mes valeurs quoi, ça c'est clair... ça correspond oui, oui oui, je pense à une éthique profonde et c'est ce qui fait que ça a du sens dans une continuité..
- *Vous avez beaucoup parlé du sens justement.. euh.. rechercher le sens... l'éducation n'a pas de sens... beaucoup au niveau de la prise de conscience aussi, vous avez beaucoup utilisé ce mot là.. mais surtout la notion du sens alors est-ce que vous pensez... euh... enfin c'est une reformulation, vous allez me dire comment vous voyez ça... que justement pour vous c'est aussi une recherche par rapport à votre profession... du sens de l'éducation quelque-part ?*
- Moi je dirai du sens de la vie tout simplement..

- *Pourriez-vous essayer de synthétiser votre sens de l'éducation...*
- Ba c'est de faire des êtres libres, autonomes..euh.. partie prenant, actifs..euh.. conscients..euh.. oui, je crois que c'est ça...Je crois que c'est aider une personne à trouver sa place dans ce monde..euh... l'aider à trouver sa vocation d'une certaine manière... je crois qu'on a tous une vocation ici sur terre et.. euh... c'est donner à une personne le sens de sa vie, c'est donner sens à sa vie et je crois qu'il y a beaucoup de souffrances donc justement on a du mal à voir..euh...à cerner..euh...justement le sens qu'on donne à notre vie... c'est déjà pas toujours clair pour moi-même mais je pense que notre rôle c'est d'aider la personne à trouver du sens dans ce qu'elle fait... dans ce qu'elle peut faire..euh.. une raison d'exister et pour ça..euh... je crois que faut rendre la personne motivée par sa vie, motivée par le désir de vivre, motivée par..euh.. le désir d'agir... l'aider à trouver..euh...
- *Donc ça vous porte..euh..essentiellement ces finalités..?*
- Oui,mm, oui tout à fait...
- *Plus que le fait d'accumuler des connaissances.. donc c'est plus des finalités de vie, à travers ce métier d'enseignant..?*
- Sauf que le problème c'est qu'un gosse qui est placé en situation d'échec scolaire et qui fréquente les circuits d'échec scolaire..euh.. c'est un gosse qui est tellement blessé que..euh... justement par rapport à ces valeurs là il se réfugie dans des comportements..euh...des refus..euh..destructeurs quoi...ça moi je trouve ça dramatique quoi...
- *Est-ce qu'on pourrait dire que dans votre action au quotidien vous êtes à la fois enseignant éducateur formateur... ?*
- Oui, bien-sûr..bien-sûr... si je suis là que pour enseigner ça n'a pas de sens... bien-sûr qu'on est aussi éducateur, je crois qu'au contraire il faut le revendiquer le fait de l'être, je veux dire y'a des gamins qui..euh.. qui n'ont que vous.. parce que à la maison on s'occupe pas d'eux..parce qu'ils sont livrés à eux-même, parce que..euh..alors maintenant y'a beaucoup d'enseignants qui se plaignent qui disent 'oui mais les parents jouent pas leur rôle'.. c'est pas parce que les parents ne jouent pas leur rôle que nous il faut renoncer à cet aspect là...
- *Y'a un aspect qu'on a pas beaucoup abordé même pas du tout.. c'est ce lien entre l'affectivité et l'intellectuel, parce qu'au fond le PEI c'est vrai qu'au départ promouvoit la question de l'intelligence... comment vous vous situez par rapport à ça...?*
- Oui, mais en même temps, il dit que agir sur l'intelligence c'est pas uniquement agir là-dessus, c'est agir sur toute la personnalité, alors forcément la dimension affective sera prise en considération même si c'est pas elle qui est travaillée directement... bon c'est une entrée, c'est une entrée... on peut avoir une entrée..euh...y'a d'autres entrées, y'a d'autres lectures... mais euh je crois qu'à partir du moment où on est dans une conception sur la globalité de la personne..euh... moi je dis pas que je fais que du

cognitif... ce serait dénaturer les choses que de dire ça.. l'entrée est multiple..bien-sûr qu'il y a des relations qui sont d'ordre affectives..euh...bien-sûr que le contact avec le gamin est essentiel, ça passe d'abord par la représentation que j'ai de cet élève... je veux dire à partir du moment où dans mon regard, le gamin ce voit valorisé, je veux dire sur le plan affectif, il y a des liens qui se nouent... il y a des liens qui peuvent être très forts... c'est drôlement important ça... je veux dire, moi souvent les parents quand ils viennent me voir au début ils rasant les murs, pourquoi ? Parce qu'à l'école les parents sont convoqués uniquement pour qu'on leur dise des horreurs sur leurs gamins, il fait pas ci, il se comporte comme ça, moi c'est comme ça que je vois avec mon gosse, chaque fois que je suis allée voir un enseignant, que j'ai été convoquée, je n'ai jamais rien entendue de positif sur mon garçon,jamais,jamais. Les enseignants ne savent pas faire ça, jamais un enseignant ne va convoquer un parent pour lui dire il fait ça ça c'est drôlement bien, ça c'est remarquable, ça c'est exceptionnel.. jamais.. le parent est convoqué pour être sanctionné, moi je vois bien avec les parents de mes élèves, quand je les convoque, ils arrivent en rasant les murs... je dis vous savez, il a drôlement évolué, ça maintenant il le fait... vous avez des yeux qui s'écarquillent .. on m'a dit c'est la première fois qu'on me dit quelque-chose de bien sur mon gamin.. c'est dramatique, je trouve ça même terrifiant.. comment voulez-vous qu'après un gamin, il s'imagine une place dans ce monde alors qu'on ne le voit que par ce qu'il ne fait pas ou qu'on ne le voit que par ses carences.. il ne peut pas grandir... ou il ne peut que se réfugier dans des névroses et des comportements répétitifs....

- *Je voudrais revenir par rapport à votre itinéraire parce que..euh... notamment quand on n'a parlé du domaine spirituel, vous évoquiez vos parents, bon votre éducation on n'a pas tellement parlé de votre itinéraire à part votre échec scolaire.. un petit peu.. est-ce qu'il y a des liens entre..euh.. que vous pouvez faire spontanément, c'est pas une histoire de vie... entre..euh...éventuellement votre éducation, votre itinéraire, des phénomènes marquants, bon vous avez parlé de votre divorce qui vous a amené à autre chose... est-ce-qu'il y a d'autres événements marquants qui pour vous..euh..sont un lien avec ce cheminement là... des choses de votre éducation..ou pas du tout.. ou à contrario..*
- J'ai toujours une euh... en fait j'ai une image de mon enfance qui je crois à véhiculé..euh.. est un véhicule de toute ma vie.. et l'est encore..euh.. j'étais gamine et je me regardais dans un miroir, et un jour ma mère m'a dit, mais qu'est-ce-que tu regardes, il n'y a rien à voir, ça a été une blessure je dirais ça a été une blessure je dirais fondamentale qui à été à la fois terrible et à la fois très dynamique puisque..euh.. c'est en fait ce qui à été..euh.. à la relecture bien-sûr einh.. c'est une interprétation que je fais, mais c'est quelque-chose dont je me suis toujours souvenue et je pense que ça à été une ligne directrice en fin de compte de toute ma vie.. puisque j'ai cherché à prouver qu'il y avait quelque-chose dans ce miroir, c'est un premier aspect... un deuxième aspect de mon éducation c'est que j'avais un père qui était grand cardiaque sorti des camps de concentration et c'était.. ah! si tu fais cette bêtise si ton père le sait, ça peut le tuer d'une certaine manière...donc je crois que toute ma vie ça à été d'essayer de réparer cette image là.. C'est-à-dire de dire qu'il y avait quelqu'un face au miroir et que j'étais capable de pouvoir faire du bien aux gens, donc j'étais capable de

réparer.. et d'ailleurs dans cette communauté religieuse où j'ai passé quelque temps, c'est pareil chaque fois que je faisais une faute, je tuais le prophète..dans la communauté y'avait une femme qui disait être prophète.. je crois d'une certaine manière.. mais poussé à des extrémités qui fait que euh.. j'avais intérêt à avoir un comportement..euh..bien, sinon je tuais le prophète... donc si je relis tout ça c'est je prouve à ceux qui m'ont dit ça que j'étais capable de tuer que j'étais capable de donner la vie que j'étais capable de faire du bien, que j'étais capable de restaurer et que donc, je me restaurais tout en restaurant... vous voyez ce que je veux dire ?

- *Oui*
- A l'école j'étais mutique.. moi j'étais une mauvaise élève, mais j'étais mutique, j'étais très sage, je me faisais passer d'ailleurs pour imbecile, ma mère avait été convoquée par une institutrice qui lui avait dit ba écoutez elle est bien gentille mais, euh.. etc...j'étais mauvaise élève mais sage..
- Alors adulte, je veux dire moi j'étais muête,j'étais quelqu'un qui ne disait rien.. je me souviens d'un professeur en seconde qui m'avait dit euh..ça avait été une révélation pour moi.. enfin isabelle dites ce que vous avez à dire, vous avez forcément des choses à dire et des choses intéressantes, j'étais une élève muête..
- *Alors quel à été le déclencheur.. parce que..?*
- La restauration de cette image, quelqu'un qui m'a dit tu as des choses à dire, je veux les entendre, force-toi à parler.. en seconde..après ça a été un petit démarrage, je veux dire j'ai rencontré des gens dans ma vie qui m'ont dit que j'avais des choses à dire...donc si je relis tout mon itinéraire.. je veux dire..euh.. monter une section syndicale ça a été pour moi un effort considérable puisque c'était à l'encontre de... j'étais adulte à ce moment- là, donc j'étais majeur.. je veux dire moi j'ai cherché très tôt à quitter au plus vite ma famille d'où mon entrée à l'école normale, parce que rentrée à l'école normale c'était être autonome financièrement..donc à partir du moment où j'étais autonome financièrement..euh.... je veux dire, je dépendais plus d'eux, donc je pouvais commencer à exister..
- *Vous dites que ce sont des personnes qui vous ont impulsées à vous affirmer comme personne...*
- Oui à parler...A parler à prendre la parole, je veux dire par rapport à une enfance et une adolescence où j'étais une gamine muête, je suis devenue une adulte revendicatrice..euh..criant haut et fort. Comme on m'avait éduqué dans l'idée que je pouvais tuer.. et que je l'avais très profondément ancré en moi... que j'étais moche, que j'étais bête et que j'étais méchante...il fallait que par rapport à ça je puisse être mise dans des situations où je n'allais pas déclencher la mort, mais où j'allais déclencher la vie... d'où sans doute cette vocation professionnelle... de réparer, de réparer des gamins terriblement blessés, moi-même ayant été une gamine terriblement blessée dans mon identité, donc faire le bien c'était une manière de... c'est toujours je pense une manière pour moi de dire ce qu'on a dit de moi que je pouvais tuer si... c'était une

manière de prendre le contrepied de ça... je pouvais réparer...si j'étais porteuse de mort, si je pouvais tuer, ça été aussi me prouver à moi-même que je pouvais donner la vie...

- *Du point de vue de votre éducation est-ce-qu'il y avait un ancrage spirituel ?*
- Non... c'est des gens qui se disaient croyants, mais sans fréquenter l'église..non.... j'ai été au cathéchisme, comme tout le monde à l'époque sans plus... mais c'est pas ce que j'appelle une vie spirituelle...
- *Il y a une chose que j'ai oubliée..euh..ça n'a pas tellement de rapport avec ce qu'on vient de dire.... par rapport à d'autres pédagogies, vous avez dit que vous avez fait plein de choses, avant de faire du PEI, vous vous êtes engagée dans d'autres choses ?*
- Y'a aussi les groupes "Balints" maintenant, vous connaissez les groupes Balints ? Le groupe essaie de dénouer les liens de type psychologique qui peuvent se jouer entre l'enseignant et l'élève. J'ai démarré..Je viens de commencer...Vous voyez, je continue.. J'ai rencontré une psychanalyste qui avait suivie cette formation et qui m'a dit, tu devrais aller voir de ce côté là, je pense que ça devrait t'intéresser.. parce que moi ce qui m'intéresse, c'est l'aide à l'enseignant... l'aide à l'enseignant dans la gestion d'un groupe classe... parce que l'approche didactique est intéressante..euh.. l'approche médiationnelle sur le plan pédagogique est intéressante mais justement dans tout ce qui se joue du côté affectif je veux dire y'a quand même des éléments qui sont à prendre en considération pour aider un enseignant à gérer un groupe classe...là maintenant ce qui m'intéresse moi fondamentalement c'est l'aide à l'enseignant...
- *Est-ce que vous avez entendu parler d'autres pédagogies... Pédagogie de la gestion mentale, Freinet, pédagogie différenciée pédagogie par objectifs... est-ce que vous... euh... comment est-ce-que vous réagissez par rapport à ça ?*
- Je dis qu'il y a des choses à prendre dans tout ça... je veux dire La Garanderie je crois que c'est pas inintéressant ce qu'il fait je crois qu'il y a des choses à prendre en compte... euh... mais il faut avoir le temps de s'investir dans tout ça, moi personnellement je n'ai pas eu beaucoup de temps, mais je sais qu'il y a des aspects tout à fait intéressants ne serait-ce que dans les processus de mémorisation, comment mémoriser les choses, là je crois qu'il y a des choses à prendre du côté de La Garanderie... bon le PEI par rapport à ça m'apparaît plus complet, plus globale, mais c'est une perception qui est tout à fait personnelle..euh...non moi je crois que ça mérite effectivement qu'on s'y intéresse... euh... la pédagogie par objectifs, oui, mais enfin ça paraît pas euh...déterminant parce que à partir du moment où on a un type de rapport avec les élèves... je veux dire, on fait d'une certaine manière de la pédagogie par objectif... ça s'appelle pas pédagogie par objectif... moi personnellement, les référentiels ne m'intéressent pas .. je trouve que c'est un découpage complètement artificiel de l'acte de la pensée, donc là je ne me reconnais pas dans les référentiels... ça c'est clair...on nous collait des référentiels partout...encore une fois c'est une manière de découper..euh.. d'une part les contenus et d'autre part les manières de traiter l'information qui ne me correspond pas...ça peut avoir un côté rassurant pour les

enseignants mais personnellement j'ai du mal à me mouler dans ce type de...

- *Et par rapport à l'institution, vous êtes quand même dans une situation d'insécurité, par rapport à l'éducation nationale au sens très large du terme... comment ça ce passe...*
- C'est pas très simple parce que quand on rentre dans l'éducation spécialisée, on est étiqueté, on a beaucoup de mal à en sortir.... c'est-à-dire on a l'étiquette de nos élèves d'une certaine manière... c'est un ghetto, c'est-à-dire que l'éducation spécialisée est un ghetto...bon... euh mais sinon que dire par rapport à ça, j'ai des relations pas très simples avec mon inspecteur..euh... pas très simples c'est-à-dire que je pense qu'il respecte ce que je fais, mais en même temps il voudrait que je passe par les référentiels des choses comme ça, ce qui moi ne m'intéresse pas...euh...bon, mais j'ai pas de mauvaises relations en soi, je veux dire, je fais ce que je veux... et je trouve que dans le système Education Nationale, on a une quand même une sacrée liberté par rapport à ça, c'est-à-dire on a quand même une marge de manoeuvre qui est relativement grande....
- *L'inspecteur vous laisse quand même ..euh..faire ces innovations..euh.. il s'y intéresse à ces innovations ou ?*
- Non, il ne s'y intéresse pas....mais tanpis c'est pas grave... c'est pas grave, mais la seule chose c'est que ça m'amène à aller voir ailleurs, je veux dire, c'est vrai que j'ai le sentiment de ne pas être reconnu dans ce que je fais... mais euh...
- *Vous sentez le besoin de changer d'activité là ?*
- Oui,oui oui..parce que malgré tout on a besoin de trouver un espace où on l'on peut dire un certain nombre de choses.. je veux dire moi on me laisserait la possibilité de effectivement de pouvoir exprimer..euh.. ce qu'il me semble important à exprimer..euh.. on me laisserait du temps pour ça, je crois que je continuerais.. mais on ne me le permet pas... donc euh.. ça pour moi, je trouve que c'est dommage quoi..donc il faut que je trouve les moyens d'aller ailleurs pour pouvoir le dire...
- *Est-ce-que c'est une lassitude d'être avec les enfants, en classe ?*
- Non, ça non.. mais c'est la lassitude d'avoir à se battre sans arrêt pour faire valoir son existence, ce qu'on fait etc.. une certaine lassitude de voir que ce que vous faites, ce que vous dites dans un cadre institutionnel n'est pas vraiment pris en compte.. y'a pas vraiment de reconnaissance à ce niveau là... je veux dire maintenant, que je travail dans une classe de SES et que je sois en thèse... maintenant ça fait bizarre.. ça fait incongru..donc euh c'est étonnant quand même qu'on me demande d'intervenir à l'IUFM d'O alors que sur P on ne me demande rien.. Bon nul n'est prophète en son pays c'est biblique d'accord mais ceci étant dit, je trouve ça très bizarre, c'est pas normal, c'est pas normal que, ce soit en dehors de mon cadre strictement institutionnel qu'on me demande d'intervenir, bon j'interviens aussi dans le cadre de l'association nationale des communautés éducatives mais je suis étonnée qu'un inspecteur d'académie..euh..

- *Sachant, étant au courant quand même de toute votre activité..*
- *Ba, oui, je suis quand même étonnée qu'on ne sollicite pas.. je veux dire alors qu'on vit maintenant..euh... quand il y a des pôles d'innovation y'a une cellule qui va être chargée de faire connaître ce qui peut se faire etc...euh.. je suis étonnée que justement on soit si peu à l'affût..euh.. des recherches et des tentatives des uns et des autres... donc là je trouve qu'il y a quelque-chose qui en terme de gestion des ressources humaines, qui ne va pas... quelque-chose qui ne va pas, c'est peut-être pour ça que l'éducation nationale va si mal d'ailleurs.. y'a plein de gens qui fond tout un tas de choses chacun dans leur coin et qu'à aucun moment il y ait une reconnaissance de ça... je pense qu'on a besoin de ce type de reconnaissance..ne serait-ce que pour prendre confiance dans ce qu'on fait quoi... donc à partir du moment où il n'y a aucune reconnaissance... même un inspecteur qui rase les murs et qui évite de vous rencontrer..euh... vous avez un directeur qui s'enferme dans son bureau à clé et qui écoute les séries télévisées du début d'après-midi, y'a des choses qui moi me choquent profondément...*
- *Dans l'institution où vous êtes..*
- *Je trouve ça extrêmement choquant.. mais bon quand on est enseignant, on est qu'un pion parmi des milliers d'autres et malheureusement, mais de la situation d'où l'on est.. euh... ça pas beaucoup d'effet quoi... enfin ça des effets avec des gamins, c'est important, mais en même temps..euh.. moi j'ai envie que ce travail est une portée plus importante...*
- *Je sens la... j'ai le besoin moi de faire partager ça, cette expérience.. mais bon peut-être que j'ai pas de raison... je veux dire mais au nom de quoi..euh... mais en même temps, j'ai envie ne serait-ce que de pouvoir en discuter... j'ai cette dimension là...Bon à partir du moment où on a ce désir là..euh... ça ne veut pas dire que ce qu'on a à dire correspond à quelque-chose de juste ou de.... c'est pas ça que je dire, mais... moi j'ai ce besoin là...*
- *Je crois que j'ai fait le tour de...euh...tous les champs que je voulais aborder... Est-ce-que vous voyez vous quelque-chose de plus... euh... par rapport à cette question au départ qui finalement était..euh... autour de comment comprendre l'engagement dans la pédagogie.... on comprend qu'il y a quand même tout un itinéraire personnel, professionnel..euh...avec euh... au moins c'est ce que je ressens et ce qui rentre dans le cadre de ma recherche, un itinéraire aussi éthique quelque-part..?*
- *Oui ça c'est clair.*
- *Avec des liens, avec une histoire aussi personnelle... bon le travail dans le cadre de cette recherche n'est pas de creuser au sens psychanalytique mais c'est de voir quelques événements marquants qui font que.. y'a une avancée, y'a un itinéraire particulier.. bon... je sais pas est-ce-que vous voyez d'autres choses.. ?*
- *Non maintenant la question qu'on pourrait se poser c'est comment se forge cette éthique ?... le problème reste entier...Je crois que chaque homme porte en soi une certaine éthique.. le seul problème c'est qu'il en prenne conscience et que petit à petit, il*

découvre ce pour quoi il est fait de part ce monde.. mais je crois que chacun à une vocation ici...

- *Oui... enfin voilà le travail...*
- C'est intéressant.
- *Ba euh... oui, j'espère que bon.. euh... oui... euh... ça peut peut-être intéresser des praticiens ? ça peut être éclairant aussi.... je ne sais pas à quoi ça peut trop servir mais...*
- Ça peut mettre des gens en questionnement.. quelle est mon éthique à moi... c'est peut-être ça aussi... qu'est-ce que je veux former comme homme au bout du compte ?

ENTRETIEN N° 2 Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 9 ans.

- Donc vous avez arrêté cette année.
- J'en ai un peu fait cette année, dans la mesure où j'avais formé plusieurs collègues qui sont partis. C'est-à-dire que les gens ici partent ne restent pas sur le poste, excépté une collègue formée il y a deux ans dans le cadre de la Mafpen et qui continue. Donc j'ai été amenée à retravailler avec elle partiellement. C'est-à-dire qu'on était pas en duo, mais partiellement parce-qu'un jour elle ne sentait pas une page d'illustration...ou elle était plus très sûre. Et j'interviens aussi comme ça en classe dans d'autres activités en dehors du PEI.
- Qu'est-ce qui vous a amené à pratiquer le PEI ? Est-ce que c'est le hasard de la rencontre avec a ... ?
- Oui tout à fait, c'est le hasard, je ne connaissais pas plus que ça, bon je savais qu'il existait des méthodes mais vraiment j'étais très très neuve en la matière.
- Et quel effet ça vous a fait de découvrir le PEI ?
- Ca a été une grande claque pédagogique je dirais, parce-que on a tous des certitudes...institutrice CAEI c'était mon cursus...je me suis battue avec toutes ces déficiences depuis des années, n'enseignant plus en direction depuis très longtemps, trop longtemps, j'ai trouvé alléchant cette méthode. Excusez-moi, (on frappe).....
- Alors je reviens à ma question principale... Est-ce-que vous pouvez décrire votre itinéraire professionnel ?
- De 68 à 70, institutrice remplaçante, volante sur tous les postes 'merdiques' du département, sans formation préalable c'est-à-dire sortant du Bac, terrain, boulot. Donc j'ai eu un éventail de tout, de la maternelle à la classe de troisième en anglais. Ensuite on m'a parachutée toujours institutrice volante sur un double poste pendant deux ans

en classe de perfectionnement. Au bout de deux années j'ai vu les conseillés pédagogiques qui m'ont dit: 'vous êtes faites pour les enfants inadaptés' Donc on m'a confié une classe pré-professionnelle, avant la création des SES. On faisait de tout, cuisine, montage, démontage des rideaux, on pratiquait beaucoup à l'époque la pédagogie Freinet dont j'étais satisfaite, avec un contrat avec les enfants dans une certaine ambiance...ça marchait bien... Donc ensuite, j'ai passé mon CAP dans ces conditions là, après j'ai fait mon stage CAEI. J'ai pris pendant deux années une classe de SES et on manquait de directeur, on m'a demandé de faire de l'intérim de direction pendant quatre ans, jusqu'à temps que j'ai l'âge pour faire mon diplôme de directeur d'établissement spécialisé. J'ai effectué la formation en 1977. Ensuite je suis venue ici à la rentrée 77-78 où je suis toujours en direction.

Alors bien-sûr qu'au niveau de mes interrogations notamment quand je suis arrivée en SES, j'étais complètement abassourdie par la disparité des élèves qui nous étaient confiés, ça allait de l'enfant presque infirme avec des difficultés intellectuelles très profondes, à des enfants en échec scolaire, beaucoup de maghrébins....Donc je me suis toujours demandé par rapport à ces gamins comment faire etc...Plus le temps passait plus on disait ces gamins qui ne réussissent pas, il faut leur donner plus, alors c'était toujours plus, plus de maths, plus de français, laisser tomber l'EPS au bénéfice des disciplines dures. On était dans une inflation galopante de matières dites essentielles pour rattraper le temps perdu et on colmatait et on en ajoutait sans bénéfice... avec un profond écoeuement de la part de tout le monde, parce-que évidemment eux ça faisait rien et nous déception. On investissait, on faisait des efforts terribles. On a tout essayé comme tout le monde, je suis arrivée ici, même problème, une institutrice spécialisée les autres cdma. Une est prof d'anglais, une a fait du droit et une grande disparité dans les recrutements y compris au niveau des professeurs du technique. C'est-à-dire qu'on a baptisé couturière une dame qui avait trois enfants et qui est rentrée à l'éducation nationale parce-qu'elle avait trois enfants. Donc avec cette politique d'élever les élèves au niveau V puisque c'est le but des circulaires maintenant de SES d'aller toujours plus haut, on recrute de plus en plus bas, plus grande disparité, des cas très lourds, des déficiences physiques mêlées à des déficiences psychologiques, tout ça dans les mêmes classes pour aller vers le CAP, c'est la voie royale pour aller vers le bac. Y'aura peut-être un bac SES...

Donc j'étais dans une période de grands doutes, je continuais comme beaucoup d'enseignants et puis c'est vrai que j'ai eu cette rencontre fortuite avec madame M... Je travaille avec tous les centres CMPP , GAP... où j'envoie des enfants enfin ceux qui veulent bien y aller c'est comme ça que j'avais connu Meme M... autrement que par le PEI. Elle est venue vers moi, elle m'a expliquée la méthode. Elle m'a dit est-ce que vous auriez des élèves à me confier, parce-que j'ai besoin d'un terrain d'application. Je lui ai pris les plus gratinés bien-sûr, avec son accord. Pour montrer quand même l'efficacité de la méthode il faut prendre les plus compliqués, ceux qui ont le plus de troubles, ceux qui ont des blocages terribles avec qui tous les angles d'attaque sont vains. Donc pendant deux ans on a travaillé avec un petit groupe de quatre ou cinq élèves. Et puis tout de suite j'ai dit : ça m'intéresse donnez-moi des bouquins. Je me suis renseignée, et mon choix a été vite fait quand j'ai vu ce que c'était, je me suis dit

aller hop je me forme et j'ai entraîné dans la formation une de mes collègues. Et on a appliqué toutes les deux ensemble dans une classe de sixième.

- Et quels sont à votre avis les éléments importants qui ont fait que ça a marché, vous avez adhéré tout de suite à la méthode et vous n'avez ...?
- D'abord c'était nouveau, par rapport à tout ce que j'avais eu, toutes les structures de colmatage, tout ce qu'on me présentait, comme je disais : toujours plus. Ca attaquait si vous voulez l'individu sous un autre angle. On ne cherchait pas à savoir, il 'dysfonctionne' en mathématique donc on fait plein de cours de soutien en mathématique, mais enfin on prenait en compte l'origine du blocage, du pourquoi du dysfonctionnement et quel moyen on pouvait donner à l'individu de se corriger. Parce que, c'est toujours pareil, si c'est l'adulte qui fait pour, ou qui fait avec, sans jamais doter le sujet de pré-requis utiles, pour lui-même d'abord, dépister son propre dysfonctionnement et y remédier grâce à des techniques, des repérages. Et c'est ce côté là qui m'a plu. Enfin c'était un plus par rapport au reste. D'abord cette prise de conscience du médiateur et surtout une dimension qui m'a beaucoup intéressée, c'est tout ce qui est transfert, c'est-à-dire qu'on ne faisait pas ça dans son petit coin, la séquence PEI, mais si on était prof essentiel de la classe, on pouvait 'transférer' toute la pédagogie que je sentais naître. J'avais pas pris en compte, si vous voulez à l'époque, toute la pédagogie de la médiation. Je sentais que c'était utile, mais donc ce qui m'avait quand même accroché c'est le transfert, la généralisation sur tous les autres travaux.
- Donc c'est comme ça que je suis rentrée, avec cet esprit-là de découverte, de quelque chose de plus, appelez ça méthode tout ce que vous voulez. Et on a découvert à mesure que l'on avançait pendant ces deux années de formation et de répercussion au niveau de notre public l'ampleur du système, l'ampleur de ce que c'était et la richesse et je crois que la richesse six ans après, je la découvre toujours, parce que c'est un outil génial. On peut dire tout ce que l'on veut de Feuerstein, qu'il a compilé pleins de choses, moi je dis c'est un compilateur génial et son truc s'est articulé divinement. Quand on voit la progression au niveau des acquisitions, au niveau des opérations mentales, la façon dont sont reliés entre eux les instruments. On peut faire par exemple avec 'relations transitives' un transfert, de tout l'instrument 'relations familiales' on peut s'en servir comme exemple si vous voulez de 'relations transitives'. Moi c'est comme ça maintenant que je travaille parce-qu'on est souvent 'coincé' effectivement pour trouver des exemples de généralisation, on n'a qu'à se prendre la tête et prendre relations familiales et là on a les exemples. Ces liens qu'on peut faire plus la projection dans leur propre pratique, mathématique français, jeux organisation de la pensée, moi je trouve ça formidable. Problème c'est qu'il faut que ça soit fait avec l'instituteur de la classe.
- Justement qu'entendez-vous par médiateur ?
- Un médiateur, c'est le lien, c'est le lien entre l'environnement je dirais dans un sens large et l'apprenant, entre les contenus et l'apprenant et entre les apprenants entre eux et tout le problème est là, je veux dire. Je veux dire on est bon ou mauvais médiateur mais..bon ça tient au charisme à la personnalité de l'individu.

-
- Là vous parlez du médiateur...
 - Du médiateur, à la façon dont il se présente par rapport aux enfants, à l'amour qu'il a vis à vis des autres, à sa disponibilité, à ce qu'il a envie de faire passer. Je vois des gens hautains qui prennent le PEI comme un plus, une technique supplémentaire à leur CV à la limite, ça passe pas trop, je veux dire à la limite, on peut être un excellent médiateur en dehors du PEI et heureusement qu'il y en a, .. parce-que le système pédagogique français serait tombé en désuétude... heureusement qu'il y a eu des gens qui y croyait ... mais je dirais avec n'importe quelle méthode à la limite.
 - Vous parlez de croyances. Quelles sont pour vous les croyances qui vont être motrices de votre travail par rapport au PEI, disons en dehors de la méthode?
 - En dehors de la méthode, bon 'ba' c'est croire que l'individu est modifiable de toute façon et je dirais c'est un peu comme tintin 7 à 77 ans, jusqu'au bout, jusqu'à la mort. Je crois qu'on a tort de sous-estimer à priori, de s'enfermer dans un comportement de type Piaget, en disant que s'il est stable et n'a pas évolué à un certain âge, c'est fichu quoi. Moi je dis qu'il y a toujours quelque chose à faire que les angles d'attaque ça peut être le PEI, ça peut être la Gestion Mentale, mais qu'on trouve toujours son maître à un moment déterminé de sa vie et que ça fait partie d'un cursus de vie, d'un projet de vie individuel, et qu'il y a des restaurations qui se font à dix ans à vingt ans à quarante ans à cinquante ans je dirais même.
 - Qu'on peut découvrir toute une partie de son être et de son potentiel quelque soit son âge, parce-qu'on a fait une rencontre un jour. Et cette rencontre, c'est le médiateur, c'est le maître, c'est le gourou appelez cela comme vous voulez, mais c'est affreux de dire ça surtout que vous enregistrez, mais ça va au-delà d'une démarche simplement scolaire. Je crois qu'à un moment donné on a une évolution spirituelle, et quelque soit l'individu, même le plus frustré, celui qui nous apparaît comme tel, il rencontre un jour quelqu'un qui débloque, qui débloque quelque chose pour lui, bon alors à un niveau de la sphère cognitive, à un niveau humain, à un niveau de recherche personnelle, ou à un niveau même physique. Il y a des déblocages qui se font. Ça peut être un cursus maladif et au moment déterminé on rencontre quelqu'un qui vous fait prendre conscience de la somatisation de la maladie. C'est ça pour moi, et je dis qu'il y'a toujours quelque chose à faire, j'adhère tout à fait à ce que dit Feuerstein, à la vision optimiste du monde, optimiste mais réaliste. Soyons conscients, je ne vais pas vous dire le monde il est beau, vous avez bien vu dans quel contexte je vis, dans la violence, dans l'horreur.
 - Vous voyez le contexte, l'environnement, ce qui s'est passé, il y a trois semaines avec le meurtre d'un de mes élèves, bon je veux dire qu'il y a pleins de choses, mais néanmoins, je suis intimement persuadée de cela et je crois que c'est ce qui me donne encore la force au bout de vingt-cinq ans d'Education Nationale de résister à l'usure du temps. Je me sens encore très réaliste d'une part, très engagée dans le potentiel d'évolution individuel, des jeunes et des vieillards je dirais. Parce-que le PEI, je voudrais pouvoir l'appliquer en expérimentation dans des maisons de personnes âgées, dans des mouirois à la limite là où il n'y a plus rien à espérer, c'est une porte ouverte à

l'espoir là y'a pas de problème.

- Vous disiez : 'ça dépend aussi de la personnalité de l'individu'. Bon ceux qui sont inhibés et puis ceux qui ont envie de faire passer quelque chose, qu'on un peu d'amour envers ... bon et de votre point de vue, au fond qu'est-ce qui caractériserait votre personne qui ferait justement que vous avez cette croyance en l'individu. Qu'est-ce qui l'en est de votre croyance plus profonde par rapport à cette dynamique ?
- Là vous touchez quand même des choses très intimes et très personnelles. Donc c'est délicat.
- C'est délicat et en même temps c'est vrai que c'est au coeur de mon sujet.
- Tout à fait, mais je veux dire... Bon moi je suis rentrée à l'Education Nationale avec ce qu'on appelle la vocation. Elle a eu des hauts et des bas, comme toute vocation. Elle est toujours intacte, je veux dire, je crois en une mission, alors ça c'est peut-être très présomptueux de ma part. Dans ma vie actuelle, puisque je pense que c'est une vie parmi d'autres, qui est de donner, d'aider. Je pense que j'ai une mission d'aide quelque part. J'ai été, je dirais presque programmée pour ça. Je veux parfois m'en détacher, mais ça me revient en pleine figure sans arrêt. Bon c'est l'image aussi que j'ai donné de moi, c'est l'image qu'on attend de moi, donc je suis enfermée dans cette image, à moi d'en sortir par d'autres moyens si je peux en trouver, au niveau là de ma propre vie personnelle de femme. Mais en ce qui concerne mon travail je ne sais pas comment je peux y échapper, dans la mesure où c'est une évidence pour moi. J'ai du mal à dire non, j'ai du mal à ne pas aider. J'ai du mal à 'rembarquer' par exemple un gamin en souffrance ou en besoin d'aide. Même si ce soir là je pars au théâtre, quelque part, c'est plus fort que moi. J'ai essayé de le chasser, de lutter contre, ça revient. Ça revient bon c'est un constat que je fais, je fais avec, même si parfois ça gêne. J'essaie que ça n'influence pas trop sur l'autre côté de ma vie. Par contre quand j'ai fermé ma porte, je l'ai fermée totalement. Il est cinq heures, il est six heures, quelque soit l'heure, c'est fini, c'est fini, je suis sortie. Bon j'ai réussi à faire la part des choses, c'est pas un engagement qui m'engage de tous mes instants. C'est un engagement très fort, le temps où je suis là. Il est évident que, un cas d'élève très douloureux, il arrive qu'on m'appelle un dimanche je ne vais pas dire non. Non c'est fini, c'est plus l'heure.
- Et du point de vue de ces valeurs, qu'est-ce que vous avez retrouvé dans les conceptions de Feuerstein qui vous rejoint bien ?
- Bon, vis à vis des enfants c'est ce qu'il appelle la pose de repères et de limites. Je me suis aperçue que dans l'éducation, on ne savait pas où on allait, on parlait ni des buts ni des objectifs, on n'avait pas de repère. Je suis quelqu'un qui aime la justice. Donc pour aimer la justice et pour la faire respecter, il faut en fixer les règles. Le téléphone sonne....
- Vous avez commencé à parler de la croyance en la modifiabilité de l'individu et là vous avez émis l'idée de la justice par rapport à la pose de repères et de limites.
- Oui tout à fait... et puis bon ba c'est un cadre, c'est très cadré son programme. J'ai été

moi très enthousiaste, on dit le cadre théorique c'est ceci, c'est cela, bon, laissons-le de côté, mais sur les séquences, le dynamisme qu'il y avait dans les séquences. Les séquences où l'on voit pendant trois heures faire du PEI, c'est dingue. Pour moi le PEI, c'est une séquence de soixante minutes maximum où on mouille sa chemise en temps que médiateur, on mouille sa chemise parce-qu'on a envie que ça passe. C'est un moment privilégié où se dénoue plein de choses autant au niveau affectif qu'au niveau pédagogique, pour moi c'est le moment privilégié des séquences, comme des flashes si vous voulez dans une journée scolaire qui va éclairer le reste bien-sûr, mais qui vont à un moment déterminé fortement solliciter l'individu d'ailleurs si y'avait ça tout le temps, ils ne tiendraient pas et nous non plus. Pour moi, c'est vraiment le moment intense et ce moment intense on le fait entrer quand même dans un cadre très défini, avec des séquences qui se déroulent.. ce déroulement de séquence moi me séduit parce-que, je suis quelqu'un d'organisée, donc ça me séduit ce système d'organisation. Comme je vous parlais du lien entre les instruments, là dans les sept phases du déroulement de séquence, je suis séduite par le timing. (ça frappe)

- Donc on en était au déroulement de séquence.
- Moi ça me séduit si vous voulez parce-que très souvent au niveau des enseignants on est un petit peu dispersé, là on ne peut pas se disperser et les gamins suivent un cheminement, ils connaissent le déroulement de la séquence, ils savent qu'il y a cette émergence, cette ouverture sur le monde je dirais grâce au PDG et au transfert et ils organisent leur pensée en fonction de ça. Ils savent et ils s'attendent à. Donc quand on disait ces repères, ces limites, moi ça m'a séduite beaucoup, je veux dire cet encadrement qui manque. Moi je dis que depuis soixante huit à force de tout laisser, on a plus de cadre, on a plus de cadre de référence.
- Et la relation par rapport à la justice c'était quoi exactement?
- On en était venu à parler de justice pourquoi? Oui par rapport aux droits et devoirs que moi j'imposais des limites ici, des droits et des devoirs aux enfants, parce-que moi si vous voulez, j'avais une représentation juste des choses. Quand je leur dis, voilà vous rentrez là, quand j'ai reçu ce jeune enfant en présence du papa l'autre jour, je lui ai dit ici c'est comme ça, ça fonctionne comme ça, faut que tu l'entendes avec ton père que tu ne dises pas j'ai été pris en traître. Y'a un règlement, bien sûr moi je te le dis. Je représente l'institution, je suis la directrice, je suis chargée de faire observer les droits des enfants et les règles de l'institution. Tu entends, je vais te tenir un discours, il en restera ce qu'il en restera, mais tu dois l'entendre solennellement et souvent on oublie de dire aux gens les choses. C'est-à-dire que c'est tellement du domaine de l'implicite.
- On rentre à l'école, on doit pas faire ceci, on doit pas faire cela, mais ou c'est dit une bonne fois pour toute, yeux dans les yeux. Et j'ai dit ici comme je fais respecter les droits et les devoirs de chacun y'a aussi bien-sûr des sanctions. Les sanctions je vais te dire ce qu'elles peuvent être, ça ne t'arrivera certainement pas, mais tu dois t'y attendre et surtout je te dis moi si je te dis tu peux compter sur moi, tu peux compter sur moi, tu peux pousser ma porte n'importe quand, elle est toujours ouverte pour toi, dans l'accueil pour le service mais aussi dans l'accueil pour la contrainte face à une bêtise que tu

auras commise. Si je te dis, je te garde un soir jusqu'à neuf heures, j'en informe tes parents, je te garderai, ça sera comme ça, ça sera pas dans la douleur, tu l'auras entendu tu sauras. C'est-à-dire tu sais que moi je peux aller loin des deux côtés, dans le bon chemin ou dans le mauvais pour toi, mais ça sera comme ça et que les larmes n'y feront rien, on discutera, on sera de dialogue mais au bout, il y aura ce qu'il doit y avoir, même si ça doit moi me coûter et je leur dis. Si j'ai promis quelque chose, je tiens. Et je suis très attachée en fin de compte au respect si vous voulez de la promesse de la chose dite même verbalement. C'est ainsi qu'on doit fonctionner. Y'a une sorte de code de l'honneur moi que j'instaure ici et sans le code de l'honneur on ne peut pas fonctionner avec ces gamins là.

- Et c'est un code de l'honneur que vous aviez au fond avant ou est-ce-que...?
- Non avant..avant... je crois que c'était comme ça, ça vient de mon éducation. C'est le reflet de ce qu'on a vécu antérieurement, c'est pas par réaction, je veux dire c'est dans un cursus. Et je comprends très bien les gamins vous voyez quand ils sont très très en colère par rapport à une injustice, même vis-à-vis des profs il m'est arrivé d'être vraiment entre l'enfant et le prof par rapport à l'injustice criante. L'adulte ayant raison, le gamin ayant raison et où est la vérité. Je suis très très mal-à-l'aise souvent quand je dois trancher, parce-que d'un côté je dis au prof, je serais toujours derrière vous, parce-que vu le contexte, j'ai intérêt à les soutenir et puis vis-à-vis du gamin mes engagements, c'est Cornélien des fois, parce-que je dois trancher.
- Alors là on est parti un peu sur deux voies, qui sont en fait les deux voies que je souhaite explorer un petit peu plus avec vous. Y'a la voie des valeurs qui sont sous-jacentes à la théorie de la médiation aux travaux du professeur Feuerstein, vous avez parlé de la modifiabilité vous avez parlé de la notion de justice, c'est plus du domaine des valeurs. Et puis à côté ce qui est du domaine des concepts théoriques que vous reprenez et qui pour vous sont éclairants quoi. Et vous avez parlé de pose de repères et de limites vous avez parlé de transfert, du bridging. Enfin plein de choses. Alors ce sont ces deux éléments que j'aimerais encore 'recreuser' avec vous....C'est-à-dire la dimension des valeurs et la dimension des concepts. Alors on va prendre tout d'abord la dimension des valeurs... Du point de vue de la dimension plutôt spirituelle de la méthode, quelle est disons votre position par rapport à cela. Au niveau des sous-jacents spirituels qu'il y a...?
- Sous-jacents spirituels ?
- Je ne sais pas par exemple la croyance en Dieu..Quelles sont vos positions par rapport à cela? Vous disiez tout à l'heure bon la personne si elle donne de l'amour....
- Oui mais on a pas besoin de croire en Dieu pour donner de l'amour.
- Oui c'est ciblé par rapport à cela et ça je crois que ce sont les valeurs individuelles de chacun...
- Alors justement quelles sont vos valeurs?

-
- Mes valeurs moi, mon système de croyance à moi je vous l'ai dit. Je ne dirais pas l'homme est bon comme Rousseau. L'homme il est ce qu'il est, mais je crois qu'il faut avoir une approche respectueuse de l'individu, c'est-à-dire bon il est ce qu'il est, mais il faut aller vers lui avec nous aussi nos faiblesses, reconnaître les siennes et puis se dire on va s'améliorer ensemble je dirais presque. Parce-que cette cohabitation continue du médiateur avec ses élèves, c'est quelque chose de difficile, compte-tenu de l'immense d'abord degré et intellectuel et spirituel qui peut les séparer et d'autre part du niveau tout simplement. Alors qu'est-ce-que je fais moi avec ces enfants -là qui sont là, à cette période déterminée de ma vie aussi parce-que je ne suis pas ce que j'étais y'a dix ans, cinq ans, trois ans, deux ans...Et bon, ça permet si vous voulez, cette méthode, je dirais presque comme n'importe quelle autre, de faire prendre conscience au jeune de ce qu'il est de ce qu'il peut être. On va peut-être interférer là des problèmes de bien et de mal de plus et de moins. Lui montrer en fin de compte que dans son système de valeur et dans ses repères actuels, l'idée du mal qu'il a et du bien, n'est pas forcément celle de l'humanité ou reconnue par tel ou tout du moins en France ici et maintenant. Il est normal par exemple que comme le jeune à été assassiné ses copains cassent toutes les vitrines, attaquent les petits vieux dans la rue, c'est normal, c'est la loi du talion (le téléphone sonne.)
 - Alors nous on en était où après cette interruption ? J'étais...
 - Et bien, l'idée que je vois derrière, c'est quel type d'enfant, quel type d'individu vous voulez promouvoir à travers votre action?
 - Oui on était entrain de parler du bien et du mal... oui c'est ça, c'est vrai que quand on dialogue avec eux, on se rencontre qu'ils n'ont pas le même code que nous, et moi je me heurte très souvent, très violemment, en disant, mais c'est pas possible, ce sont des monstres, ce sont des monstres puisque. On a tué un des leur alors ils vont tuer les autres. Est-ce-qu'ils n'ont pas compris qu' on réprovoe le meurtre.
 - Mais ça c'est passé récemment ça?
 - Oui y'a trois semaines.. Les média n'ont pas. On a fait sauter des voitures là devant ma porte.. On a été avec les CRS pendant huit jours quand même. Assassinat dealer entre dealer, des problèmes de drogue, bon un gamin de dix-neuf ans comme je leur dis, il était pas blanc quand il était là, c'était un petit voleur de bicyclette et de mobylette et de voitures, bon déjà il avait un passif très lourd. Il n' a pas respecté la loi. 'Ouais mais enfin vous et votre loi' etc... Bon vis-à-vis de la loi, ils n'ont pas la reconnaissance de la loi. Ils n'ont pas le même code de valeur que nous. Ce qui est permis nous c'est interdit. Il leur faut adhérer à notre système d'interdits à nous, ça rentre pas, alors est-ce-que c'est culturel ?. Est-ce-que c'est nous qui les avons fait comme cela à force d'interdire de les mettre dans des ghettos etc... Bon, je veux dire on est pas là pour faire porter la responsabilité à qui que ce soit, ce que je veux dire, c'est qu'ils ne fonctionnent pas comme nous.
 - Alors je me dis qu'après tout, y'a peut-être ce moyen là en discutant, parce que ça revient très souvent, même à travers 'illustration', on vit des choses très douloureuses.

Moi je me sers souvent d' 'illustration' pour éclairer. Un jour, il y avait une violence terrible ici au moment de Saddam Hussein. On avait Saddam Hussein en lettres rouges sur tous les murs du collège, les filles avaient mis les tchadors y'avait une ambiance d'enfer et je faisais PEI à l'époque et moi j'avais pris la page vous savez où il y a la petite bonne femme qui cause à l'autre, lui murmure des trucs dans l'oreille et on avait beaucoup discuté sur la violence alors que j'avais travaillé cette page une autre fois avec un autre groupe sur entendre et écouter, parce-qu'ils ne saisissaient pas la nuance, je travaille beaucoup le vocabulaire avec eux. Bon et toute la page avait tourné autour de cela, bon il y avait des exemples et là au niveau de la violence pour eux ce n'était pas un système de violence, c'était la violence verbale. Et la violence verbale ce n'est pas de la violence. La seule violence qui existe, qui soit illustrative du terme, c'est la violence physique, c'est du coup la destruction, donc on avait longuement discuté la dessus.

- Donc à travers si vous voulez, des situations vécues, je me sers du PEI, mais inversement, le PEI me sert à faire émerger chez eux, tout ce code non conforme à notre culture et à notre code à nous.
- Alors si vous essayez d'identifier... parce-que à travers tout ça c'est vrai qu'il y a plein d'idées sur le type de personne que vous voulez former et qu'est-ce que vous comptez apporter aux enfants et qu'est-ce que vous comptez leur transmettre. Vous avez une idée de ce qu'est l'individu et de ce que vous avez envie de lui apporter.
- Transmettre en priorité? D'abord le respect des autres, ça serait peut-être la première chose.
- Et la méthode PEI est un moyen de véhiculer cette valeur ?
- Oui tout à fait, tout à fait, tout à fait, quand vous travaillez lutte contre l'égoïsme, l'individuation etc.. bon y'a pas de problème quand vous laissez les autres s'exprimer que vous donnez le droit à la parole même à celui qui s'exprime mal, que le leader se tait au bénéfice du pauvre petit canard boiteux de la classe entre guillemet. Bon là aussi c'est le respect, le respect de la parole de l'autre en tant qu'individu de sa différence, c'est déjà pas mal et l'aspiration certainement à devenir quelqu'un. Pas forcément s'identifier aux bandes de loubards qui traînent si vous voulez. Donc se projeter dans l'avenir mais je dirais triomphant quelque part, par rapport euh... à travers le travail, à travers un métier c'est-à-dire ou découvert ou choisi de façon implicite déterminé pendant leur pré-adolescence. Mais à être quelqu'un, non plus s'identifier aux autres, mais être un individu à part entière, donc j'irais presque plus loin, un citoyen libre. Donc l'idée d'appartenir quand même à une communauté, qui n'est pas forcément leur communauté de naissance, mais pouvoir s'inclure et trouver sa place dans la communauté d'accueil, sans se diluer, sans être un être soumis et rampant, donc avoir son libre arbitre, pouvoir déterminer dans les droits et les devoirs, ceux qui sont vraiment de l'ordre du droit et du devoir. Parce-que ils ont pleins de droits mes élèves, ils n'ont aucun devoir. Donc c'est vrai parce que on me dit souvent tu les mets dans un cadre, dans un moule, c'est presque de l'embricadement. A ceci je réponds, si on les laisse aller à leurs propres pulsions, à leurs goûts effrénés de liberté sans jamais mettre

des barrières. On sait comment ça va se terminer, et c'est pas en donnant parce-qu'ils demandent, qu'ils cassent qu'on y arrivera.

- Moi je serais par exemple beaucoup plus rigide que certaines personnes dans la ville et notamment notre maire qui s'est fait injurier en séance public, il était venu rencontrer les jeunes, moi je ne tolérerais pas, j'ai jamais toléré qu'on m'injurie et ça ils le savent. Je veux dire une fois que c'est dit, ils m'ont jamais levé la main dessus, s'ils se battent je sais pas, je peux le faire parce-que mon entraînement physique en art martiaux me permet de le faire, mais j'ai pas eu à le démontrer cinquante fois ; une fois je l'ai démontré, une fois j'ai séparé deux, c'était y'a onze ans et ils savent y a eu la transmission. On me dit : tu es une femme, tu dois avoir du mal... mes collègues masculins. Je ne suis pas une femme exceptionnelle, ce que je fais là, chacun peut le faire. Je pense que j'ai gagné en crédibilité, en respectant mes engagements vis-à-vis d'eux là aussi y'a le terme respect qui revient, je veux qu'ils me respectent, je les respecte. L'enfant c'est pas du matériel, j'ai un projet pour eux, je veux qu'ils deviennent libres, forts, insérés dans le tissu social. Que se soient pas des pauvres gosses qui souffrent comme leur parents, comme vous voyez ces deux personnes que l'on a vues très soumises à la directrice. C'est chaleureux mais, ils étaient prêts à revenir dix fois.. bon. Je les reçois et je les recevrai par contre je leur dis : 'attention si vous venez plus tard, je ne vous recevrai pas' et ce que j'ai dit avec eux en les prenant un peu pour des enfants quelque part, c'est parce que culturellement ces gens-là n'ont pas de repères. Ce matin j'en avais un à neuf heure pour une inscription, j'ai dis attention à dix heure je suis prise, je ne pourrai pas m'occuper de vous. Leurs familles n' ont pas ce respect des autres, c'est même pas du respect, c'est sympathique, mais bon 'ba' c'est aujourd'hui peut-être ou bien demain comme dit la chanson. Alors je lutte contre ça parce que on en souffre, on en souffre au niveau de leur ponctualité, mais ils vont en souffrir eux dans leur vie d'homme. Moi y'a des jours ou je dis, je voudrais avoir une pointeuse ici pour les gosses à l'atelier, et leur faire prendre conscience que plus tard, lorsque vous pointerez, c'est autant de salaire retenu et ils ne voient pas la corrélation entre ça. 'Mais c'est dégoûtant, si je m'excuse' Tu ne peux pas te permettre quand tu es dans un système déterminé de ne pas être là quand il faut. C'est vrai qu'ils n'ont pas des modèles devant eux parce-que souvent mes 'instits' arrivent en retard. Parce que moi les repères que je pose en tant que directrice ne sont pas relayés par les 'instits' eux-mêmes.
- On a le droit à l'erreur, on a le droit au retard, je le conçois, je ne suis pas quelqu'un d'une rigidité terrible, mais pour être crédible là aussi, pour porter le message, faut aussi un modèle quelque part dans sa vie, dans ses formes de pensée, dans le respect des valeurs que l'on a lancées, je dirais c'est incontournable. Et on souffre peut-être dans différents domaines, d'un certain laxisme à tout point de vue, ' moi je peux le faire puisque les autres le fond'. Pour les gamins c'est pareil.
- Donc si on reprend tout ce qu'on disait sur ce que vous véhiculez à travers votre action de tous les jours, vous cherchez à promouvoir chez l'enfant le fait qu'il soit respectueux de l'autre, qu'il est une identité forte personnelle, ancrée dans une certaine liberté et puis qu'il s'insère dans le tissu social.

- Alors sans pour autant, je le disais être un être soumis. Je ne veux pas robotiser les gamins donner un modèle définitif, un moule. Faut quand même qu'on considère que je leur laisse leur originalité, leur personnalité, que j'essaie de renforcer aussi (ça frappe).
- Bon je reviens à ce qu'on disait tout à l'heure, si y'avait pas le PEI, ce sont des valeurs de toute façon qui sont les vôtres et qui sont liées vous disiez à votre personne et à votre éducation. Alors quelle a été la rencontre qui a fait que ces valeurs éventuellement vous les retrouvez dans le PEI ou pas ou c'est deux choses différentes... ou...
- Non ça ne peut pas être deux choses différentes...
- Enfin, je veux dire le lien entre ça et...
- ça peut pas être deux choses différentes
- Est-ce que ça explique votre adhésion à la philosophie..
- Certainement
- Sous-jacente au PEI...
- Certainement, certainement, le cadre moi m'a tout à fait convenu. Quand j'ai vu défiler et les instruments, le lien qu'il y avait entre eux tout ce qu'on pouvait corriger, apporter en plus, ce désir de servir que l'on retrouve là, d'apporter, d'aider, c'était pour moi une aide supplémentaire, un moyen de rendre l'individu autonome par rapport à ce que je souhaitais qu'il fut, ce vers quoi je tendais pour qu'il se réalise en tant qu'homme, bon là, j'ai retrouvé. Donc je me suis dit, c'est vraiment super d'avoir cet outil là à disposition et de transmettre, pas d'une façon anodine. Donc c'était dans mon cursus personnel, j'avais trouvé d'autres choses de visualisation positive, que moi je travaillais, y'avait eu la Gestion Mentale, y'avait eu Freinet aussi, j'étais pas toute neuve quelque part. Donc c'était un plus et j'espère qu'il y en aura encore d'autres et pour moi et pour eux, comme je pourrais transmettre éventuellement, je crois que c'est un tout.
- Je relisais là récemment de De Bono, vous savez Edouard De Bono qui est un américain qui a écrit six cerveaux pour penser, qui donne si vous voulez à l'individu les pré-requis pour ne travailler qu'un seul aspect de sa pensée, je dis 'tiens on pourrait le raccorder avec le PEI', c'est un plus.
- Vous n'êtes pas fermée à d'autres approches...
- Ah non, le PEI est pour moi un ensemble très cohérent que j'utilise comme outil, mais je l'éclaire avec plein d'autres aspects de ce qu'a été mon passé d'enseignante, mon passé personnel par rapport à différentes méthodes et ensuite par rapport à ce que j'apprends continuellement.
- Donc je vous ai dirigé vers l'idée de la philosophie sous-jacente à votre action et peut-être sous-jacente au PEI, l'idée que vous avez de ce que vous voulez promouvoir chez l'individu et puis y'a l'autre côté des concepts théoriques. Sur l'idée des valeurs

donc on a vu, je pense que là c'est clair, les valeurs philosophiques, les valeurs spirituelles, vous m'avez dit au fond vous savez pas trop, l'idée de Dieu par exemple des choses comme ça, par rapport à ces croyances là vous n'avez pas de position affirmée sur le fait que par exemple vous avez des croyances religieuses qui vous engagent à aller dans ce sens là.?

- Euh non... non, non plus maintenant (ça sonne)
- Quand je disais plus maintenant, bon c'est quand même une réponse...(rire...) ... bon je veux dire ce fut... et l'on est quand même ce que l'on a été. Donc j'ai eu une éducation religieuse, j'ai longtemps cru en Dieu, je m'en suis peut-être éloignée je ne sais pas définitivement ou pas, mais c'est vrai que quelque part y'a sûrement cette éducation religieuse que j'ai reçue qui n'est pas étrangère à ce que je suis et ce que je vis maintenant, je ne peux pas le nier... Dans un premier temps, je vous dis non plus, mais en le disant, je me rendais compte si vous voulez du côté expéditif des choses...
- Parce-qu'en même temps je vous donne le mot Dieu, vous dites non, et en même temps vous m'avez parlé, le médiateur c'est celui qui donne de l'amour.
- Oui...Oui... Non,non mais
- C'est pour ça que je raccroche à ce que j'ai dit d'une façon arbitraire. Ce non, c'est peut-être moi maintenant par rapport à une position quelconque d'un Dieu existant. Alors ça ça véhicule trop loin si vous voulez peut-être.
- Mais est-ce que cette croyance en l'amour que je crois déceler chez vous, ou alors j'infère...?
- Non, non c'est...oui (rire). Oui j'aime les gens pour ce qu'ils sont. Le jugement s'il vient, vient après, mais je vais aller vers les gens avec cette esprit là.
- Bon, revenons à vos découvertes premières en PEI.
- Bon je dirais, la découverte première c'est que grâce au PEI ou à cause du PEI, on est peut-être amené à dire pour la première fois je dirais aux jeunes que eux peuvent leur donner un sentiment de compétence, c'est toujours dans la médiation, mais ça je crois que c'est très fort. Quand on leur explique ce que c'est que le PEI, que on peut apprendre à apprendre, c'est quand même leur donner une sacrée découverte de leur potentiel, le sentiment de compétence... et que tout s'apprend aussi, je veux dire que l'on sort un peu du domaine du don. C'est trop souvent ce qu'on entend, je ne peux pas le faire parce-que je ne suis pas douée. Y'a des parents qui m'ont présenté un enfant le père disant : 'je vous l'amène mais il est aussi 'con' que sa mère. Avec cette valise là ! Et que l'on vous dit : non tu peux quand même apprendre à apprendre, y'a des moyens, ça 'interpelle' sacrément l'individu comme dirait l'autre sur son propre potentiel. Bon ça c'est quelque chose de très fort, leur dire, leur faire prendre conscience et leur prouver. Parce que tant qu'on reste au niveau du manque de preuves ça marchera pas. Par exemple, un bon moyen de le prouver, c'est commencer OP(instrument organisation de point). Vous notez bien de quelle manière ils fonctionnent sur Op3 par exemple et puis

quand ils arrivent à OP14 à la fin... 'C'est compliqué c'est difficile on n'y arrive pas, mais vous pouvez vous savez, rappelez-vous comment' et vous leur redonnez OP et ils la font dans un temps record et c'est facile, alors là on ressort la feuille et l'on dit : 'voyez ce que vous me disiez à l'époque, y'a pas eu d'apprentissage'. Alors là c'est vraiment leur faire prendre conscience de leur modification, qui dit modification dit modifiabilité mais c'est une prise de conscience pour eux. On a les moyens là, mais on peut le faire avec n'importe quoi à la limite. En mathématique, en français, en n'importe quoi.

- Bon et puis au niveau des concepts, y'a quand même le vocabulaire, bon moi je suis quand même très attachée, à les enrichir au niveau du vocabulaire. Alors on dit souvent tu leur colles un vernis, je nie pas que ça peut être de l'ordre du vernis, mais je dis qu'est-ce que c'est bien utile parfois d'être comme les autres. Tiens j'avais une photo d'élève il sort d'un IMP, voir ce qu'il était, ce qu'il est devenu, oh il n'a pas modifié pleins de choses, c'est ce jeune homme que l'on croise dans la rue sans s'apercevoir qu'il est si lourdement atteint, voilà, alors c'est vrai qu'il y a ce vernis mais.
- Vous savez on est un peu ce que l'on voudrait que l'on soit. C'est vrai que pour endosser, je vois mon clown là, c'est vrai que pour être clown, il faut certainement avoir des compétences, avoir un désir d'aider les autres, la aussi y'a sûrement une démarche au niveau du clown. Mais je dis dès qu'on endosse l'habit de clown, on est un peu clown, dès qu'on endosse l'habit d'écolier on est un peu écolier et ça on l'oublie trop souvent. Pour penser on peut très bien se mettre dans la peau de RODIN et pour autant ne pas penser. Mais quand on est déjà dans cette pose là, quelque part ce n'est pas anodin et on va avoir un cheminement de notre propre fonctionnement, à ce moment-là on dira, je pense peut-être pas, mais on va penser sur ce qu'on ne pense pas. C'est un peu la prière. Bon j'ai eu une conversation sur Dieu etc... avec une amie qui est très croyante, que j'aime beaucoup, qui fait des missions qui est médecin et elle me dit tu ne pries plus. Non je ne prie plus ça ne m'intéresse plus, je n'ai rien à dire et je ne peux plus prier et elle me dit tu n'as qu'à te mettre dans l'attitude de l'individu qui prie et ça viendra tout seul. Alors bien sûr je me suis opposée à ça en disant que mon esprit vagabonderait et c'est vrai que ce n'est pas vrai, parce-que si effectivement, appelez cela de la méditation, si vous vous mettez dans une position de automatiquement vous serez celui dont vous avez pris l'habit quelque- part et avec nos enfants et ça c'est une dimension que j'ai du mal à faire passer auprès de mes collègues que je prône vraiment. Ils sont à l'atelier (changement de face), c'est pas que le look, c'est un peu se mettre dans la peau du personnage, quand on dit, visualisation positive de quelque chose, moi j'ai beaucoup travaillé sur la visualisation positive de la maladie, dans un cursus personnel.
- C'est vrai que se voir triomphant de quelque chose, d'une maladie ou d'une situation, pouvoir se projeter soi, plus tard, comme ça, ça aide à gravir les échelons de l'horreur de l'angoisse et de pleins de choses. On sait que de toute façon, il faut être optimiste d'accord, mais quelque part on va triompher, et se voir battant. Vous savez dans la vie vous avez ceux qui ont toujours la gueule de l'emploi du perdant et qui seront toujours perdants et puis ils y a ceux qui au bout du compte se disent, bon 'ba' non ce n'est pas possible, non on va bien trouver, il va bien se passer quelque chose, sans forcément

idéalisé ce qui va se passer et être et inconscient des phénomènes qui lui échappe parfois, mais ça vous donne une autre dimension, ça vous donne un angle d'attaque plus fort et quand Feuerstein prône le système de croyance, en la modifiabilité de l'individu. Déjà ça que de leur dire, de se le dire et d'en être convaincu. C'est aussi se mettre dans la position d'un éducateur qui voit les autres sous un autre angle, s'attaquer différemment l'individu.

- C'est une représentation différente..
- Voilà, et moi je pense que nos représentations influent beaucoup beaucoup sur l'idée qu'on a des autres. Quand on a un a priori négatif, on a du mal à s'en défaire, et quand ça échoue aussi, ' oui mais enfin il est quand même' on a du mal à revenir sur. Alors quelles sont les représentations que l'on a vis-à-vis des enfants, du système éducatif en général, vis-à-vis de plein de choses, ça remet en cause, mais là j'y ai trouvé ma dimension, à cause du système de croyances. Moi j'y ai adhéré.
- Bon... on va essayer d'attaquer le troisième volet de mon schéma, c'est justement, vous l'avez un peu abordé à travers votre... ? religieuse, c'est votre histoire,.. je ne veux pas dire personnelle, mais un petit peu les étapes de votre éducation et votre histoire scolaire....
- Oui...oui...
- D'après vous.. essayez... spontanément... c'est vrai que ce n'est pas facile, ce sont des questions, un petit peu intimes....
- Si,si...si je vois ou vous voulez en venir.
- Vous dites, vous êtes programmée, mais au fond là vous êtes là, mais au fond vous avez aussi cette histoire qui à fait que vous êtes là...
- Oui...Oui c'est pas anodin.
- Alors est-ce-que vous pouvez identifier ces éléments?
- Oui, Oui, tout à fait. Ma décision par rapport à mon désir de servir entre guillemets, dans ce milieu là précisément, envers et contre tous dirais-je parce-que, mon père ne voulait pas que je fasse ce milieu là, dans la mesure où c'est un métier de crève la faim et que et bien, j'allais donner sans rien recevoir...Mais mes parents ont toujours respecté mes désirs donc ça n'a pas posé de problèmes. Disons que c'était la mise en garde. Mais l'injonction paternel, c'était quand même, tu serais capable de mieux faire, de mieux réussir socialement. Mon cursus scolaire, il à été celui d'une petite fille obéissante, gentille, très florissant très positif jusqu'en CM1et CM2, début d'une maladie que je trimble depuis donc changement d'univers. Cours complémentaires de jeunes filles, garde à vous, monsieur, madame, non y'avait pas de messieurs, y'avait que des mesdames, y'avait que des vieilles filles acariâtres, qui ne toléraient pas le fait que je manque pour aller à l'hôpital, qui ne toléraient pas le fait que ceci que cela, qui m'ont excessivement brimées dans ma personnalité.

- Un seul exemple qui va vous montrer la souffrance de la jeune fille que j'ai pu être. C'était la mode, je ne sais plus en quelle année c'était des collants de couleurs, à l'époque on avait des bas à 12 ans. Les collants sont arrivés sur le marché, c'était des gros collants en 'rilsant' et ma mère m'avait acheté une paire de rouge et une paire de bleue marine, c'était super. J'ai mis les collants rouges, le professeur d'anglais m'a appelé au tableau, m'a obligé à retirer les collants rouges, en disant que c'était absolument monstrueux de voir une jeune fille déguisée comme cela voilà et la même professeur, prenait l'éponge au tableau et le matin quand on était maquillée nous essuyait le visage avec l'éponge du tableau. C'était y'a pas cinquante ans, voilà, bon j'ai beaucoup souffert justement, parce-que chez moi j'étais très libre euh..bon... j'adore créer, dessiner, j'ai eu un herbier très tôt, j'ai fait de la botanique, j'ai créé un théâtre de marionnette, j'étais monitrice très très jeune, je parcourais tout A... avec mon théâtre de marionnettes, le jeudi, je dirigeais une chorale, enfin je faisais plein de trucs. J'adorais m'exprimer, je dansais, j'ai fait des cours de danse pendant des années et tout çà c'était dans une expression très libre de ma personnalité qui avait cette dimension dans ma famille. Bon y'avait des interdits bien-sûr, mais là c'était notre côté bohème entre guillemets.
- Et vous avez été dans cette école à cause de la maladie?
- Non j'ai été dans cette école, parce-que c'était l'école qui était à côté de chez moi, où en sortant de l'école primaire je devais aller. Bon à l'époque habitant à A... on avait beaucoup de mal à aller dans les lycées P...Au cours complémentaire, j'étais la nulle, comme ma soeur qui était passée avant,... j'adorais l'anglais mais j'étais nulle,... si bien que quand je suis arrivée, Je ne faisais plus rien d'ailleurs parce que je savais que quelque soit la qualité du travail que je rendais, la femme qui m'avait retirée mon collant me collait le samedi après- midi, j'avais un abonnement. Donc le samedi après-midi, je savais que je ne pouvais pas sortir, voilà j'étais consignée toute l'après-midi, alors j'en avais pris mon parti et je m' évadais par la pensée, de ces classes où je copiais l'anglais. Et quand je suis arrivée au lycée, j'étais première en anglais, j'ai 'rafflé' tous les premiers prix, parce-que j'avais appris beaucoup en fin de compte à l'insu de tout le monde et là j'ai commencé à vivre au lycée, c'est-à-dire, à savoir que j'étais pas incompetente, à avoir confiance en moi sur le plan scolaire, à mettre en oeuvre pleins de choses qu'on m'avait refusé.
- Vous aviez l'idée que vous étiez incompetente en primaire..?
- Ah, non, non, pas en primaire, j'étais brillante. C'était en cours complémentaire, de la sixième à la troisième, peu à peu on m'a donné l'étiquette mauvais élève.
- Même si ça ne se traduisait pas sur le carnet scolaire ?
- C'était pas brillant quand même. J'avais fini peut-être à l'image de ce qu'on attendait de moi. Et on m'a fait aussi un coup absolument abominable, c'est qu'en troisième, on passait le brevet à l'époque et pour rentrer au lycée, il fallait treize de moyenne en tout et on ne m'a pas inscrite au lycée parce-qu'on m'avait dit que je n'aurais pas le brevet et j'ai eu le brevet et j'ai redoublé ma troisième avec le brevet, dans mon cours

complémentaire de jeunes filles. Ils ont regretté, parce que là, je savais que je rentrerais au lycée l'année suivante, alors j'étais brillante la dernière année...évidemment les professeurs étaient tellement programmés, qu'ils vous collaient exactement le même texte que l'année passée et comme j'avais les corrigés, parce que j'étais très consciencieuse, j'avais des bonnes notes partout. Je suis rentrée brillamment au lycée, ils m'ont fait redoubler une année, mais ils s'en souviennent encore, j'étais ignoble, m'affichant avec des garçons, arrivant en motos, mon père convoqué sans arrêt, en disant écoutez je lui donne raison. Alors là c'était la fin de tout, puisque sa famille lui donnait raison, S....., vous pouvez aller au bout de vos fantasmes, j'y suis allée. J'ai donc été une bonne élève au lycée, j'ai eu mon bac sans problème, j'ai fait 'philo' .

- Bon et après j'ai dit moi je veux enseigner. Mes parents ont dit ce serait peut-être bien de continuer en 'fac'. Moi je voulais enseigner, forte de l'expérience douloureuse que j'avais vécue. Je me dis, il faut que quelque part je rattrape cela, faut que je me blanchisse... je sais pas.
- Vous pensez que ça a un lien?
- Oui tout à fait, tout à fait, tout à fait. Et peut-être aussi que dans ma façon d'être, j'aime aussi donner, peut-être commander, diriger.. un peu l'idée de diriger...
- Versant plus de la personnalité, de la nature de la personne.
- Voilà, voilà.. Donc c'est dans cet aspect là. Et puis bon 'ba' voilà, ça a été un peu programmé entre guillemets par ces incidents de parcours.
- Donc c'est un petit peu l'histoire scolaire et en même temps vous parliez que vous aviez reçu une éducation religieuse, donc le versant des parents, qui a été une éducation ... qui pourrait expliquer un petit peu ce que vous êtes à travers votre personnalité, votre dynamisme, votre croyance etc...
- J'ai milité beaucoup quand j'étais jeune, j'étais 'janette', cheftaine, j'ai fait un camp scout en soixante-six à Athènes, je veux dire, j'ai fait plein de trucs, dans le cadre d'encadrement de jeunes et sur le plan religieux, à l'époque, j'étais très croyante, j'ai mobilisé les foules un peu, faire adhérer etc... j'avais un sentiment d'aider les gens à progresser. Puisqu'on avait un moyen autant le prendre, c'était bête de rester comme ça dans son coin etc... Je suis un peu programmée comme ça. Mais je pense que ça vient aussi de mon père qui était comme ça et j'ai une grande identification à mon père principalement, donc j'avais quelque part certainement envie de... Du point de vue de la croyance, on était pas 'bigot', on était croyants.
- Et actuellement, ces engagements, vous disiez, je m'occupais de jeunes... mais à part, enfin c'est une question bête parce-que je pense que vous n'avez pas le temps, mais à part cette responsabilité que vous avez ici, vous avez d'autres engagements ailleurs....
- J'ai eu longtemps la direction du centre de loisir de la ville de N...conjointement avec ma direction pendant quatre ans. C'est-à-dire qu'il y avait quand même dix-huit directeurs, trois mille enfants, une pléiade de moniteurs. C'est l'éducation nationale qui m'avait

demandé de remonter le centre de loisir. Pendant quatre ans j'ai fait cela, j'ai donné aussi des cours de danse pendant des années, j'avais aussi un groupe de femmes, c'était plus de la thérapie de groupe, à travers la gymnastique volontaire entre guillemets, que j'ai lâchée y'a deux ans là que j'ai gardée dix-sept ans. Elle ont été fidèles pendant dix-sept ans, j'ai toujours été étonnée. Je me dis comment un groupe de femmes ont pu pendant dix-sept ans se retrouver tous les lundis, il fallait sûrement qu'il se passe des choses fortes dans un groupe pour qu'envers et contre tous... et on se retrouve toujours, je ne donne plus de cours mais de temps en temps elles me téléphonent et me disent : tu veux pas nous redonner un cours... Bon j'ai fait des colonies de vacances, en tant qu'intendante, j'aime bien aussi l'organisation. Je suis très sensible au mal que se donne les personnels de service pour que ça fonctionne, je suis très attachée au bon fonctionnement des choses, donc si ça fonctionne bien, chacun a sa place dans le système organisé. Et puis j'ai fait des tas de boulots dans ma vie professionnelle, c'est vrai qu'institut c'est un métier de misère et qu'institut en soixante huit, c'était ou je mange ou je me loge. Alors j'ai fait les marchés, j'ai vendu du poisson. J'ai fait la comptabilité, j'ai été serveuse de restaurant, j'ai distribué des prospectus, j'ai fait du baby-sitting, j'ai été bonne à tout faire. J'ai été traductrice d'anglais chez un agent de change, voilà j'ai fait plein de trucs. Donc je connais un peu l'entreprise et d'autres milieux. Et là aussi de part mon travail dans le PEI, je suis amenée à travailler en entreprise.

- Vous parlez de la rencontre de personnes qui à un moment de la vie jouent un rôle important. Est-ce que la rencontre avec la méthode où la personne du professeur Feuerstein, à travers son aspect charismatique, a aussi été dynamisante ou pas?
- Oui, si, si tout à fait, tout à fait, je veux dire on ne sort pas indemne d'une rencontre avec Feuerstein et ça a été un événement, alors que si c'était Rand qui me l'avait présenté, j'aurais certainement moins adhéré.
- Vous pensez que c'est un facteur important...
- C'est un facteur...Oui...Oui
- Bon après je l'ai découvert sous son aspect... bon je veux dire plein de choses.... Mais disons euh.... Le bonhomme, le jour où point.... Bon enfin heureusement, mais je veux dire, c'est important. Mais aussi le cadre, tout ce qu'il y avait derrière la méthode, les instruments, je veux dire pas lui seulement. Enfin il a joué un rôle....
- Il a joué un rôle.... à un moment déterminé point voilà. Vous savez, je pense on va aussi vers des gens plus facilement, il joue beaucoup la-dessus, mais c'est vrai.... c'est peut-être parce que c'était lui. Vous savez dès fois on dit, c'est parce que c'était lui que... 'Ba' oui ... peut-être sûrement c'est pas étranger.

ENTRETIEN N° 3. Enseignant en collège 4^{ème} -3^{ème} d'adaptation. Pratique le PEI depuis 5 ans.

-
- Tout d'abord, je vous remercie de me recevoir.....Est-ce que vous vous souvenez la première fois où vous avez entendu parler de cette pédagogie de la médiation ? Est-ce que vous vous en souvenez.. des personnes qui vous en ont parlé.
 - Oui, tout à fait
 - Ca pourrait être notre fil conducteur.
 - Alors par rapport au PEI c'est venu de deux collègues qui étaient là avec moi, deux frères qui dans le cadre de l'institut de Lassalle avaient été sollicités pour faire cette formation. Je n'en connaissais rien, il m'en ont parlé, ma première réaction à été une réaction de défense, de suspicion. Donc je leur ai dit allez-y, je verrai après. Bon pourquoi de la suspicion ? Parce que, euh.. globalement je vais vous dire, j'en avais marre de voir depuis vingt cinq ans que je suis ici, concernant ce qu'on appelle la formation continue des enseignants, faire du soupoudrage. Proposer aux gens tout d'un coup euh.. un produit, j'appelle ça du produit. Un produit.. tiens allons.. maintenant pédagogie par objectif, et on faisait une journée de sensibilisation, puis on invitait à faire une session de trois-quatre jours, puis nous étions relachés avec tous nos problèmes et toutes nos difficultés et le quotidien pendant x années et on continuait j'allais dire de faire des journées de formation comme ceci mais sans suivi et ça j'en avais assez.
 - Alors après, ça a été la méthode audio-visuelle, on ne parlait plus que d'audio-visuel, fallait faire du rétro-projecteur, alors on faisait une journée par - ci, parce que tel enseignant était devenu un petit peu.. euh le spécialiste ou le propagantiste de telle méthode que lui appliquait et alors.. le rétroprojecteur allait permettre de faire des classes vivantes, des cours dynamique, enfin etc.. Puis après, plus personne reprenait ça, plus personne regroupait les gens, on ne faisait pas d'analyse, on ne faisait pas de suivi, on ne faisait pas de perfectionnement et ça, ça me fatiguait. Donc je n'allais plus du tout à ce type de formation, j'en avais assez et je voyais qu'effectivement ça continuait un peu comme ça, de la part aussi de la mentalité des formateurs ou des instituts, de dire on répond aux demandes des enseignants et je voyais plein de gens..parce que j'ai eu une section qui étaient des élèves en difficultés scolaires.. et où je ne sais combien pour une dizaine d'enseignants ici, ont commencé avec moi, n'avaient jamais fait la classe, on pris ce poste parce qu'il leur fallait gagner leur croûte et n'avaient aucune formation même de base, pédagogique.. Comment parler à un groupe, comment présenter une leçon, comment s'adresser à des élèves etc.. Alors quand il y a eu cette formation PEI, je ne savais pas trop... ils y sont allés.. Il y a eu déjà quelque- chose qui m'a fait reconsidérer un petit peu réajuster mon opinion, dans la mesure où il y avait déjà quatre semaines de formation.. Je me suis dit quatre semaine de formation par rapport à deux journées ou trois journées ou même une semaine par-ci, par là ah j'ai dit quatre semaine, deuxièmement il y avait des outils.. C'est-à-dire on parlait avec des outils, avec une méthode, avec euh... et il y avait des reprises, déjà ça.... ensuite quand ils sont revenus que j'ai vu en quoi ça consistait.. ah j'ai dit pourquoi pas... je me suis dit là il y a peut-être quelque chose qui va m'aider, qui va me relancer qui va me remotiver.. donc j'ai fait la formation.

- Quand ils sont revenus vous avez dit pourquoi pas. Qu'est-ce qui vous a intéressé ?
- Parce qu'il y avait entre autre des instruments. C'est-à-dire qu'il y avait des outils... programme d'enrichissement instrumental et puis en fait on se rend compte qu'il y a des élèves en difficultés par rapport à la lecture de consignes, par rapport à l'organisation, par rapport à la classification, donc là on les fait travailler et puis, en plus de cela, on n'en reste pas simplement à une espèce de technique, mais on travaille sur la totalité de l'individu, sur le mental, sur le cognitif c'est vrai, mais on intègre toute sa vie sociale, professionnelle, de loisir et donc en fait ce qu'on fait c'est une véritable formation et ça s'est confirmé quand j'ai suivi les stages, donc je me suis bien rendu compte qu'effectivement dans la théorie de Feuerstein tout ce qu'il y avait. Alors, en même temps, il y a eu la médiation, mais tout ça, ça s'est un peu télescopé aussi ... de la faute des formateurs. On faisait un peu de la médiation, on faisait un instrument et j'avais pas bien perçu qu'en fait, au départ, Feuerstein avait essentiellement travaillé sur la médiation et que le PEI était venu bien après, et donc j'ai fait la formation et puis j'ai ensuite poussé puisque je fais parti du conseil d'administration de l'ARPEC pour qu'il y ait du suivi, et c'est ça une des grandes difficultés aussi que nous avons, c'est que soit ça vient des chefs d'établissement, soit ça vient des enseignants eux-mêmes, ont est toujours dans de l'information.. J
- Je vais dire pour moi elle est pas sérieuse, voilà des gens, je crois savoir qu'il y a à peu près un formé sur deux au PEI qui ne le pratique plus.. alors posons nous des questions, et on s'est rendu compte qu'il y avait des problèmes d'argent, des problèmes d'opposition de chef d'établissement parce qu'il n'avait pas compris que effectivement si tout d'un coup des gens s'étaient formés à quelque chose, il était nécessaire que de temps en temps, moi j'étais pour qu'au moins une fois par an, à raison de trois jours ou de deux fois trois jours, que ces gens-là se retrouvent avec un formateur, échange leur pratique, approfondissent, s'approprient de plus en plus la formation, l'outil, j'allais dire pour le maîtriser complètement et vraiment être efficace au niveau des élèves, parce que le but c'est ça, c'est d'arriver à être efficace au niveau des personnes et des élèves. Donc on a eu la chance, moi j'ai eu la chance, je crois que c'est une chance parce que j'avais commencé la formation à Paris où là on avait trouvé des gens qui venait d'un peu partout, alors je ne comprenais pas, il y avait des gens qui venait de la formation permanente, il y avait des gens qui venaient à titre privé, y'avait des gens qui étaient dans l'enseignement avec des jeunes en difficultés, d'autres qui étaient des cadres administratifs ou pédagogiques, alors on avait l'impression qu'on avait de l'argent à dépenser, c'était bon de pouvoir... d'avoir son point de vue dans le cadre d'une conversation... mais j'ai dit mais c'est pas vrai..
- Alors je n'ai fait que deux semaines comme ça parce qu'après on a eu la chance de pouvoir les faire par région, et nous avons pu le faire d'ailleurs parce qu'on est tombé sur deux autres formateurs qui maîtrisaient beaucoup mieux les choses, qui étaient beaucoup plus rigoureux... et sur ce groupe on est arrivé à faire un excellent travail... donc.. parce qu'il y avait une homogénéité, nous étions tous de l'enseignement avec des jeunes en difficultés, c'était quelque chose de très utile parce qu'on faisait référence au même difficulté quand une collègue parlait de ses élèves, nous on avait les mêmes,

donc on se comprenait très très bien. Et puis suite à cela, moi j'avais poussé en disant pour le groupe, il est nécessaire qu'on se retrouve tous les ans et nous avons pu le faire à peu près au moins deux ans de suite, après ça a de nouveau 'capoté', pourquoi parce que la F...euh les chefs d'établissement ont dit : il n'y a plus de sous c'est pas la peine, donc on a bloqué, et voilà des gens qui sont malheureux parce qu'ils appliquent, ils pratiquent mais ils sont tout seul, alors que là sur la B on a refait de nouveau un approfondissement de trois jours, cette année on devait le refaire et on a du l'annuler parce qu'il y avait plus assez d'inscrits, voilà et ça alors qu'on a relancé... moi l'engagement je le voyais là-dedans donc par rapport au PEI ou la médiation parce que il y a des gens d'une part, il y a un noyau au niveau français, il y a quelques formateurs là qui font un excellent travail d'abord d'eux-mêmes, dans leur classe et en tant que.. je veux dire des chercheurs, ils sont collectivement attelés à la même tâche de réflexion, de remise au point de recherche et tout ça m'a incité à continuer et à les solliciter, voilà..

- Donc il y a eu un petit peu de décéption..
- Ah oui, et ça, ça on le voit très bien, la formation à l'heure actuelle c'est, ça ressemble un peu à du condiment qu'on ajoute comme ça, alors que je sens une très grande faiblesse chez la plupart des enseignants et il faudrait reprendre ça.. a mon avis .. de A à Z... Pour moi ça me paraît important le suivi parce que d'une part on a besoin de savoir où on va, on a besoin de ressaisir ce qu'on fait, on a besoin de compléter déjà par les apports des autres par les apports du formateur, on a besoin de se conforter déjà dans ses propres soit réussites soit analyser un petit peu ses difficultés, ses incompétences et puis ça permet de faire avancer effectivement l'efficacité au niveau des élèves parce que le but il est là, il n'est pas de faire de la formation d'enseignant, le but il est au niveau des élèves et en particulier il est nécessaire d'avoir des gens qui leur permettent de mieux fonctionner quoi.
- Qu'en vous parlez de l'efficacité au niveau des élèves... Qu'est-ce que vous entendez par là..Est-ce que vous pouvez en parler un peu plus c'est quoi ?
- Un élève euh.. j'allais dire l'efficacité au niveau des élèves c'est lorsque on se rend compte que ce qu'on essaie de faire en PEI, entre autre de développer des habitudes d'apprentissage chez eux, on se rend compte, comme toute habitude, qu'inconsciemment l'élève la, c'est ça, ce sont ses habitudes d'apprentissage, c'est-à-dire que si je constate qu'un élève me dit oui, ce que des élèves m'ont dit l'année dernière, ils m'ont dit ce qu'ils avaient, le profit qu'ils tiraient de l'année qu'on avait faite, ce qui m'ont dit c'est le PEI. Bon, lorsqu'on s'est dit que pendant une année on a fait trois heures et demie par semaine de PEI et que je constate un peu chez un certain nombre d'élèves le réflexe du principe PEI. C'est-à-dire, quand je prends l'habitude de faire un plan, c'est ça, pour moi c'est ça et alors l'intérêt effectivement c'est de faire du PEI, mais de faire de la classe en même temps, c'est-à-dire qu'en fait le PEI moi il imprègne tout, quand je suis à l'atelier de menuiserie avec lui, on voit l'importance de la vérification, regarde comme c'est important de vérifier, comme l'heure d'avant si je lui dis, si tu avais vérifié ce que tu as lu et bien tu n'aurais pas démarré ton exercice comme ça, tant que tu ne fais pas ça c'est pas la peine de faire des heures de

maths en plus, c'est pas la peine d'aller faire des maths ailleurs, c'est ça qui ne va pas, corrige ça et tu verras les progrès que tu va faire.

- Ca vous paraît un intérêt du PEI, de pouvoir...
- Bien-sûr et c'est pour ça que je me suis même enthousiasmée pour ça bon, alors on prend pas tout, parce qu'on a pas le temps de tout faire d'une part, et puis on se rend bien compte... Je crois que l'équipe française avec les canadiens ont mis en place quelque chose qu'ils n'appellent plus PEI, mais API, l'actualisation du potentiel intellectuel. Retravaillant certains outils et disant le PEI est la mine dans laquelle vous pouvez prendre, c'est un peu votre cartouchière et vous puisez là-dedans. Si vous avez perçu telle déficience, y'a des outils, vous connaissez un peu l'organisation de point qui permet effectivement de travailler presque toutes les déficiences, qui a un côté agréable et qui permet aux élèves de se rendre compte à quel point leur fonctionnement mental peut être amélioré, voilà, c'est ça l'intérêt. C'est que lorsqu' on arrive à la page quinze ou dix-sept ou dix huit de point, c'est vrai maintenant on a des stratégies, il y a tout un vocabulaire aussi des stratégies d'apprentissage, des indices, savoir repérer, la maîtrise de soi, toutes ces fonctions sur lesquelles on essaie un peu de faire porter le travail.. Alors moi, du fait qu'on a eu des petits problèmes d'emploi, de réduction d'horaires, donc j'ai pris une classe de sixième en maths, et je fais avec eux, alors on appelle pas ça du PEI, je fais ce qu'on appelle de la méthodologie sans leur dire.
- Avec les sixièmes...
- Alors non avec mes élèves, les anciens qu'on appelle classe de CPPN, 4 d'accès au cycle technologique ACT. Il y a déjà le chiffre quatre, ça veut dire on est en quatrième, on est au collège, ça leur permet de se sentir pas trop dévalorisé et à l'intérieur de notre horaire, on a grignoté sur des heures de maths, et de français et de sciences et on a calé le PEI.
- Pour les quatrièmes..
- Oui et au collège, c'est uniquement une heure avec les sixièmes.
- Donc votre formation vous l'avez commencée en..
- J'ai du la commencer en 89, ça fait cinq ans que je pratique le PEI, il fallait en faisant la formation le pratiquer, c'était ça l'intérêt c'est qu'il y avait quatre semaine de formation qui étaient espacées, une semaine le premier trimestre, une autre le second semestre et puis l'année suivante pareil, donc on devait appliquer.
- Et vous disiez, ce qui vous a intéressé c'était les instruments au départ, et puis cette possibilité de donner des habitudes mentales. Est-ce que vous pouvez reprendre cela, cet intérêt ?
- C'est-à-dire que dans tout ça, qui sous-tend tout ça, y'à quand même toute la théorie de la médiation qui est là derrière, il y a toute une attitude, j'allais dire une attitude qui est à la fois humaniste, philosophique, j'allais dire religieuse qui sous-tend tout ça, entre autre, il y a quelques phrases de Feuerstein, il le dit souvent, face à quelqu'un qui est

en très grande difficulté, je ne t'admets pas comme tu es, c'est-à-dire que je sais que tu peux aller ailleurs, donc on va entreprendre ensemble un travail qui va t'amener ailleurs, à un plus, ce qui fait qu'il a même poussé ça en travaillant même avec des gens qui étaient trisomiques, des gens comme ça, alors j'allais dire ça veut dire quoi, ça veut dire qu'effectivement ça, a des personnes qui devant nous, nous paraissent en très grande difficulté, le premier discours c'est qu'il y a encore des capacités potentielles et c'est là le côté intéressant, c'est le mot potentiel, que lui a bien voulu mettre,

- Le quotient intellectuel, il l'a balancé en disant ça ne signifiait rien du tout, ce qu'on va mesurer, d'ailleurs il y avait une formation qu'on a pas eu le temps de faire, lui ce qu'il dit ce qui est intéressant, c'est de pouvoir mesurer la capacité de passer d'un stade à un autre, c'est-à-dire le potentiel de dynamique, qu'un individu a, disons qu'il se dit au lieu de le tester comme ça, il va y avoir un prétest et on va voir si après, il est capable de.. et on va mesurer ça cette capacité, et ça j'ai trouvé ça intéressant par rapport à des discours qui enferme les gens dans un état presque définitif, c'est la tentation que l'enseignant a de parfois sur un moment de colère, dans un conseil de classe, de dire on a fera jamais rien, on ne doit pas pouvoir dire ça de quelqu'un qui a dix ans ou douze ans ou quinze ans, puisque même des gens euh, dans le domaine de la médecine, ils continuent d'opérer des gens, parce qu'ils disent on peut encore, alors je ne vois pas pourquoi à douze ans et je crois que là il y a eu, il y a eu des choses qui sont assez fortes chez Feuerstein, par rapport à tout ces critères de la médiation qui m'ont beaucoup servi aussi parce que ça nous, ça nous.. je veux dire que l'intérêt du PEI aussi, le premier sur lequel le PEI et la médiation c'est soi-même, c'est soi-même, moi ça m'a beaucoup aidé personnellement, d'abord moi, je crois qu'il y a eu un peu plus d'efficacité sur moi que sur les autres, que sur les élèves que j'essaie de...
- Vous disiez au fond ce qui m'a intéressé c'est le dynamisme, penser que l'élève peut progresser..
- Oui, c'est que, je veux dire globalement c'est que... ça rejoint bien un petit peu ce que, ce qui avait déjà.. ce que je portais un petit peu en moi, c'est que Feuerstein s'est rendu compte, que les enseignants se rendent compte de la passivité, de la résignation... ?, alors ça m'a amené aussi un peu à changer le regard sur les autres, en particulier vis-à-vis de ceux qui sont en difficultés scolaires et en difficultés aussi ailleurs, euh..les élèves que nous avons dans nos classes, là en ce moment on a conseil de classe, on a bien vu qu'il était difficile de se prononcer sur des résultats scolaires, parce qu'on savait très bien qu'il y avait tellement d'autres choses autour de ces garçons-là qui faisait que leur personnalité était complètement éclatée déstructurée, qu'ils avaient de la difficulté à pouvoir faire un travail.
- On essaie d'évaluer un travail pour lequel ils étaient incapables de le faire, alors on a tendance à ce moment-là je veux pas dire à s'apitoyer.. à dire ba oui mais il n'y peut rien etc... et il me semblait avoir perçu chez Feuerstein l'idée de dire mais, celui qui est comme ça, il faut quand même le solliciter, le pousser en avant et non pas le couvrir, le protéger encore parce qu'il serait tellement faible qu'on va le protéger et dire que ça m'a un petit peu aidé parce que, par un autre biais, j'ai eu l'occasion aussi d'approcher

d'autres personnes en difficulté dans.. je fais parti d'une association depuis très longtemps, qu'on avait créée, qu'on a bien développée en France par rapport à des personnes en très très grandes difficultés, qui étaient des personnes incarcérées et des personnes prostituées et donc vis-à-vis de ces personnes-là, on s'était rendu compte que effectivement ils avaient subi un environnement familial, un environnement social, scolaire extrêmement dégradant et qu'elles avaient tellement, on en était arrivé à l'effet inverse à les persuader que finalement ils ne pouvaient rien faire qu'elles n'avaient aucune emprise sur leur propre histoire future parce que elles n'avaient évidemment aucune emprise évidemment sur leur passé et qu'elles étaient en permanence victimes de leur passé et qu'elles nous le ramenaient en permanence et que j'ai dit : mais c'est pas parce que tu as été cela à un moment donné, tu vas pas nous ressortir ça en permanence, et que j'ai dit mais c'est pas parce que tu as été cela à un moment donné tu vas pas nous ressortir ça en permanence, non pour l'instant on a ça à faire avec toi, rechercher un emploi, dire oui mais moi vous comprenez, non non comment tu vas t'y prendre pour rechercher un emploi maintenant, quelles sont les exigences que tu t'imposes toi..

- Vous disiez, vous le portiez en vous, donc vous vous êtes bien reconnu dans cette..
- Oui, tout à fait.. ça m'a renforcé un petit peu, ah oui je me rappelle avoir tenu, souvent avec les collègues au cours d'un conseil de classe, je dis non c'est pas parce qu'elle a tout ça, tout ce malheur autour de vous que.. il faut que... lui c'est son avenir, c'est pas le passé qu'on ramène sans arrêt, que ce passé, que ce vécu.. au point tel qu'on en a un ici, il a seize ans, il est baraqué, il est grand et il en est resté au blocage de la séparation familial de son père qui est parti et qu'il n'a pas revu depuis huit ans, donc il a sa mentalité de huit ans, il est le poupon, le bébé, alors c'est affolant.. et l'on dit mais tu comprends, alors non non, justement il faut qu'il fasse que je le pousse à faire des choses, tu vas faire, tu vas y arriver, tu vas trouver ton stage, deux jours avant il est arrivé quand même à téléphoner, il a trouvé son stage..non, non y'a pas de raison.
- Et vous disiez c'est un certain regard et vous vous êtes reconnu dans ce regard et ça vous a renforcé..
- Oui,oui..
- Vous dites j'ai été engagé auprès d'une association, auprès des jeunes en difficultés, ça correspond à un engagement..
- Ah oui, ça fait vingt-cinq ans que je suis dans l'association et je suis président, avec des travailleurs sociaux.. mais c'est vrai que face à des gens extrêmement déstructurés, ça m'a aidé à un moment donné, je crois que c'est arrivé au bon moment parce que, on a des personnes ont s'est dit c'est vrai que ça sera irrécupérable, c'est pas possible.. bon là il s'agit d'adulte effectivement, mais je me suis dit il y a encore, il y a un acte de foi qui manque-là, peut-être cet acte de foi qu'on ne sent pas qu'on lui témoigne là, et qui fait qu'il n'arrive pas...
- De foi..

- Oui, c'est-à-dire de croire en l'autre, je crois que Feuerstein se situe bien.
- Oui, quand il parle que tout être est modifiable, la modifiabilité, bon au niveau cognitif, mais c'est vrai qu'à des moments face à un élève, je prends celui à propos duquel nous avons échangé ce matin, c'était il y a deux jours à la réunion de synthèse, quand j'ai entendu tout ce que j'ai entendu que je ne connaissais pas.. alors on s'est dit on va jamais en sortir avec lui, on s'est dit c'est pas possible, on se rend compte qu'il avait énormément de difficultés, mais qu'en plus de ça il est retombé dans l'énurésie qu'en plus de cela y'a des problèmes d'ambiguïté sexuelle.. alors, qu'est-ce qu'on va faire en maths ? Qu'est-ce qu'on va faire en menuiserie. Qu'est-ce qu'on va faire en français.. et pourtant il faudra qu'on fasse quelque chose parce que il est important que dans un certain nombre d'activités, ils réussissent que ces réussites vont être la sève qui va amener à ressoudre un petit peu tout ce qui est disparate et peut-être pas à récupérer et il va se.. il va peut-être pouvoir effectivement lui-même trouver les moyens de résoudre un certain nombre de problèmes... par rapport à sa mère, bon, par rapport euh à sa sexualité.. mais ne serait-ce que par rapport à sa mère, par rapport au fait que son frère jumeau est mort, vous voyez donc.. et je dis ça aussi aux collègues, par rapport à d'autres garçon, je dis faut qu'il l'accepte, alors c'est vrai que.. euh, je veux dire les histoires personnelles euh, le propre des histoires est certainement là-dedans en ce sens que..
- Je me suis rendu compte que j'ai mis très très longtemps, j'ai mis très très longtemps moi-même à accepter certains événements, par exemple, je n'ai jamais connu ma mère parce qu'elle est morte, mais je comprends.. Je me mets à la place de ces enfants et je comprends ce qu'ils peuvent ressentir et tout ce qu'il faut faire pour arriver un jour à dire : ' tu ne la connaîtras jamais.' et bon c'est tout, donc maintenant il faut faire avec et c'est pas parce que tu vas te mettre à chialer à trente ans ou à quarante ans que ça changera quelque-chose et donc je me dis pour eux, c'est ça qu'il faut que je leur dise ça, ton père et ta mère ont une histoire, ils l'ont vécu, ils t'ont mis au monde ça veut dire que il y a bien eu quelque-chose entre eux puisque tu es né mais bon ça n'a pas pu se dérouler dans de meilleur condition, que ça c'est leur problème à eux, ils se sont séparés, ça veut pas dire que tu ne peux plus avoir de relation avec eux, peut-être que provisoirement ça n'a pas bien fonctionné, mais toi il faut que tu penses à toi, toi il faut que tu puisses faire ta vie aussi, étudier, t'instruire, avoir des loisirs, de la culture, comprendre ce qui se passe en toi, avoir les forces nécessaires pour accepter cette situation, qui n'est pas facile, qui n'est pas facile, mais il faut que tu la regardes et que tu ne la ressortes pas en permanence , parce que les élèves ont pris l'habitude à la fin, disant mais moi, vous comprenez je suis..? Y'en a des milliers qu'on vécu.. ? et qui n'y sont pas.. à un moment ils ont dit, je fais tel autre choix, donc il faut pas évacuer ta liberté, ta décision personnelle, ce que tu vas faire t'a toujours la possibilité de faire le choix et je me sens un petit peu.. euh en utilisant mes méthodes évidemment, mais dans ce que dit Feuerstein tu es modifiable, c'est-à-dire que tu ne va pas.. quand je vois ce garçon regresser mentalement affectivement alors que son corps continue de se développer, lui est entrain de regresser, il en est lui physiquement à être replié à avoir presque en place quand il écrit, tout se replie, un grand gabarit comme ça, pourquoi, parce qu'il en est resté, soit il ne veut pas, soit il est confortablement aussi peut-être

maintenant installé là-dedans et que je me dis, le discours de Feuerstein sur la modifiabilité, bon elle n'est peut-être que cognitive, mais aussi la modifiabilité de l'individu par le cognitif.. c'est-à-dire j'aimerais que tu réussisses cet exercice de maths parce que je pense, parce que Feuerstein a dit aussi finalement le cognitif va peut-être avoir de l'influence sur l'affectif et sur l'humain, alors qu'on pensait et c'est là aussi que ça a modifié un petit peu par rapport à un travail social, on pensait que, on ne pouvait rien obtenir des gens tant qu'ils avaient pas réglé leurs problèmes affectifs, je me dis peut-être que si on arrive, s'ils arrivent à réussir quelque-chose à être bien quelque-part dans une création dans un exercice prof etc.. cela va peut-être avoir de l'influence, ça ne peut pas ne pas avoir de l'influence sur le reste.

- C'est une découverte pour vous ?
- Ah euh, je serais prétentieux de dire que ça pas été une découverte, ça été euh.. je me posais des questions depuis quelques temps par rapport à ça parce que je sais qu'en prison j'avais eu des positions très fermes avec des garçons que je voyais, j'étais visiteur de prison et je me revois très bien face à des garçons tenant à peu près ce discours-là et c'était dans les années soixante- dix- huit et je ne connaissais pas Feuerstein... et ce qui me valait d'ailleurs ... c'est-à-dire que après leur avoir tenu un petit peu un discours d'adulte en disant euh ce que tu as connu, ce que tu as vécu c'est une chose et toi tu as ton avenir, toi je sais que tu es capable de faire ça, d'apprendre un métier, d'apprendre une formation, d'aller chercher du boulot.. et qu'en il me disait mais tu comprends il y a un million de chômeur. Il y a pas un million de chômeur en prison, ça veut dire qu'il y a plein de gens qui ont des difficultés, on a tous des difficultés, moi aussi j'ai des difficultés, on a des problèmes a différents niveaux, ton vécu c'est vrai t'as eu des choses qui ne t'on pas facilité, mais tu n'as pas à t'en servir en permanence pour justifier maintenant parce que maintenant tu es entrain de t'en servir, pour justifier ta délinquance. Au départ ça a été la cause de ta délinquance, mais maintenant tu es bien content de te la justifier... J
- J'ai cru comprendre que ce discours-là de vérité les avait démasqué et ils ne revenaient plus me voir après, donc ça m'a conforté un petit peu en disant c'était pas inutile de dire au gens comme ça en toute simplicité sans chercher à les enfoncer ... j'ai bien senti effectivement qu'au niveau du travail social j'allais dire on a un peu ces stratégies. Aussi quitte à prendre des risques vis-à-vis de ces personnes-là, parce que si on ne les aide pas à se structurer, qu'on rentre dans leur jeu comme on dit, leur jeu de victime, la victimisation.. euh c'est un peu le discours global qu'on a à l'heure actuelle, on est tous des victimes et donc on va chercher vers l'Etat.. euh faites quelque-chose pour nous, vous ne faites rien, pour telle catégorie vous ne faites pas assez... mais attention, nous ne sommes pas des assistés, tu as besoin de ton autonomie de ta liberté donc de ta personnalité, en étant exigeant avec toi, en te reconnaissant capable de le faire.. C'est-à-dire tu peux changer, tu peux, tu as du potentiel, c'est là-dessus qu'on va t'aider à le développer, d'où l'intérêt d'un conseil de classe quand.. ? où qu'un élève réussisse beaucoup mieux qu'on le pense, qui a des difficultés en enseignement général et qu'il compense manuellement.. Je dis : mais tu vois là, tu as des potentialités, tu les connais, tes résultats sont là, t'es efficace, tu produis quelque chose, tu réussis, mais tu as un

poids au pied, cette déficience là et que si tu ne l'as corrigé pas, il n'y a pas de raison que tu n'arrives pas à la corriger et bien elle va nuire à ce que tu sais bien faire, elle va t'empêcher encore de, il faut effectivement que l'individu accepte qu'il y ait effectivement cette coopération, si on n'arrive pas à la coopération et là j'en reviens à l'efficacité, c'est-à-dire que c'est vrai que cette efficacité. Il y a un certain nombre de paramètres et, entre autre, la coopération l'adhésion du jeune ou de l'adulte par rapport à ça.

- Je voudrais revenir par rapport à ce que vous avez dit.. moi je suis pas si négatif que vous quand vous parlez des conseils de classe....
- Je n'ai pas été confronté à des discours vraiment négatifs, ça m'est arrivé effectivement si, je pense à tel ou tel collègue, bon arrivant à la retraite, pas eu l'occasion de discuter de tout ça et c'est dommage parce qu'on peut faire parfois beaucoup de mal.
- Dans quel sens par exemple ?
- Dans la façon dont ils les traitent. Je suis responsable de la section et j'aime bien les voir, je vais une fois par mois comme ça, je vais les voir au sport et je vois que parfois le collègue a eu à propos de tel élève, des propos extrêmement violent.
- De quel genre ?
- Ba très violent, par rapport à son comportement et... d'une agressivité verbale quoi .. par exemple ? ... des choses comme ça qui à mon avis, moi ayant assisté à la scène ça me paraissait tellement mineur que ça ne méritait pas... mais c'est vrai que vis-à-vis des jeunes y'a une certaine façon d' aller vers le jeune.
- Comment vous situez cette relation ?
- Faut être soi-même.... vous payez des gens à...
- Etre soi-même, par rapport à la médiation ?
- Ce qui m'a intéressé dans les critères de médiation, il y a un des critères que j'utilise de plus en plus...cette année c'est le défi, le challenge vis-à-vis des jeunes, même quand ils ont un devoir à faire, un devoir surveillé, un contrôle en classe, .. bon aller vous allez tous essayer de faire mieux, alors faire mieux ça peut être déjà dire t'auras peut-être la même note mais par exemple ta copie sera mieux, elle sera plus soignée, elle sera plus propre ou bien tu vas améliorer ton score parce que t'étais parti de bas donc tu vas l'améliorer. Tu te dis tu ne peux pas rester là où j'en suis, tu peux pas en rester là, donc me prouver à moi-même que je suis capable d'obtenir de meilleurs résultats, ça je me rends compte que je le pratique pas mal. Il y en a un autre aussi que j'utilise beaucoup comment il le dénomme d'ailleurs c'est celui où on fait l'appel euh...et le sentiment de compétence on l'utilise beaucoup.
- Les critères est-ce que vous les connaissez par coeur comme ça ou bien euh..?
- Non, non.. c'est parce que j'en retrouve certains qui sont peut-être plus fort chez moi et

qu'on retrouve dans son appellation d'une certaine façon, par exemple celui qu'il appelle même la médiation de l'alternative positive bon voilà et c'est pour ça... que quand la formatrice était venue supervisée, elle avait dit c'est rare qu'on ait un enseignant qui se taise si souvent parce que je pratique énormément souvent, enfin un certain nombre de moment de silence, surtout lorsque j'ai posé une question c'est-à-dire que parfois je m'entête parce que je sais que la réponse va certainement venir de l'un ou l'autre et je les pousse à ce que cette réponse elle vienne par.. ou même s'il y a qu'une partie de la réponse allez là ça y est, même si ça me prend du temps, même si ça me fait traîner ce que beaucoup d'enseignants ne font pas parce qu'ils ont tendance à poser la question et si au bout de quelques secondes ils n'ont pas la réponse ou qu'elle est incomplète, ils donnent donc la réponse parce qu'ils sont pressés par le cours, parce qu'ils sont pressés par un certain nombre de choses.

- Ca veut dire que..
- Qu'il y a des possibilités chez les autres, mais..mais souvent je dis euh.. parfois ça m'arrive de dire à des collègues comme ça je dis une séance de classe pour moi c'est toujours une aventure. On ne sait jamais où ça va aller et comment ça peut se passer, sauf si c'est un cours de maths évidemment.. mais il y a parfois ..euh.. par exemple une séance de PEI, c'est pour ça, j'aimais bien l'année dernière, j'avais deux groupes de neuf et en faisant la même fiche la séance se déroulait différemment à cause des apports des uns et des autres et dans l'exercice de Feuerstein, la communication est fondamentale, c'est pas un prof qui vient, c'est pas un prof de PEI, c'est le groupe qui lui.. et donc la communication verbale, l'échange est très important, alors quand il y avait neuf élèves, tous automatiquement, systématiquement je les fais tous parler, je lui dis mais si t'as certainement quelque-chose à dire, alors quand l'élève me dit, mais c'est comme mon voisin, je lui dis non non t'as certainement écrit autrement, lis-moi ce que tu as écrit.. tu n'as pas utilisé le même terme et celui-là est plus précis que celui-à... quand je peux pouvoir dire ça aux élèves que le groupe en fait, à toutes ses richesses et que c'est lui qui va se communiquer l'information, qui va se communiquer la connaissance qui va se communiquer oui, d'une certaine façon l'instruction.
- Vous dites y'a pas de prof PEI, alors comment vous qualifieriez le PEI est-ce que c'est une méthode ? Est-ce que c'est..
- C'est un temps... comment je vais vous dire ça.. c'est un temps qu'on prend et où on essaie de repérer comment on fonctionne, face à un problème face à une situation, et comment est-ce que tu t'y es pris pour faire cette fiche. Qu'est-ce que tu as fait etc...et chacun va se dire comment il a fonctionné et de profiter de dire et bien vous voyez quand vous avez mis en place tel type de fonctionnement ça s'est mieux passé. Donc en fait, on essaie d'être un petit peu un révélateur et on s'implique dedans parce que moi il m'arrive de, je suis comme eux, par rapport à ça, j'ai eu telle difficulté, donc je m'organise comme ça maintenant, donc c'est un peu euh... je veux dire la séquences de PEI, elle n'est qu'une parenthèse parce qu'en fait les vraies séquences ce sont les retombées quand on va faire des maths du français, de la physique, je leur dis mais attention, le PEI pour maintenant on l'oublie mais tout ce qu'on a échangé entre nous si

ça n'a pas d'incidence ce soir chez toi quand tu fais ton travail, si ça n'a pas d'incidence quand tu seras chez en cuisine avec madame B., en atelier avec J.. etc... ça veut dire t'as pas considéré le PEI comme une leçon, or ça n'en est pas, c'est pas noté, c'est.. alors c'est pour ça qu'en collège, ils ont mis le type de méthodologie, ça expliquait mieux aux élèves, pouvoir se donner des méthodes de travail, mais là-encore les élèves ont beaucoup de mal parce qu' ils me disent mais à quoi ça sert ce qu'on fait là, ça sert pas pour les maths alors je me dis c'est raté, ça sert pas pour le français, ça veut dire que je ne suis pas arrivé à lui...quand on a travaillé la comparaison, quand on a travaillé l'organisation de point, la classification c'est qu'il a pas vu que effectivement sa façon de fonctionner pouvait avoir des implications dans son travail scolaire, dans sa vie chez elle, dans ses loisirs....

- Pour comprendre votre engagement dans le PEI... bon on a vu que c'était lié à un outillage, que c'était lié à un souci d'efficacité pour l'élève, efficacité intellectuelle, que c'était lié à une philosophie par rapport à l'individu en lui-même croire qu'il est capable d'évoluer, d'avoir un plus. On a parlé de la médiation et vous dites aussi ce qui vous a intéressé c'est cette possibilité d'avoir un défi pour les élèves, de leur envoyer un sentiment de compétence, de communiquer finalement ça renvoie à un certain... à un style pédagogique.. Est-ce qu'il y aurait un style pédagogique dans la médiation, est-ce qu'il y aurait... et quel lien peut-on faire entre votre histoire en tant que pédagogue enseignant et la médiation telle qu'elle est présentée ? Vous avez dit tout à l'heure, je me suis reconnu dans le PEI.
- Y'avait certainement des choses mais ça a amené des changements, j'étais certainement au départ, au départ directif, une façon de faire la classe.. ça a certainement joué, j'allais dire euh.. il y a aussi..particulièrement cette année, peut-être parce que nous avons des élèves en grande difficulté, et entre autre, j'ai découvert quand même parce que j'ai fait un retour au collège et l'année dernière j'avais commencé donc à faire de la méthodologie, mais je ne faisais que ça, j'avais anticipé un petit peu mon retour au collège, j'avais proposé ça à la directrice bon, collège expérimental, et j'avais énormément souffert avec le groupe, parce que d'une part je ne faisais aucune autre matière donc, j'étais pour eux, je venais faire du PEI et je disais mais à quoi ça sert, au début on leur a dit ba ouais mais avec ça vous allez.. euh ils pensaient qu'on allait refaire des maths, qu'on allait refaire du français qu'on allait faire des études dirigées, faire leur devoir et puis euh.. on reliait des points qu'est-ce que ça à voir avec.. enfin ça à été assez percutant et avec des enfants de onze ans, je me suis dit c'est pas possible, ce n'est pas pensable, je me dis, je plains les collègues, au niveau non contrôle, comportement, agressivité, violence verbale, euh pas de maîtrise que ce soit de leur corps, de leur langue, de leur geste, bon cette année j'ai des élèves bon en méthodologie, mais je les ai en maths, bon ça passe un peu mieux parce que je les ai en maths, ça passe un peu mieux, parce que sans cesse je dis tu te rappelles, c'est là c'est l'intérêt de faire le PEI parce que je crois que ça aide personnellement et je reviens à ce que je voulais dire au départ, c'est que face à ces élèves, à ces enfants très remuant, trépidants, très pénible je m'efforce, je m'efforce de voir d'abord l'humain, de voir d'abord l'enfant, quelque soit la vacherie qu'il a pu faire le non travail ou sa turbulence parce que euh.. c'est de l'humain d'abord ça et que je me dis que c'est

par là que je vais pouvoir le rejoindre et l'aider et non pas en le cataloguant et je sais que j'y pense beaucoup plus maintenant en entrant en classe, j'allais dire en allant en classe... je dis tu te calmes, tu les regardes comme.. euh, c'est untel, c'est untel, ils sont uniques, j'allais dire il y a effectivement un regard à porter sur.. sur l'enfant que je crois qu'on a peut-être effectivement un peu oublié progressivement quand on rentre dans une classe, du fait de la massification, du fait de la quantité de travail, du fait qu'on en arrive à oublier que ce sont des humains, du fait que finalement c'est des turbulents, que c'est par une approche humaine, une approche euh de sympathie, et que je pense qu'il faut aller vers eux un peu au moins lorsqu'on a affaire à des onze-douze ans ou même à des quatorze ans à des ados quoi...

- Voir de l'humain..
- C'est-à-dire qu'effectivement c'est qu'on est plus calme, on a une relation qui est beaucoup moins de conflit bien que je retombe assez facilement dans des étapes autoritaires, mais qui sont nécessaires aussi.. je crois que Feuerstein insiste beaucoup sur la nécessité de donner des repères, donc le cadre et des repères, y'a un cadre, ce qui est possible, ce qui n'est pas possible etc... c'est-à-dire que c'est moi qui suis déjà plus calme et je pense que si on arrivait à armer un peu les collègues par rapport à ça, à relativiser, à être plus calme, à mettre le calme en eux, c'est tout le problème de gestion un peu personnel de conflits. Les gens se plaignent, geignent.
- Vous entendez ça..
- C'est fou, je vais dire, je trouve que bon alors il y a certains collègues, mais c'est vrai que chez l'ensemble du corps enseignant, il me semble qu'à les écouter un petit peu il y a euh... un doute par rapport à ce qu'ils font, c'est-à-dire qu'ils se rendent bien compte qu'on leur fait faire quelque-chose dont ils ne sont plus très très sûrs de l'utilité, je ne dis pas de la valeur, ils se rendent compte de plus en plus que l'enseignement ça se fait en partenariat, c'est-à-dire qu'il y a un enseigné et un enseignant, mais qu'en face d'eux, ils ont de plus en plus une masse d'élèves du fait d'une scolarisation qui se prolonge à cause des difficultés économiques etc.. donc on reste à l'école, on garde..qui atteignent des âges impossible etc... parce que il est possible d'avoir un BEP, mais que le niveau baisse, alors ils se disent où c'est qu'on va, que les gens qui travaillent pas, qui fournissent pas de travail personnel, qu'il y a des classes lourdes. Il y en a toujours qui marche bien, mais c'est sûr que la massification de l'enseignement, des établissements énormes amènent des collègues à se poser des questions de fond.
- Vous les avez entendu se poser ces questions ?
- Ba je pense qu'ils ne la posent pas comme ça mais ils en amènent les effets et les conséquences. Ils se disent je constate ceci, mais qu'est-ce que ça veut donc dire et il y a quand même une certaine inquiétude effectivement par rapport euh... je vais pas dire par rapport à la valeur de l'enseignement qui est donné, la valeur des gens, leurs compétences, mais c'est plus par rapport aux finalités même. Sur les finalités, qu'est-ce qu'on fait..? et que les taux de réussite ne semblent plus être la finalité satisfaisante à la limite, on chercherait d'autres finalités et c'est en fait un peu ces finalités qui sont

recherchées à travers des activités telles qu'un voyage à l'étranger en Angleterre, en Allemagne, des activités différentes qui sortent du contenu, qu'ils se disent tient on fait aussi autre chose, on va essayer de faire autre chose pour les motiver, pour euh.. mais j'allais dire ils se sentent chez un certain nombre d'enseignants bon euh un petit peu sur la.. au bout d'un certain temps, parce qu'au début y'a la carrière, j'allais dire c'est le début en tout quand ils ont fini leurs études, bon c'est le début de la vie familiale, c'est le début de la vie professionnelle, donc il y a une certaine euphorie, mais il n'y a plus après déjà au bout de quelques années, un certain questionnement, peut-être pas pour la majorité, mais il y a quand même un certain questionnement qui se pose.

- Vous avez abordé la question des finalités...des finalités de l'école, pour vous.. quelle finalité vous donneriez a votre travail... sans parler du PEI globalement..?
- Alors finalité quelle question ! Alors moi depuis toujours, que j'ai eu cette section-là à faire, tout d'abord c'est une section qu'on a voulu autonome, c'est-à-dire elle a son étage, au départ on nous a fait le reproche, mais ba oui ils vont être marginalisés, et puis au fond c'est pas plus mal... C'est-à-dire il y a des endroits... ils ont besoin d'un cadre, qu'ils se sentent.. là c'est chez eux, c'est leur salle de classe etc..., donc une section qui soit autonome et puis ce qu'on voulait faire par rapport à ces élèves c'était, je rejoins un petit peu là, les réconcilier avec eux-même, avec leur propre perception d'eux-même. Ils se sentent dévalorisés.. donc les réconcilier avec eux-même... j'allais dire que partiellement quand des parents nous disent, il a complètement changé alors là je dis on a réussi en ce sens que, ils nous disent jusqu'à présent... ? On n'a plus besoin d'être derrière lui et quand on voit son bulletin par rapport à l'année dernière, pour nous c'est le miracle, je dis non le miracle c'est pas nous c'est lui.
- C'est-à-dire qu'il était capable, il a simplement, j'allais dire c'est comme une plante, on la change de terre, bon la terre, elle ne va plus bon on dépote, on refait le pot, on remet de la terre, on remet un ensoleillement... bon et je dis c'est ce qu'on a essayé de faire bien timidement, j'allais dire bien faiblement, je voudrais que ce soit tellement différent. Il y a des pesanteurs, les réconcilier avec eux, qu'ils sont capables de faire des choses, donc on accentue beaucoup sur la diversification donc de l'utilité de faire de l'atelier parce que quand ils peuvent rentrer chez eux avec une pizza, un cake salé etc, que le soir.. ah c'est toi qui a fait ça, ils vont pouvoir l'expliquer, ils vont pouvoir communiquer, ils vont mémoriser, ils vont le refaire chez eux, vous vous rendez compte de tout le bénéfice, mais ça, ça figure pas sur un bulletin, c'est pas noté, et ça c'est des compétences que tu as acquises, c'est de la sécurité que tu as acquises et donc pour moi tout ça c'est extrêmement important parce que réconcilier les gens avec eux, les remettre en route j'allais dire non pas sur l'école, parce que ils vont redébrancher l'année suivante ou quelques années suivantes, mais les remettre en route dans une démarche de construction de leur vie de se dire, je suis le premier agent de ma construction, et là on leur donne les occasions par rapport au stages, ils savent qu'ils ont à chercher des stages.. mais c'est toi, tu vas être l'agent de et qu'on leur dise tu vas devoir te prendre en charge, donc développer l'autonomie, la responsabilité, donc quand un élève, quand on constate par exemple sur le groupe de cette année, on aura entre six et huit élèves qui vont partir en apprentissage et ça va être une démarche d'apprentissage vraiment

autonome et responsable parce qu'ils ont la maturité, ils ont les compétences, ils savent, ils peuvent faire et donc c'est quelque chose qui me paraît extrêmement important, vraiment important et ça, je me dis quand là des élèves auront pris conscience que leur vie ils la construisent... La troisième chose c'est que, parmi les finalités aussi de l'école, je mettrais une ouverture sur le monde, alors nous, par rapport à notre petit échantillon de ces jeunes qui sont en difficulté, cette ouverture, elle se manifeste essentiellement par les stages en entreprise.

- Ils ont besoin de s'affronter, vu leur âge au monde du travail, il faut qu'ils aillent se coltiner le monde du travail, pas simplement pour revenir et puis se dire, ba mon vieux je suis complètement dégouté, j'ai envie de rester à l'école etc...non, découvrir le monde du travail, découvrir ses exigences, parce que c'est le monde du travail dans lequel ils seront dans quelques temps, l'école n'est que transitoire. On a l'impression très souvent que nos élèves sont là pour être définitivement à l'école, non, l'école n'est qu'un passage, et d'ailleurs il y a beaucoup d'enseignants qui.. ah il n'a rien foutu le week-end etc, il travaille pas l'histoire. Ils ne pourront pas faire l'impasse du travail personnel. Ils s'en sortiront jamais, comme si l'école était une entrée en religion et qu'il fallait s'y consacrer, alors d'aller voir le monde du travail parce que le monde du travail, ils vont le rejoindre, peut-être très rapidement, d'autres un peu plus tard, mais probablement que la majorité de ces jeunes vont le rejoindre assez vite.
- Donc, il est important qu'ils fassent ces expériences et qu'on y réfléchisse avec eux, et donc il y a tout le suivi des stages, il y a tout le travail qu'on va faire parfois systématiquement lors de séances du rapport de stage, ou à longueur de mois quand on se retrouve et que l'élève bacle son travail, une copie, bacle sa maquette d'électricité, de menuiserie.. mais tu sais très bien que professionnellement on accepte pas ça, qu'on accepte pas, qu'il faut de la finition, il faut un savoir-faire que, tu t'es rendu compte que les gens que tu as fréquenté... alors on les envoie aussi en stage parce que on leur dit là y'a des gens qui vont aussi vous apprendre des choses que vous pouvez pas apprendre ici, tu vas avoir des avis, sur ton travail, sur ton expérience de stage et nous on peut pas te les donner parce qu'on est pas dans le même cadre et donc je pense qu'il y a des gens, l'ouvrier, l'artisan avec qui tu vas travailler quinze jours, le boulanger, le pâtissier, va probablement te dire des choses que tu sais peut-être, mais ça te fera un deuxième avis et donc pour nous c'est très important dans ta construction et dans ton choix, et des élèves qui en classe sont pénibles ne travaillent pas etc.. le patron dit moi ce garçon là s'il est doué en apprentissage, je le prends, parce que bon... il a des difficultés, mais ça c'est pas grave, on s'en occupera on y arrivera... mais il a déjà des... bon je dis tu vois et je suis content que tu l'entendes et alors voilà par rapport à notre groupe un petit peu comment.. un petit peu ce qu'on essaie de faire avec eux quoi, cette réconciliation, cette revalorisation d'eux-même cette ouverture à l'extérieur pour qu'ils entendent d'autres choses par rapport à eux-même, c'est-à-dire que c'est bien quand même centré sur l'élève quoi, en fait la finalité c'est.. je leur dis au début de l'année dès le premier jour et aux parents avec qui on a une réunion en début d'année, on va pas faire de miracle au mois de juin c'est votre enfant qui va décider, c'est pas moi qui vais t'orienter, c'est toi, qui est l'acteur, c'est pas nous, il faut que .. moi de plus en plus... que les gens soient acteur de leur développement.

-
- Est-ce que vous retrouvez là des idées propres à Feuerstein ,
 - Un peu bien-sûr, j'ai pas lu grand chose de Feuerstein, mais bon.. oui mais je crois qu'on se rejoint quand même pas mal sur ces possibilités de l'individu et le fait de pouvoir le rendre, qu'il n'est plus besoin effectivement de l'intervenant, qu'il devienne acteur et qu'il produise à son tour..
 - Vous dites j'ai pas beaucoup lu de Feuerstein. Au fond, par rapport à cet outil, ces lectures... qu'est-ce qui est de l'adhésion très fidèle à un outillage à une théorie. Qu'est-ce qui est de l'ordre de votre création ?
 - Par rapport aux outils, il y a deux choses. Il y a d'une part l'utilisation de l'instrument en lui-même, j'allais dire c'est quelque chose qui est organisé, qui est intégré, c'est pas quelque chose que je vais chercher de temps en temps, ils savent qu'ils ont une leçon de PEI, c'est systématique, le collègue travaille sur un instrument, moi j'en travaille d'autres, on se complète justement en cours d'année en sachant qu'ils ne pourront pas suivre les années suivantes le travail de PEI. Donc on essaie de travailler avec eux les instruments qui vont leur permettre d'être plus efficace par la suite et puis le PEI vient, j'allais dire, dans la façon de travailler, Feuerstein, la médiation vient dans la façon de travailler, dans la façon d'être en relation avec les élèves, dans la façon parfois de préparer telle ou telle leçon de maths, mais j'allais dire c'est un peu un va-et-vient quoi. C'est pas le PEI d'un côté et puis après il y a plus rien, moi le PEI, je ne vais pas dire c'est en permanence mais..
 - C'est en vous ça se retraduit dans d'autres disciplines.
 - Voilà. Bien-sûr ça se retraduit dans d'autres disciplines, vous voyez le groupe qu'est entrain de travailler sur le Burkinafasso, pourtant c'est des élèves de première ou de terminal, j'ai ma stratégie PEI qui fonctionne en même temps inconsciemment ou consciemment parfois.
 - Quoi par exemple ?
 - Ah ba par exemple la confiance que je leur fais alors que j'ai découvert, ça nous a affolé aussi entre collègues de voir la passivité de nos élèves.. ces voyages ont été révélateur, pour moi, ils sont révélateur de ce que nous faisons, c'est-à-dire que nous transmettons des savoirs à des gens qui sont passifs et nous évaluons en fait la réussite de nos propres transmission de savoirs point final... et l'année dernière.. j'en suis à mon troisième voyage, quatrième cette année, deux fois en Egypte deux fois au Burkina avec un groupe et ce que nous avons surtout constaté l'année dernière, c'était uniquement des élèves de lycée mais on en tirait rien, d'une passivité, une incapacité de faire face au moindre, à la moindre j'allais dire question d'organisation du groupe qui fait quoi bon qui est-ce qui va faire ça, comment on va le faire etc.. bon,
 - Ce n'était pas vos élèves de quatrième ?
 - Non c'était les grands de terminale maintenant. Des élèves qui arrivés au Burkina au bout de trois semaines avec eux, on s'est dit à la rentrée, oh c'est pas vrai, pas de

dialogue avec les Africains, aucune démarche personnelle, tient est-ce qu'on peut aller à tel endroit ?, est-ce qu'on va faire ci ?, est-ce qu'on pourrait faire ça ?, le lendemain de l'arrivée sortant le jeu de tarot et jouant au tarot. On a quand même pas préparé un voyage pendant une année, surtout qu'il y a eu préparation, on a préparé, on a sensibilisé, on va voir, on va faire un chantier, on va faire de la peinture, vous allez être en contact, les Africains vont être avec nous etc... On s'est dit va y avoir un questionnement et puis, on a dit on va faire un bilan à la rentrée, bon, qu'est-ce que vous allez faire, et là encore j'ai attendu, j'ai provoqué, j'ai stimulé, j'ai attendu que eux aussi fasse la démarche bon je ou nous prenons la responsabilité de faire ça ou nous allons faire ça, tant qu'ils ne mettent pas ce je ou ce nous, je me dis, on n'a rien produit d'efficace au niveau de l'enseignement, donc ils nous ont dit, on va faire une soirée effectivement pour en parler, pour les parents, les professeurs, les élèves, on va organiser une soirée, projection de diapos, il a fallu deux trois séances pour que les élèves déjà se regroupent, se partagent le travail, quels sont les thèmes, sur quoi on va parler, alors déjà faire émerger vous êtes allez au Burkina de quoi allez vous parler.

- Alors on a découvert là leurs difficultés de s'exprimer oralement, leurs difficultés d'amener des idées, leurs difficultés de synthèse, leurs difficultés de voir quelque-chose de global et non pas de détail. C'est-à-dire que des enseignants se sont dit en voyant leurs propres élèves, ba oui, ils avaient bien raison y'a vraiment un problème, posons-nous les vraies questions, alors que vous êtes entrain de leur faire de la littérature, de l'histoire-géo, des maths, de la techno de ceci, regardez, ils sont allez là-bas au burkina, ils avaient un comportement..euh.. Il n'y avait aucune dynamique, il fallait sans arrêt euh ba : Qu'est-ce que les gars vous faites cet après-midi ? oh je sais pas oh je vais laver mon linge, on va écrire.. les Africains étaient d'un côté, à un point tel qu'au bout du quatrième jour, les jeunes Africains qui étaient des scolaires, ou des gars qui avaient quitté l'école, mais des gars qui étaient en troisième au mieux, on voudrait te poser une question : Est-ce qu'on est associable parce que les français ne discutent pas avec nous... On a provoqué une réunion et le sujet de la réunion c'était, il était dix-sept français garçons et filles, voilà les Africains vont nous présenter ce qu'ils font.. alors là les français quand ils ont entendu ces jeunes, leur dynamique, dans un pays..? , dans un pays avec les conditions climatiques qu'il y a, leur dynamisme, leur esprit collectif, leur organisation, leur expression française, leur maturité, les sujets sur lesquels ils avaient envie de discuter avec les français, la faim, les problèmes du mariage, les problèmes de l'emploi, les problèmes de l'école
- Nos français étaient là comme des enfants, c'est-à-dire une immaturité, on est entrain de former des jeunes tellement de les protéger, de les surprotéger, ils restent avec un certain nombre de comportements infantiles à dix-neuf, vingt ans, vingt-deux ans, vingt-trois ans et ils ont mis pratiquement presque les trois semaines tout d'un coup à découvrir ça, à se poser eux-même des questions et en fait on était sur le départ. Mais maintenant que nous sommes revenus, bon on fait des reprises avec eux et on se dit bon, tout ce qu'ils ont vécu, ce vécu qui est là il faut qu'on les aide à ce qu'il ne disparaisse pas maintenant.. que ça ne reste pas que quelques photos, il faut qu'ils arrivent à les digérer et il faut que ça les transforme, parce que sinon c'est pas la peine et c'est là, je vais dire, si l'éducation, si l'école ne transforme pas les gens, je vais dire

c'est pas simplement de les former, ils doivent transformer, c'est-à-dire qu'ils doivent arriver à se transformer, c'est pas la peine, et donc mettre en route ça alors il faut de la patience, de la foi.

- C'est-à-dire, je me dis ça finira bien par venir et donc d'aller utiliser le petit potentiel qu'il y a tout le temps et de dire.. et celui-là de le rallumer, de le remettre en route et de le... de dire allez, tu vois ça faut pas que.. tu te rends compte que ce que tu as dit là, ce que tu as fait ou ce que tu as exprimé, il faut ça que tu le reprennes avec les copains et puis que tu essaies d'aller plus loin. Qu'est-ce que vous pourriez faire ? Voilà, donc de relancer, de stimuler, de remotiver en permanence, mais à partir de ce qu'ils ont vécu en fait, attacher beaucoup d'importance à ce qu'ils ont vécu, aux vécu des gens, à ce qu'ils vivent des choses, qu'ils puissent les analyser, c'est pour ça que l'expérience de nos 'ptiots' de quatorze ans en stage, pour moi et la même chose que ces grands qui vont partir ailleurs, c'est un vécu, mais qu'il faut ensuite reprendre avec eux, analyser, digérer et que ce vécu-là les transforme, les amène à se modifier. C'est-à-dire des élèves qui m'ont dit après ce voyage, je suis plus le même, voilà donc euh ça permis de te modifier, de changer, d'avoir un autre regard, de t'ouvrir et de te sentir peut-être responsable maintenant aussi disons d'un certain nombre de choses de ta propre vie, de ta propre histoire et on a fait le détour par le Burkina pour te faire réaliser ça bon. Comme ces jeunes qui font le détour par le stage, par le contact avec l'artisan, peut-être un apprenti qui est peut-être simplement deux ans en avance sur lui mais qui va lui dire des choses et pour moi le souci c'est ça, c'est de capter un peu tout ça, d'arriver à le capter et pour le capter effectivement le PEI me permet de le faire parce que quand on recherche des transferts au niveau du PEI, je les invite à aller sans arrêt chercher ces transferts ailleurs dans leur vie autre que leur vie scolaire, vie familiale, vie de loisir, vie de club... changement de cassette....
- En fait dans ce que vous avez dit, ce que j'ai compris de votre sens de l'éducation..ce que vous mettez en avant, c'est la possibilité d'analyser l'expérience avec soi-même, avec autrui, pour finalement en prendre conscience et puis se modifier, vous avez beaucoup insisté sur la transformation, analyser l'expérience, se transformer, se réconcilier avec soi-même, construire sa vie, être autonome, est-ce que ça correspond à une finalité de l'éducation en général, à vos convictions..? Est-ce que cette philosophie s'applique à tout individu qui est en situation de formation..?
- Bien-sûr, ah oui. Pour tout le monde. Bien-sûr, j'allais dire ce qu'on fait dans une salle de classe au quatrième étage d'un bâtiment est en lien, je vais pas pousser jusque là, mais je vais dire c'est en lien avec le passé, le présent et l'avenir, c'est en lien avec le local et l'international, c'est en lien avec l'aujourd'hui et le demain, c'est en lien avec les médias, c'est pas des choses qui sont, c'est pas... je me rappelle avoir discuté avec des collègues en BTS qui fabriquent des machines... Interruption, on frappe à la porte...
- On disait toute cette philosophie de l'éducation ça dépasse l'ici et maintenant.. c'est le côté universel... Est-ce -que c'est lié au delà d'un humanisme à une foi particulière... une foi en Dieu ?, qui viendrait s'articuler à ça ou pas ?
- Il y est probablement,..... silence.....il est certainement présent.. je n'ai peut-être pas

besoin de me le redire (?), ce qui me gêne quand même parfois... silence... Dans les multiples champs d'expériences, il y a l'expérience religieuse qui est comprise dedans, elle n'est pas évacuée, mais j'allais dire contrairement à ce que j'ai eu fait (?) pendant des années ça par contre, je ne l'ai pas organisé, elle n'est pas intégrée comme ça, par exemple je veux dire à l'époque de Noël je sens la nécessité d'interpeller les autres par rapport à cette fête voilà et de les interpeller, c'est-à-dire de savoir ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en disent, il y a ça, d'en faire avec eux ci-possible une lecture, ce que l'autre dit ça s'enracine dans quoi, dans une expérience, dans un enseignement, dans une tradition, dans un rite, dans un sens, donc effectivement moi j'aurais effectivement tendance à apporter l'éclairage que ce que tu vis pour la fête de Noël ? Ce que je ne ressens pas du tout dans... je vais vous dire pourquoi, parce que...? et je fais partie d'une équipe d'ACI, donc, je ne sais pas si vous connaissez.. et on essaie ensemble effectivement de voir, à partir de ce fait qui paraît un fait euh.. qu'est-ce qu'il y a quels sont les acteurs, comment ça s'est passé, essayer de voir quels sont les ressorts qui animent ces gens-là, pourquoi ça c'est passé comme ça pourquoi les gens ont réagi comme ça, et d'essayer de voir si il y a pas eu d'autres faits, dans l'histoire des hommes, dans le passé, des faits semblables.. etc

Quel sens effectivement des croyants ont donné à un moment donné à tel fait et que ça donne ainsi donc un sens, j'allais dire à l'histoire humaine parce que on se dit mais c'est la présence, c'est le signe de quelqu'un qui est Dieu et qui est présent dans la vie des hommes et qui s'exprime par la vie des hommes et qui euh nous donne un signe.... pas que des choses anonymes qui restent, mais avoir un sens, donc j'allais dire ce que j'essaie un petit peu de faire aussi c'est toujours partir du vécu humain et d'essayer de voir avec eux, que ce soit dans leur incroyance, ou dans leur croyance mais qu'est une croyance purement, euh.. une croyance familiale qui est une croyance euh d'habitudes, de situations presque et je sens que effectivement dans les courants d'un établissement privé avec une aumônerie ou le religieux, je veux dire il y a un retour du religieux au sens exact du terme, c'est-à-dire on revient à ce qui avait existé autrefois .. des célébrations..mais en fait on est toujours à la même ? C'est-à-dire que la religion c'est quelque chose qui serait une matière un peu comme une autre et on va dire on va vous l'enseigner et vous aller essayer de.. ? L'histoire d'un peuple, il y a des gens qui sont entraînés de vivre là, ça a peut-être un sens... moi effectivement j'essaie de dire au gens d'essayer de voir mais ce que tu dis là ça a un sens.. on fait de la transcendance.. j'allais dire d'entendre se sentiment d'universel... ce sentiment d'appartenance.. je crois qu'on essaie bien de faire développer aussi, parce que.. quand on part un peu des élèves, quand on part un peu d'eux-même, quand on fait des liens entre leurs expériences, ce qu'ils ont vécus, ce qu'ils vivent, ce que d'autres leur disent, on essaie de tendre un peu vers l'universel ; et je crois que le sens du voyage que j'encadre avec la collègue, tout ça, ça s'est fait aussi avec des frères et puis on a impulsé un petit peu tout ça, ce qu'on appelait l'éducation au développement, j'allais dire ça rentrait un petit peu dans cela, ça me semble aussi une priorité de l'éducation, cette éducation à l'universel, j'allais dire presque à la mondialisation. Je dis souvent au niveau des élèves, même si leur niveau intellectuel est très bas, faut que vous ayez une planète dans la tête, en permanence, il faut qu'on est la planète terre. Sur la planète il y a des images et

une des remarques des élèves quand on est allé au Burkina, on s'est retrouvé en gare de Lyon à Paris, 3 heures d'attentes,... ? S'arrêter sur des questions au-delà de ce qu'ils sont entrain d'apprendre.. cette machine-là qu'on est entrain de fabriquer va peut-être supprimer cinquante emplois, alors on peu moderniser pour soulager le travail, mais en même temps, ça va supprimer cinquante emploi, l'entreprise qui dit si moi je ne mets pas cette machine au point je coule entre parenthèse l'entreprise a fermé l'année suivante et je dis mais il faudrait quand même pas simplement faire de la technologie et c'est là que je dis, les enseignants sont complètement décalés du monde, alors je me suis rendu compte, on disait souvent les industriels, les gens du technique sont en lien avec le monde, mais je me dis mais non, ils sont en lien oui, techniquement, ils apprennent à des élèves à produire à concevoir, à imaginer etc.. mais je dis mais ces élèves-là, ils vont partir dans une société, alors on les prépare à quelle société ? à quoi ? Dépasser une éducation qui intègre vraiment le monde pas simplement on envoie les élèves en stage mais qu'on intègre aussi les questions du monde, l'élève n'est là que transitoirement et il faut pas oublier que si il y a des gens qui restent trente ans, qui n'ont jamais quitté l'école parce que tout petit, sortant de l'université ils sont revenus ici et ils oublient complètement à qui ils ont à faire... Tout à l'heure pendant qu'on préparait le thé.. ce que je vous avais dit là vous aviez un exemple, une collègue qui a fait part d'un ras-le-bol, d'un... celle-là elle est complètement à côté, elle vit dans son monde, elle a des élèves qui vont partir dans un monde du travail. Elle les connaît intellectuellement, mais je dis non elle ne les a pas intégré en elle, ils font pas partie et quand elle prépare, quand elle s'adresse.. et moi le premier aussi, on oublie ça...

- Ca revient à ce qu'on disait tout à l'heure.. la question du sens que vous avez beaucoup évoqué, la réflexion de l'expérience pour se transformer le sens 'du fait' dans l'histoire par rapport à la planète etc... la question de la transcendance, et je vous demandais est-ce que c'est lié pour vous à une croyance en l'universel, en Dieu etc.. ça semble être le cas à travers ce que vous nous dites, vous dites avec mes élèves, j'essaie de leur donner.. y'a une croyance spirituelle.
- Oui, dans la démarche depuis quelques années, en observant beaucoup et en écoutant et en ayant aussi fréquenté ces élèves depuis plusieurs années, la difficulté de l'impact du religieux sur eux. J'en suis arrivé un peu à la conclusion d'une approche je vais dire laïque sur les élèves et une approche laïque c'est-à-dire, je l'ai encore dit l'autre jour au directeur lors d'une journée pédagogique, j'ai envie de dire aux enseignants mais n'ayez pas peur de vous mettre à nu parce que le monde qui est devant vous n'est pas ce que vous croyez, arrêtez de vous rassurer, arrêtons de nous rassurer, je sens de plus en plus en vous écoutant que vous découvrez que ce soit sur le domaine de l'enseignement, sur le domaine de l'éducation, sur le domaine de la foi... que le public que vous avez devant vous n'est pas celui que vous croyez.
- C'est-à-dire ?
- C'est-à-dire qu'il y a un décalage, tout d'un coup on découvre on se dit mais, on avait lancé à Noël l'idée d'une célébration de Noël au couvent des dominicains, dans le lycée

de X ? élèves, 150 profs, on constate qu'il y avait trente personnes, trente-cinq profs, on avait invité un couple de chanteurs engagés chrétiens. Les enseignants y'en avait une quinzaine et y'avait une quinzaine de jeunes bon et je dis à la direction et aux cadres regardez là voilà la réalité de l'institution, de l'école st J., elle est là, elle est pas dans ce que vous imaginez, y'a des parents qui mettent leurs enfants ici parce que vous avez annoncé des scores aux résultats, parce que.. des choses que je dis depuis des années, je dis elle est là la réalité, bon que l'on a pu engager des personnes pour faire de l'aumônerie de l'animation qu'on se rend compte que ça ne produit rien que les enseignants n'y vont pas, je leur dis on est en terrain de mission, on est dans une école laïque, bien sûr on fait des choses, y'en a qu'on plus d'aumônerie nous on a encore une aumônerie et donc face à ça je me dis est-ce qu'il faut... y'a plusieurs stratégies, y'en a qui dise, il faut qu'on relance une visibilité par des célébrations, une aumônerie ici, des séances obligatoires ou presque de catéchèse, je dis si on en est arrivé là.. bon on cherche un peu quelques causes.. comment rejoindre ces gens là ?

- Quelle éducation donnée, alors je me suis dit s'il y a un dénominateur sur lequel on doit pouvoir se retrouver à l'aise, de pouvoir rassembler les gens c'est les droits de l'homme, ce sont les droits de l'homme, donc je situe une action d'ouverture à l'international dans cette perspective là voilà et donc quand on l'a avec la collègue proposé, on l'a proposé à tout le monde, c'est-à-dire qu'on a pas mis de condition, on avait constaté que sur l'ensemble des voyages, y'avait aucun élève qui fréquentait l'aumônerie..tient..on va faire une expérience de découverte, de dépaysement, de plongée dans un autre monde, on va rencontrer plein de gens, je ne sais pas comment ça va se passer, si on va prendre l'avion, on a prévu des contacts etc.. mais il y a des choses qui vont certainement se passer, des découvertes, des rencontres, des bouleversements, des conversions peut-être, c'est le but c'est ça c'est de la stratégie, et je dis c'est parce que on est sur une planète, qu'il y a des gens... vous l'étudiez peut-être dans votre classe de seconde première, les échanges internationaux, le tiers-monde, on va aller le voir, on va aller à sa rencontre, on va se rencontrer et on va peut-être amener cette transformation et donc on s'est dit l'éducation aux droits de l'homme me semble être le dénominateur sur lequel des collègues viennent nous voir parfois vont dire je suis ouvert à cette démarche-là, j'ai envie de m'y impliquer etc... que des élèves vont dire oui moi je suis partant pour aller faire un chantier au burkina ou en Roumanie etc... et je crois que c'est un peu ce qui est entrain de se faire. Des collègues ont fait un excellent travail avec un pont de structure métallique pour fabriquer du matériel de rééducation pour la Roumanie, ça a été une expérience on a travaillé en partenariat avec des gens de la région lyonnaise.. ils ont emmené le matériel en Roumanie, ils l'ont installé... je me dis c'est ça l'éducation à cet universel, elle doit passer par là et entre autre si on veut aussi permettre à nos élèves de comprendre c'est pas de rencontrer des gens qui nous ressemblent, des anglais on est voisins ou des allemands, il faut aller voir ailleurs, c'est-à-dire, il faut aller soit en dehors de la communauté, soit dans une culture différente de sorte que dans la mentalité, dans l'action éducative globale qui déborde là le cadre purement de la classe là, j'y intègre ça...

- Et par rapport au PEI justement quels liens faites-vous ? Est-ce qu'il y a un lien ?

Ba je crois que le lien, il est plutôt après quand j'allais dire dans la façon de faire, on retrouve peut-être la démarche du médiateur quoi par rapport à ces groupes là... c'est-à-dire cheminer avec eux dans cette démarche d'ouverture j'allais dire en les amenant à... silence long.. à donner du sens, de la signification globalement quoi, mais aussi par rapport au voyage, la préparation, mais aussi l'après voyage qui est peut-être plus important.. Comment vous allez restituer, vous allez partager ce que vous avez vécu ? Vous allez leur dire, vous allez communiquez alors on est arrivé cette année à ce que les garçons aillent dans une école primaire un samedi matin dire, raconter leur voyage et petit à petit à force d'en discuter un petit peu avec eux, on sent qu'ils commencent à ne parler que des choses importantes et non plus de l'accessoire du superficiel, que bon que ces trois élèves là qui ont.. je n'avais rien dit.. j'ai dit on va cheminer... de temps en temps on relance, mais.. qu'est-ce que vous pensez qu'on pourrait faire.. ils ont dit on pourrait peut-être faire une exposition et puis puisqu'on s'est rendu compte qu'ils avaient besoin de médicaments, solliciter une collecte de médicaments, la maman est infirmière, donc il y aura la maman, il y aura toi, il y aura lui, on a organisé, donc, ils sont rentrés dans un processus, ils sont devenus acteurs et puis ils ont réalisé la fiche, ils ont composé leurs fiches, ils ont diffusé, ils se sont affrontés à leur camarade pour parler, ils sont devenus acteurs quelque-part de quelque-chose de quelque-chose qui est de la construction de l'humain et c'est ça qui me paraît important, bon ils se sont mis en route par rapport à ça, peut-être qu'après qui est notre objectif lointain, ils se mettent en route aussi par rapport aux propres problèmes qu'on a en France et que euh.. mais ça je vais vous dire je n'ai... ce sont aussi les gens du tiers-monde qui me l'on appris en fait.. ils nous a dit on vous invite, mais c'est pas pour que vous lanciez des opérations chez nous, c'est pour que vous vous impliquiez chez vous. Cela dit que des gens du tiers-monde nous disent ça, c'est quand même fort, et l'objectif est bien d'amener ces élèves de façon à dire bon comment moi je peux m'impliquer, comme quand Feuerstein dit que l'autre doit devenir médiateur, c'est que l'autre va être utilisé comme médiateur par rapport à son copain et que le copain va être médiateur, donc il va y avoir réciprocité, il va y avoir une communication entre euh... et c'est ça qu'on a du mal, c'est là qu'on voit la passivité de nos élèves, c'est-à-dire, ils sont tous face à nous mais jamais entre eux pour s'apprendre quelque chose sinon, je vais faire à ta place, c'est pas ça, c'est lui donner les moyens de le faire, c'est lui donner les moyens de le faire et non pas le faire à sa place et là je suis content de voir que c'est trois là entreprennent ça, y'a c'est sûr pleins d'imperfections au niveau de l'expression, ça été la grande découverte des enseignants de dire mais c'est pas possible que ces élèves de terminale ne savent pas mieux s'exprimer, interrogez-vous sur votre enseignement, t'en a trente ou trente-cinq en seconde comment veux-tu qu'ils s'expriment non il n'y a que toi qui cause et de temps en temps un élève. Donc on se pose des questions dans l'enseignement, ne soyez pas surpris que des élèves aient du mal à travailler en équipe, vous les réunissez à dix, personne ne dit rien, ils ne savent pas quoi dire, ils ne savent pas comment le dire, ils attendent tout sur vous y'a untel qui disait bon pour cette réunion avec les parents, bon ? et je dis que là, là ça nous questionne, c'est en cela que j'aimerais beaucoup que j'ai des collègues, j'essaie de faire en sorte qu'il y ait des collègues qui partent à la formation du PEI, parce que pour moi, j'espère au collègue en déclencher un certain

nombre.. allez-y ça va vous resituez, vous remettre en question, vous repositionner et vous allez enfin pouvoir comprendre ce qui se passe.. et les élèves, avoir aussi les moyens de faire choses, et on travaille plus de la même façon.

- Est-ce que vous vous êtes posé la question s'il y avait une dimension spirituelle à travers le PEI ?
- Elle y est certainement dans la mesure où on doit dans une séquence de PEI aboutir effectivement à des principes, donc des principes qui ont un caractère universel mais qui peuvent euh... qui touchent à tout ce qui est du domaine du transcendantal à un moment ou à un autre.... silence.. mais c'est vrai qu'à priori dans les instruments, alors c'est là le danger de l'utilisation des instruments sans les supports de toute la théorie de Feuerstein, c'est-à-dire qu'on peut s'en servir comme des techniques, on prend quelques feuilles de points, on prend les pochoirs... ce que j'aurais aimé faire avec le PEI c'était par rapport aux personnes que je rencontrais extrêmement perturbées cassées, des personnes prostituées, j'aurais aimé faire un travail avec elles... Je pense que vis-à-vis de ces personnes-là, travaillant un peu sur le cognitif et avec un certain nombre d'outils,... on pourrait les aider à se restructurer, mais il faudrait en faire plusieurs années avec elles, on s'est rendu compte qu'une heure par semaine c'est pas assez, c'est massacrer l'outil, alors là-dessus, nous on a voulu qu'il y en ait deux à trois heures en tant que séquence propre.
- Je voulais vous poser une question par rapport au professeur Feuerstein lui-même, vous l'avez rencontré ?
- Ce qui m'a beaucoup impressionné chez lui, c'est sa capacité de décrypter les comportements, nous on en resterait à un stade superficiel ou éventuellement, à une analyse médiocre et lui arrive à aller beaucoup plus loin dans ce qui se passe dans un individu et donc à l'approcher avec beaucoup plus déjà de respect, dire une habitude de respect oui, de bienveillance, ce qui fait que la personne est sera à ce moment-là dans une attitude beaucoup plus dynamique, pour faire ce qu'on lui demande, pour faire le travail qu'elle a à faire. Je pense que c'est extrêmement important et ça rejoint ce que je vous disais quand je... je vais en classe.. ce que je vous disais cette classe de sixième, tu vas te mettre dans de bonnes dispositions vis-à-vis de ces élèves d'un tel dont tu sais qu'il va déjà avoir tel type de comportement etc... tu vas essayer de, de prendre ce qu'il fait et de le lui, de le conscientiser par rapport à ce qu'il fait, donc de le traiter déjà non pas comme un élève, euh mais j'allais dire, j'allais dire quand on parle d'un élève, y'a le mot élever, vous comprenez, c'est-à-dire que si on sent, si l'élève sent que vous avez envie de l'élever alors ça c'est dur.. parce qu'on a tendance à rabaisser, non pas à élever, ... la modifiabilité c'est ça... le rendre capable de se modifier, mais aussi quand je parlais de transformation, c'est aussi de modifier l'environnement c'est pour ça que ça va très loin, je veux dire que ce qui m'a beaucoup séduit dans tout ça c'est que ça va.. lui, il a été capable de le dire en tant qu'intellectuel, de l'écrire et de se faire comprendre voilà et ça rejoignait ce que je portais un petit peu, ce que j'avais quoi et en ce sens là ça m'a plu et donc j'ai adhéré, et donc j'ai fait la formation et donc je prêche le PEI !
- La séduction était venue par les instruments, par la méthode, il fallait le voir

effectivement c'est un personnage, je vais vous dire, j'avais été déçu de sa dernière prestation, c'était l'année dernière, il y avait eu une rencontre Européenne à Paris, j'y étais allé. Il y avait tout un groupe, ils étaient venus avec plusieurs Israéliens, on avait travaillé sur des nouveaux instruments qu'ils avaient accepté enfin de nous révéler ça avait pas mal cafouillé d'ailleurs... mais non je ne l'avais pas trouvé aussi percutant que la première fois que je l'avais vu et entre autre une fois je l'avais vu.. une séquence filmée à Lyon et il était avec A. de La Garanderie, bon là encore La Garanderie j'avais commencé, gestion mentale.. et puis après je l'avais oublié parmi toutes ces méthodes dont on était venu nous faire des interventions, les auditifs, les visuels, etc... bon, j'avais trouvé ça aussi intéressant, je me suis dit tiens ah, des gens qui nous ont aidé j'allais dire à comprendre les publics que nous avons et à comprendre pourquoi à des moments ça ne va pas, donc j'étais prêt aussi à rentrer là-dedans et puis et puis y'avait pas de suivi, y'avait pas de, c'était quelques bouquins, c'était vous vous appropriez la théorie et après vous faites, et bon bon.. moi j'avais besoin de quelque-chose de plus costaud, de plus solide, vous voyez.

- C'était un formateur qui..
- Oui y'avait des formateurs il y avait quelques sessions.. je sais qu'on en reparle encore.. alors il y a une petite journée sur la Gestion Mentale. Alors on a diffusé un petit peu ça aux enseignants qui de temps en temps font un petit peu de ça parce qu'ils se disent, tel gamin, on dit tu comprends pas c'est un auditif, vous entendez ça dans les salles des profs, alors ça fait sourire.. les entretiens pédagogiques, ça veut dire qu'on prend le temps, on se forme aux entretiens pédagogiques, on a appris à analyser les affaires.. ce qui me paraissait intéressant dans le PEI c'est qu'il y avait tout c'est instrument etc.. qu'il y avait une supervision, on était obligé d'avoir une supervision, vous avez un agrément, bon vous êtes applicateur, on vous reconnaît. Il y avait du suivi et je stimule l'équipe chaque fois que je les vois.. ça vous plaît ce que vous faites et puis faudrait le développer alors qu'on y arrive pas et on voulait le développer, et j'allais dire c'est vraiment dommage.
- Alors j'aimerais bien qu'on aborde aussi la question, dans votre histoire personnelle, personnelle et professionnelle en fait..Comment donner une cohérence éventuellement à votre propre histoire et à cette inscription dans le travail dans le PEI..
- Effectivement il n'y a pas de hasard, la vie... surtout quand on arrive comme ça à quelques années de vie...il y a quelque chose qui m'avait toujours agacé quand j'étais 'petits'. Je vous avais dit que ma mère était morte que mon père s'était remarié...une dame qui était très pieuse, très croyante, très pieuse, une femme qui certainement m'a apporté énormément de choses, je veux dire au niveau de la religion, pas au niveau de la foi, mais j'avais quelque-chose qui m'agaçait dans sa façon de faire, c'est que une sorte de fatalité par rapport à la vie et qu'elle nous plaquait en permanence donc Dieu, c'était une femme d'une certaine époque... qui régnait là-dedans, Dieu était omniprésent, mais non pas tel que je.. On essaie effectivement de le percevoir dans notre vision de vivre, où d'être présent dans ce qu'on vit, dans ce qu'on est acteur, mais où Dieu intervenait sans arrêt comme celui qui dominait, qui écrasait, qui justifiait toutes

vos calamités, enfin tout ce qui pouvait arriver, donc ça en était arrivé à une certaine révolte, je n'acceptais pas ça voilà, je n'acceptais pas ça et entre autre le fait de...de.. nous étions pauvre et de dire... ma belle-mère était domestique des bourgeois et qu'elle s'était réfugiée en quelque-sortes dans la religion et que je me disais ça, ça ne peut pas aller, ça, ça ne va pas et donc je me disais... Je n'accepte pas cette situation-là, je n'accepte pas cette pauvreté, cette marginalité et puis j'avais dit aussi à Paris que pour comprendre ceux qui sont exclus, faut.. si on a été soi-même en marge on comprend mieux ce que ça veut dire d'être à côté, alors c'est vrai que lorsque sur un cahier il y a une marge elle a de l'importance, mais quand on est dans la marge, ça veut dire que vous êtes pas comme tout le monde, vous ne réussissez pas comme tout le monde, vous n'êtes pas aussi gentil que tout le monde, vous n'êtes pas aussi docile que tout le monde, vous n'êtes pas, vous êtes toujours celui qui se fait remarquer qui se repère qui fait des trucs qu'il ne faut pas faire etc.. et quand on a été un petit peu, quand on a un petit peu vécu ça, on comprend mieux effectivement donc les élèves et de dire que ça m'a amené certainement à des choix d'engagement, à des choix d'engagement vis-à-vis de ceux qui sont un peu exclus, qui sont marginalisés et en même temps pas simplement vis-à-vis de ces personnes là, mais dans un combat aussi pour transformer les mécanismes qui produisent ce type de marginalité, ça peut-être euh... ce qui produit ça c'est des mentalités, ça peut-être des conditions de communautés sociales, ça peut-être des circonstances familiales.

- Alors je veux dire ça m'a amené à ce type d'engagement, mais j'y ai été aussi amené par d'autres personnes... c'est-à-dire qu'en fait on se rend compte que, on est toujours ramené à quelque part par les autres, on n'y est pas.. et j'allais dire c'est là que ça donne un sens à l'éducatif, le but c'est bien d'amener ou d'aider les autres à aller ailleurs, de ne pas.. souvent je dis à un élève tu vois ce qui m'embête c'est que j'ai l'impression que tu restes sur place, or ton corps est entrain de grandir, le calendrier a tourné, j'ai l'impression que par rapport à ça tu fais du sur place tu vois.. et je le mime même devant eux, je piétine, on est là, or je sens que tu n'es pas fait pour rester sur place, t'es pas fait pour rester, t'es fait pour aller ailleurs, pour grandir pour t'élever, pour te battre, pour te développer, pour mûrir, pour t'achever, t'es pas fait pour stagner et donc effectivement c'est devenu de la militance, c'est plus resté simplement de l'aide euh.. voilà, ça a pris un caractère militant grâce à des copains militants avec qui on a fait cette démarche et qui eux-même m'ont amené un petit peu à faire cela et moi j'essaie d'entraîner effectivement d'autres dans cette démarche.
- Des rencontres de personnes, des amis..
- Oui, oui, et des mouvements, mouvements associatifs, mouvements syndicaux, et une de ces carences que j'ai constatée dans l'éducatif, que nous avons vérifié aussi bien au Burkina qu'en Egypte c'est que une très grande majorité sinon, pas la quasi totalité, pas la totalité, on serait pas loin des 95% de nos élèves ne font partie d'aucune association, d'aucun mouvement et c'est un des problèmes de notre société actuelle, c'est-à-dire que les gens.. et quand ils se sont retrouvés en Egypte, ils se sont retrouvés au Burkina, ils avaient en face d'eux des jeunes qui faisaient partie d'un mouvement, c'était le scoutisme, c'était bon... et après les autres Burkinabé.. y'a même des gens qui

avaient crée leur association, des jeunes qui avaient crée leur association et par cette association ils allaient faire du théâtre dans les villages pour conscientiser les villageois et les jeunes sur des problèmes qui étaient le problème du mariage forcé par exemple... nos petits français, ils étaient là.. oh! Nos grands gars de terminale qui gèrent des grandes théories machin découvraient que des jeunes gars du Burkina montaient des pièces de théâtre, allaient mettre en théâtre la vie pour pouvoir en discuter avec les villageois, les filles, les gars et dire nous on est contre le mariage forcé c'est inadmissible, les filles ont droit au respect..euh.. une fille un gars et non pas un gars trois filles et j'ai trouvé ça j'allais dire assez extraordinaire et nos élèves.. mais vous avez vu, ils ne sont pas tout seul, ils se mettent ensemble, ils se mettent en mouvement, ilss se mettent en groupe, donc déjà ils font des réunions, ils apprennent à dicuter, ils prennent des responsabilités, vous avez vu lui il était le président, lui le secrétaire, lui le trésorier, ils ont parlé chacun leur tour. Nos élèves étaient là, leurs bras en tombaient et je dis que ça c'est une énorme carence à l'heure actuelle, c'est-à-dire que... ?... C'est de les ramener de dire que là tout d'un coup l'élève se pose la question de rejoindre.. peu importe qu'ils rejoignent quelqu'un, les restos du coeur, la soupe populaire.. au moins il sera dans une structure avec laquelle il va y avoir des dialogues, des échanges, des prises de positions et donc des jeunes seront acteur là à l'intérieur de, j'allais dire euh ça dépasse donc le cadre du dépannage individuel caritatif, on est vraiment dans l'éducation aux droits de l'homme, c'est-à-dire qu'on va défendre quelque chose ensemble, des valeurs .. et c'est là d'ailleurs qu'est arrivé l'équipe de formateur du PEI, ils ont mis au point un travail à partir du PEI qu'ils ont appelé l'enseignement des valeurs... sur la tolérance, l'universalité, sur l'environnement, sur la nature et je trouve intéressant que tout ça c'est abouti un petit peu en se disant finalement ces principes de Feuerstein, mais en fait c'est quoi qu'on transmet là quand on dit que.. euh.. je prends l'habitude de.. mais il y a aussi des valeurs qui sont transmises et donc il y a peut-être euh quelque chose de nouveau là qui réapparaît qui avait disparu qui est peut-être un peu plus d'actualité, ça me paraît extrêmement important... ils devaient nous envoyer les résultats de leur travaux, mais on ne les a pas encore, on les attend, ça me paraît extrêmement important.

- Alors on était parti sur votre histoire personnelle et vous disiez qu'il y avait un lien peut-être avec le fait d'avoir été dans la marge... avoir été dans la marge c'est par exemple avoir eu des difficultés par rapport au fait de ne pas avoir connu votre maman et.. c'est quelle genre de marge..?
- La marge c'est... euh.. à l'époque j'allais dire elle venait du fait bon d'un tempérament qui était un peu frondeur et contestataire, qui était turbulent et qui faisait que tout cela c'était quelque chose qu'il fallait en permanence, au lieu de l'utiliser, il fallait surtout l'endiguer, le bloquer, le museler.. pour moi la marge c'est comme cela que je l'ai vécue.
- Un tempérament euh..
- Quand je dis : attention quand tu as dit cela à un élève, des choses qui nous échappent. On se dit : mais dit dont t'avais pas apprécié quand il y a trente ans on t'avait dit, j'étais

gamin et finalement...je crois qu'il y a des choses que je n'ai jamais dit, jamais.. y'a des expressions que je ne pourrai jamais dire... parce que je les ai entendues.

- Vous les avez entendues ? Vous voyez des situations ?
- Ah oui, je peux même vous en dire depuis l'école maternelle.
- Vous pouvez me donner quelques exemples ?
- Quand on met un bonnet d'âne sur la tête de quelqu'un, qu'on lui fait traverser la ville... vous voyez ce que ça veut dire ?... j'en ai entendu des choses.. je veux dire y'en a eu tellement, mais c'était pas au point de les repérer parce que, mais c'est vrai que par moment lorsque vous êtes un peu comme ça tout le temps..tout le temps à la limite de.. à l'époque le règlement était strict.. des choses sur lesquelles on passerait maintenant à l'époque ça prenait des dimensions... vous savez tout ces fameux tableaux d'honneur.. les billets de couleur rouge, de couleur verte etc.. bon, et qui faisait que tout ce qui était du comportement perturbateur vous cataloguait et de là ça entraînait une animosité, une agressivité, une suspicion qui automatiquement altérait les relations .. on posait des questions.. bon mince.. qu'est-ce-que.. on cherchait quand même à faire autre chose pourquoi on ne fait pas attention à ce que je fais de bien.. et ça ça m'a servi énormément.. quand on travaille dans l'association par rapport à une inculpation judiciaire, on a souvent travaillé là-dessus, on s'est dit mais regardez pourquoi dans un journal on ne parle que de ce qui va pas, de ce qui va mal, de ce qui n'est pas bien et de se dire mettre en valeur peut-être plus souvent ce que les gens ont de bon, ce que les gens ont de bon, je crois que ça ferait beaucoup plus de bien que le reste. Alors moi j'arrive à tempérer par rapport à des collègues qui sanctionnent à longueur de temps, parce qu'ils sont intrangigeants parce qu'ils ont aussi l'envie que l'élève progresse etc.. alors je relativise après avec l'élève... ça m'arrive de dire allez t'inquiètes pas .. bon je vais prendre le gars et régler le problème à l'amiable pourquoi parce que je me dis euh.. à cette occasion, je dis au gars mais ça tu sais bien le faire, regarde ça tu le fais bien... et même par rapport à mes propres enfants, j'ai eu des garçons un peu difficile, bon.. en permanence essayer de valoriser un petit peu ce qu'il avait fait, alors que dans mon fort intérieur je l'aurais massacré. Je suis obligé de me dominer, alors bien plus avec mes deux gamins, bon les deux garçons parce que j'en ai quatre mais de dire on a un regard tellement euh.. t'a bien réussi, t'a su faire ça tiens encore le coup ici.. et puis on est arrivé à finir la troisième, bon maintenant en BEP, bon on va continuer...bon c'est vrai que ça m'a aidé là aussi Feuerstein m'a aidé à la maison (rires)...
- Parce que ça a de l'influence sur nous, ça a d'abord de l'influence sur nous, ça nous fait énormément du bien, j'allais dire même au niveau des outils, même simplement au niveau des outils, travailler l'organisation de points, ça m'a amené moi-même à m'impliquer dedans, donc à corriger ça. C'est-à-dire, je sens que j'ai modifié des tas de choses en moi au niveau de ma façon de m'organiser par rapport aux élèves, par rapport à des tas de choses et ça m'a donc aidé, simplement là ça m'a aidé, donc je fonctionne mieux.. donc par exemple y'a par exemple des énervements qui...
- Et justement par rapport à l'avenir du PEI, ça fait cinq ans que vous le pratiquez..

comment vous voyez ça.. vous allez continuer..

- Ah oui, ça, ça c'est sûr, ah oui, oui, ah ça c'est sûr et puis je vais inciter euh.. puisque là j'ai mis le pied au collège, je vais inciter les collègues à faire des équipes, à lancer des équipes en formation, je pense que ça... euh, je me dis que...j'imagine un collègue, pas en son entier mais une trentaine de profs qui ont fait la formation et qui ensuite pratique, ça vous change un collègue, ça devrait nous changer un collègue... c'est-à-dire que le regard sur l'enfant ne sera plus le même.
- Et par rapport aux autres méthodes, vous disiez tout à l'heure y'a eu du soupoudrage.. mais enfin y'a eu le PEI quelque chose de plus.. Quelle est votre attitude par rapport aux autres champs ?
- Ba, c'est-à-dire, c'est comme tout. Ceux qui sont rentré dedans, évidemment sont très enthousiastes et doivent pratiquer à fond, je ne les connais pas du tout, j'ai pas fait parce que faut pas tout mélanger.. mais d'après ce que je peux voir du PEI et de la façon dont il est bien retravaillé maintenant, je pense qu'il devrait faire partie de la formation obligatoire, de la formation initiale, mais c'est très curieux, je ne le sens pas là même au niveau des formateurs, par exemple au niveau de l'ARPEC ici.. ils ont ouvert une université catholique là ici en B, je voyais encore le dernier module qu'ils ont présenté, on n'en parle pas, les collègues n'en sont pas convaincus, ne l'ayant pas fait eux-même, je pense qu'ils ne peuvent pas euh... et je regrette énormément.. parce que pour moi ça me paraît à mon avis fondamental.. maintenant ils ont revu et ils sont capables de faire moins de semaines et je crois que ça mérite d'être développé, de faire partie de la formation de base des enseignants..
- Et une question qui peut vous étonner, est-ce que ça vous arrive dans votre pratique d'être en contradiction avec la philosophie.. euh avec ce que vous avancez.. qui est votre cadre... ?
- Oui, bien-sûr qu'il y en a, des contradictions, des paradoxes, c'est-à-dire de ne pas faire ce que... euh.. ba évidemment, bien-sûr, alors euh.. mais ça j'allais dire, j'ai un peu mis le doigt sur la cause de ça.. soit parce que d'une part je suis parti en classe avec trop d'assurance... y'a plein de choses qui influencent.. euh.. un énervement à la maison peut se traduire par un énervement en classe, je suis sorti de la classe en me disant ah quel 'conard'... mais j'essaie de faire attention, je vais dire plus aux dispositions intérieures avant de rentrer en classe.. ça me paraît extrêmement important, extrêmement important..
- Comment vous vivez ces moments de contradictions ?
- Difficilement quoi.. on est déçu de soi, alors Feuerstein m'aide encore car il nous fait travailler sur l'erreur, disons que l'erreur, euh l'erreur est humaine, l'erreur on peut l'éviter, ça veut dire que la prochaine fois tu prendras des dispositions, tu éviteras d'arriver à la' bourre', tu auras fait tes photocopies avant, t'auras organisé ton cours, tu improviseras moins, bon dire que Feuerstein quand on fait les fiches d'erreurs avec les élèves, euh, le problème c'est d'arriver à identifier l'erreur.. et que l'élève me dit, je me

suis trompé, je lui dis : je vois bien que tu t'es trompé, j'aimerais que tu me dises si tu as repéré pourquoi tu as fait l'erreur, est-ce que c'est un problème de vérification.. donc je me l'applique évidemment.

- Est-ce que ça vous arrive de douter du PEI.. de ce qu'il y a autour, est-ce que c'est une adhésion forte ?
- J'ai eu un enthousiasme, une adhésion,.. parfois un regard critique, un esprit critique.. quand on a fait les formations, on a dit mais attention Feuerstein, on travaille sur le cognitif etc.. mais moi mon gamin qui est là, vous comprenez c'est bien beau ça, mais il va revenir le matin, il est complètement excité. ah ba oui par rapport à l'environnement toujours le même problème, par rapport à ces gosses instables à ces gosses caractériels, alors on n'en tient jamais compte, c'est pas des gens abstraits qu'on a devant nous, justement ils sont très concrets... Alors c'est vrai que par rapport à là il y a encore des insuffisances mais on se dit on va travailler sur quelque-chose et pendant ce temps-là on va essayer de faire le maximum avec toi.. et on va essayer de.. on fait pas l'impasse sur tes difficultés, mais maintenant on veut s'adresser à ceci en toi qui est ton intelligence, qui est ton habilité, qui est les deux à la fois, et on voudrait pendant ces trois heures là arriver à faire ça.. et j'essaie un petit peu pour certaines séquences... en atelier maintenant j'essaie d'annoncer ça aux élèves au départ. Je leur dit voilà les gars, on a bien travaillé la semaine dernière, on avance bien regardez là ou vous en êtes, vous sentez que ça prend de l'allure donc on va renforcer un petit peu nos exigences.. par exemple le climat.. quand je suis à l'atelier en bas, je suis sur une machine avec untel, vous bossez, vous utilisez toutes vos capacités, vous savez que vous êtes allez en stage, vous avez vu que la finition c'est important, tu sais comment la contrôler, tu passes ta main.. tu reprends les instruments allez tu.. bon... Je veux que chez toi tu amènes quelque-chose de fini dont tu seras fière.
- Donc à partir de cet enthousiasme.. euh .. au bout de cinq ans ce serait quoi ? Quelle genre d'adhésion ?
- Ah non, c'est toujours la rage, c'est toujours l'enthousiasme, c'est toujours l'adhésion, la preuve c'est que j'en parle.. ah oui, oui, ah mais non ça euh, j'ai trouvé quelque-chose que je pratiquerai jusqu'au bout... à condition effectivement qu'on nous laisse pas tout seul parce que je vais dire on peut tomber dans des travers et que je relance effectivement en permanence les échanges, les formations, les réactualisations.
- J'ai l'impression à travers tout notre entretien que pour répondre à la question comment comprendre cet engagement persévérant dans le PEI, y'a quand même une hypothèse philosophique assez forte, vous avez commencez par me parler de l'outillage puis ça a dévié sur toute la philosophie qui dépasse l'instrument. Est-ce que c'est ça ?
- Mais bien-sûr, ba oui, ba oui, parce que ce n'est pas qu'une technique, et pour moi c'est majeur. La philosophie d'abord était préalable et j'ai trouvé qu'il y avait effectivement les outils qui étaient adaptés et qui servaient là.. bon les outils ont été adaptés à un public, la philosophie elle peut servir avec d'autres outils.. mais c'est vrai que l'outil en lui-même c'est là l'intérêt de la formation, souvent on est ébaï quand un formateur nous

fait une séquence, jamais on aurait cru qu'une séquence de PEI ça nous amenait là, vous voyez et là d'ailleurs la difficulté qu'on d'ailleurs tout ceux qui le pratique, c'est de dire on a jamais le temps de faire les transferts.. j'allais dire que les formateurs ce sont appliqués à dire attention une séquence de PEI voilà comment on la structure, de telle façon et en fait, c'est une de mes carences d'ailleurs, je ne la structure pas assez, on est débordé, on se laisse euh.. ils disent ce n'est qu'un pretexte, l'outil n'est qu'un pretexte pour amener les transferts, pour amener les principes et de prendre le temps avant de se séparer de dire comment on va appliquer ça et la semaine suivante, alors par exemple la semaine suivante, il m'arrive de dire aux élèves.. bon la semaine dernière on avait dit ça est-ce qu'il y en a qui.. repenser à ce principe qui ne serait-ce qu'une fois ce sont dit tiens.. je prends l'habitude de.

- Donc l'outil n'est qu'un pretexte.
- Ah, il n'est qu'un pretexte, l'outil n'est qu'un pretexte.
- Alors pour vous c'est une adhésion fondamentale à quoi d'abord ?
- Ba c'est.. c'est.. à quoi ? C'est une démarche .. euh.. c'est une démarche d'éducation, c'est une démarche de euh.. c'est une démarche d'éducation... dégager des principes, mais les transferts touchent toute la vie. Je vais vous dire que par exemple.. euh est-ce que vous connaissez l'instruments organisation de points, l'affiche de couverture avec la constellation.. Quand on fait réfléchir les élèves là-dessus, quand on voit, on pourrait en rester au niveau de l'organisation, bon s'organiser c'est intéressant.. mais quand on se met à travailler sur qu'est-ce qui est organisé et qui organise.. que c'est l'homme qui organise, que c'est l'homme qui a le pouvoir, que c'est l'homme qui maîtrise.. alors qu'il y en a qui vont s'en servir de ça simplement pour développer des stratégies c'est tout.. Il y a combien de jeux, ce qu'on appelle des jeux cérébraux qu'on retrouve des fois dans les exercices de Feuerstein qui font jouer tout un tas d'indices, d'élargissement, de synthèse en fait, mais eux en reste purement au niveau cognitif. C'est là l'intérêt de Feuerstein, c'est-à-dire ce principe que tu as vu de l'organisation, il est bon pour..euh.. mais il est bon aussi pour pleins de choses et on va essayer effectivement de voir dans tous les domaines, dans différents domaines...
- Les élèves arrivent des fois à vous donner des transferts au niveau de la classe, on dit : allez tu ne me donnes plus.. allez ailleurs.. alors c'est là qu'ils ont du mal à se dire mais ce qu'on vient de faire ça va avoir de l'incidence ce week-end, chez moi, ça va avoir.. dès fois je leur dis au retour de vacances tiens t'a pensé au PEI ? Ah ba si, si moi j'y ai pensé, on est aller en voyage etc.. et puis euh..dans la préparation il y a un des principes euh.. je me suis souvenu euh.. De quel principe , Vas-y essaie de le redire.. etc..Les principes en question, je les ai dactylographié et je les ai affiché en classe, comme ça au dessus du tableau ou sur une vitre.. de temps en temps ils apparaissent pour qu'ils les aient un petit peu en mémoire.. c'est une démarche éducative humaniste au-delà d'un simple instrument.. absolument, absolument, c'est là l'intérêt et on sent bien maintenant quand on lit des tas de documents pédagogiques et autres.. alors je ne sais pas ce que les gens mettent sous la médiation, le mot médiation vient en permanence mais je ne sais pas ce qu'ils mettent dessous.. c'est pour ça que j'avais dit

au formateurs mais avant de commencer l'outil PEI, mais commencer donc par faire une session sur la médiation, uniquement là-dessus.. et puis après aborder le problème des outils, mais les gens n'y connaissent rien.. médiation ça veut dire être intermédiaire, ça veut dire bien expliquer à la limite c'est ça ce que ça veut dire..mais lui il a dit pour être une bonne médiation il y a un certain nombre de critères bon y'en a qui sont incontournables, bon, il y en a d'autres on peut etc... mais il y a.. et le PEI c'est une leçon d'apprentissage médiatisé c'est-à-dire je vais être un médiateur après tu vas te passer de moi.

- Par rapport à notre question comment comprendre l'engagement persévérant dans cette euh..pédagogie.. est-ce qu'il y aurait un lien avec votre propre personnalité.. est-ce que des gens disent autour de vous, il est comme ci comme ça, qu'est-ce que vous auriez à dire sur cet engagement par rapport à votre personnalité à vous ?....
- Non je ne vois pas, non c'est pas euh... Je vais dire ce petit euh ce qui rejaillira peut-être de ma part vis-à-vis des autres, que les autres perçoivent vis-à-vis de moi c'est effectivement ce côté qui existe je crois dans cet acte de foi de Feuerstein entre autre. J'ai par un certain côté le côté audacieux, j'ai l'audace de croire que, je fais le pari de croire que c'est pas quelque-chose de naïf, c'est une conviction, c'est pas un acte euh.. j'allais dire, c'est pas une stratégie euh.. vis-à-vis de l'autre, c'est du domaine de la croyance, donc qui se rattache à une croyance plus grande de Dieu qui croit en l'homme, de Dieu qui ose l'homme, de Dieu qui fait le pari de l'homme, qui fait le choix de l'homme, qui fait le choix, à l'extrême qui fait le choix du pauvre, c'est-à-dire pour moi c'est la même chose pour moi, donc là-dessus je le dis, ici je le dis, je suis perçu comme celui-là.. je crois.. je crois que je suis perçu comme celui-là et qui fait bon euh.. le pari aussi.. Qui bouscule parce que.. euh.. à partir de ce que j'ai bien intégré et digéré de Feuerstein, pas tout mais au moins.. quelques éléments.. euh.. me servent d'arguments, de discussion de contestation de remise en question et d'affrontement avec les autres.
- ça vous sert de point d'appui.
- Oui, oui, bien-sûr ça me sert de point d'appui pour euh.. effectivement faire avancer par rapport à l'acte éducatif.. par rapport au fonctionnement d'une école, par rapport à..
- Donc c'était un peu le versant.. euh.. une foi en l'homme et une sensibilité aux plus démunis..
- Ah oui, mais ça, sans aucun doute une sensibilité, mais qui là aussi, c'est une sensibilité qui n'est euh... je vous l'avais dit tout à l'heure, on est toujours euh.. on est toujours quelque-part le fruit des autres et euh.. là encore ça a été le témoignage à l'âge de quatorze ans d'un prêtre qui était un frère à l'époque.. euh.. mais qui était le seul par rapport à ça, à cette attitude à l'autre et à la capacité aussi de voir dans un élève autre chose ou pas uniquement son côté résultat scolaire ou turbulence.. et de dire que ce qu'il avait repéré chez toi c'était important et que ça avait de la valeur d'accord.
- Et ce frère..

-
- Voilà, ah oui, ah oui, oui, incontestablement, incontestablement, incontestablement parce que.. alors, si vous voulez pour tout vous dire parce que sinon ça peut vous gêner dans votre travail, donc ce frère en question nous avait bien sensibilisé effectivement sur cette ouverture, cette ouverture a l'autre et entre autre à celui qui était dans la souffrance ou la difficulté et on avait.. donc.. on avait fait des actions et qui me sont restées profondément, qui ont été des choses extrêmement importantes et ça avait sans doute été à l'occasion.. je crois.. quelque-chose qui avait déterminé mes orientations... certainement.
 - L'engagement
 - Oui, je suis délégué syndical ici depuis euh... je suis adhérent au syndicats depuis soixante-quatre.. Pour moi ça faisait partie, c'était impensable de rentrer dans euh.. et de ne pas rejoindre un mouvement par rapport au travail... et après ce sont les circonstances qui m'ont amené, bon sans aucun doute, j'allais dire par rapport aux détenus, par rapport à la prostitution est-ce que.. bon là derrière.. un journaliste est venu nous interviewé et il nous avait dit mais pourquoi vous vous occupez des prostituées, ça m'avait un peu embarrassé.. ça m'avait un peu embarrassé à l'époque maintenant je saurais quoi dire, mais à l'époque, je n'ai pas été capable de le dire.. (On frappe).
 - Où est-ce qu'on en était ?
 - Par rapport à la prostitution, ça m'embêtait de répondre parce qu'il y avait tout ce mélange de religieux, de dévouement, j'allais dire de condescendance vis-à-vis de ce type de personne.. bon maintenant je me resitue beaucoup plus.. je crois ça m'aide encore, la réflexion collective des copains... plus sur la dignité humaine.. et le refus de certaines situations... certaines situations qui deviennent inacceptables de dégradation de l'enfant, de la femme, de l'être humain en général.. qu' on ne peut plus rester..?.. et qu'il faut donc un engagement et que cela rejoint bien effectivement je crois la vision de Dieu, la vision de Dieu sur l'homme, la vision de Jésus-Christ d'aller, de rejoindre et de se battre, pour amener ce nom qui nous a été donné, a un achèvement où chacun aura sa dignité.. C'est ça qui fait que, j'allais dire que je ne pouvais pas ne pas m'impliquer dans la nôtre bien qu'à un moment donné on a des temps de lassitude, on a bien envie qu'il y ait des relais qui soient pris mais je n'ai jamais pu m'imaginer non plus faire ça temporairement.. Il y a des gens qui disent je fais ça quelques années, mais après j'arrête parce que je pense que là la dignité humaine étant tellement bafouée mise à mal à travers le monde, à travers notre pays que euh.. on ne peut pas rester à côté.. et donc ça aide aussi vis-à-vis d'élèves en difficultés, vis-à-vis d'élèves qui a un moment donné auraient une difficulté.. donc lorsqu'il peut se poser des problèmes de toxicomanie, des problèmes de violences, des problèmes de sexualité, des problèmes de vols.. Comment amener l'entourage, le milieu, à réagir et ça c'est pas évident et ça c'est extrêmement difficile de dire euh.. on va conserver tel élève..ou est-ce que toi tu ?
Changer ta méthode par rapport à cela quoi... et c'est en cela que je dis que si tous les gens avaient fait le PEI effectivement on aurait d'autres établissements.. quand il y aurait des problèmes on les traiterai différemment..sans doute..

- Je voudrais aborder un autre point.. est-ce que quand vous avez rencontré le PEI est-ce que ça correspondait à un moment où... éventuellement au niveau professionnel vous aviez des difficultés avec les élèves.. vous m'avez parlé un peu de toutes ces méthodes qui vous ont déçu.. mais... au niveau du climat est-ce que ça correspondait à une insatisfaction ?...
- C'est exactement.. c'est arrivé à un bon moment, à un moment de doute.. à un moment de doute sur euh.. on fait bien ce qu'on essaie de faire. On pense avoir mis en place une structure qui semble bien correspondre.. C'est pas parfait loin de là, je voudrais que ça se transforme davantage, je voudrais révolutionner encore plus... J'avais constaté que l'on avait même réduit nos activités, nos innovations, nos réalisations, on avait un peu baissé les bras et euh effectivement, je sentais là au bout d'un certain nombre d'années un manque, il manquait quelque-chose.. qui m'aurait euh... pas simplement relancer mais j'allais dire plus par rapport à une aide aux élèves en difficultés.. Effectivement il me manquait quelque-chose, il me manquait un outil.. bon une philosophie je pense qu'on l'avait plus ou moins, bon je pense qu'elle a été plus explicité.. et c'est tombé à point, j'allais dire c'est bien tombé de pouvoir le faire, mais c'est vrai qu'on m'aurait dit il y a le PEI, je vois ça sur un catalogue, non, si je n'avais pas eu les collègues qui l'avait pratiqué, si je n'étais pas allé, si je n'avais pas eu les instruments entre les mains, si je n'y étais pas allé, d'ailleurs c'est pas compliqué, d'ailleurs je crois qu'il y en a beaucoup qui s'inscrive et qui deviennent enthousiaste à la fin de la première semaine.. C'est-à-dire ils disent on ne pensait pas que c'était ça.
- Est-ce que le PEI aurait été un moyen d'avoir plus de pouvoir, pouvoir sur vos élèves, dans l'institution, vous positionner.. vous voyez ce que je veux dire..
- Oui,oui, je vois très bien..Alors c'est une des choses à laquelle je ne pense jamais. J'ai intégré le PEI comme un moyen supplémentaire de pouvoir offrir aux élèves quelque-chose qui pourrait les aider à aller plus loin. Ah! vous m'en posez des questions ! Le pouvoir il est dans les idées qu'on sème.. j'ai pas besoin d'avoir un titre ici pour avoir du pouvoir....il est dans la direction qu'on trace c'est tout.. et là modestement je sais que j'ai du pouvoir. Sur les élèves, je veux dire modestement, pouvoir sur les élèves en ce sens que..ce que je disais, les idées les directions, la philosophie éducative, je sens que lorsque j'en parle avec eux..lorsque je le dis, lorsque je le proclame même.. c'est de l'ordre de la conviction, c'est écouté.. ça peut être en conseil de classe comme ça peut être à la cafète comme ça peut être dans une réunion de.. c'est euh.. Par exemple cette dimension internationale, j'essaie de la faire avancer, cette ouverture sur le monde, cette éducation au droit de l'homme à la paix, je la fais avancer, constituer un groupe.. qu'on en face pas j'allais dire un produit de supermarché comme les établissements sont entrain de la faire .. et tout ça me paraît euh.. je dis il y a des choses qui me semblent assez fondamentale, dans la société dans laquelle nous sommes, mondiale, complexe, une société inégalitaire, faut pas qu'on fasse le même enseignement, faut pas qu'on fasse les même matières qu'autrefois, faut qu'on prépare, faut qu'on forme des citoyens, faut qu'on forme des gens à une insertion

sociale mais et économique et non pas économique d'abord, c'est-à-dire que si les gens auront pris l'habitude de rechercher des solutions ensemble ils trouveront des solutions aux problèmes qu'ils rencontreront.. En fait on est dans une situation inverse, c'est-à-dire une situation de peur face à tout ça, donc c'est une situation d'affollement et chacun essaie de s'en tirer le mieux possible et nous on entre dans ce système là qui consiste à dire euh... nous, nous proposons les meilleurs services qui vous permettrons d'avoir le travail demain parce que c'est ça la question.. que font les autres et comment tout le monde s'en sortira.. ou on s'en sortira tous , ou on ne s'en sortira... pas, de penser qu'il n'y en a que quelques-uns qui pourront s'en sortir est une fausse utopie.. Je crois aux vraies utopies mais bon et je suis un utopique avec le temps, et je pense qu'il faut des gens qui soient des utopiques, c'est-à-dire qui puissent dire aux gens leur proposer des choses mais qui puissent, peu importe les scandaliser ou autre, mais il faut quand même qu'on en reste pas à du terre à terre à de la gestion euh.. immédiate, il faut qu'on prenne du recul, il faut qu'on prenne de la distance.. apprendre aux gens à prendre de la distance par rapport à ce qu'on dit, par rapport aux événements, par rapport au temps et c'est là que se situe le pouvoir.. et c'est là si vous voulez.. cette question du pouvoir me ramène à la question de la marge .. C'est-à-dire que si on fait attention aux gens et à tout ce qu'ils sont capable de faire.. mais dont il nous appartient de le faire ressortir, on se rendra compte que en fait le vrai pouvoir c'est celui-là, c'est de permettre à l'autre de s'élever et c'est ça qu'on doit exercer, c'est-à-dire euh.. je pense en horticulture pardonnez-moi l'expression, mais de dépoter et de rempoter bon..

- Par rapport à l'ensemble de ces valeurs que vous avez..par rapport à ces contre-valeurs qui seraient des gadgets etc.. celles qui traversent le PEI, est-ce qu'il y aurait une valeur plus fondamentale que les autres ? ...
- Cette valeur qui effectivement fonde beaucoup de euh.. c'est l'être humain...j'ai souvent été frappé par des non croyance, mais je me dis mais qu'est-ce qui peut leur donner ce courage, ce dynamisme... un projet de société où effectivement l'être humain euh..respecter ou chacun trouvera un intérêt.. encore des chrétiens peuvent trouver une raison supplémentaire, mais eux.. y'a bien quelque-part des interrogations, des questions auxquelles on a pas de réponses, je n'ai pas la réponse parce que je crois aussi qu'il est nécessaire qu'on ait pas de réponse même vis-à-vis d'un élève et c'est là aussi une de nos grandes difficultés d'enseignement c'est qu'on voudrait la réponse immédiate, le résultat immédiat.. j'ai fait ma leçon, on a eu l'exercice, vous devriez savoir.. et on a de la difficulté à accepter le temps.. laissons le temps, le temps d'agir.. je crois que ça c'est vraiment intéressant et ça me rappelle en PEI quand on recherchait des principes.. on avait travaillé avec notre formateur sur des maximes et on avait recherché aussi si finalement il n'y avait pas des proverbes qui finalement rejoignaient tout ça et qu'on c'était dit ba finalement Feuerstein bon quand il dit la maîtrise de l'impulsivité etc.. avant de répondre tourne la langue sept fois dans ta bouche ba finalement c'était du Feuerstein, donc il y a des choses qu'on voit bien que les gens était arrivés inconsciemment par le bon sens par la culture à donner des principes d'éducation, on était arrivé pratiquement presque en face de chaque fonctions à y mettre un proverbe et de temps en temps comme ça je fais rechercher les élèves.. euh... il y a pas quelqu'un qui connaît euh.. ce qu'on appelle un proverbe une maxime.. y'en a

toujours un qui ah oui,

- On nous l'a tellement dit, et on nous a tellement intoxiqué avec ce truc-là, c'est un mot (amour) qui a un moment donné ne passait plus et qu'il repassera.. à la fin j'allais dire on en a marre de ce mot là.. et voilà pourquoi je vous ai parlé de dignité, d'attention à l'autre... et je pense dans une école laïc.. et le mot amour gardons-le ce pourquoi il est fait.. à mon avis il est sacré, c'est une relation privilégiée avec quelqu'un et que effectivement..c'est vrai que dans l'histoire de l'église dans cet enseignement aimez-vous les uns les autres c'est ça que ça veut dire.. c'est-à-dire que tu as tellement d'importance que je t'aime comme moi-même etc... mais comme on sent qu'il faut adopter des stratégies différentes, que les mots ne passent pas que les mots ne sont plus perçus de la même façon, donc l'attention à l'autre le respect de l'autre, la dignité de l'autre.. tu as de la dignité.. tu as de la valeur.. valoriser, je pense que ça passe mieux, on se comprend mieux.. je l'emploie plus et c'est vrai qu'au niveau militant et autre on se fait complètement évacuer, on se fait complètement évacuer parce que on a voulu créer une structure.. je vais vous dire ce qui c'était passé à l'époque.. à l'époque y'avait une association en France qui s'appelait le 'Nil' Le 'Nil' était une association qui était fondée par un curé : le père Pavasse. Il a commencé par les malades alcooliques, puis dans l'accueil des prostituées.. des laïcs on crée un mouvement qui a été un grand mouvement qui s'occupait un peu de ses problèmes en France et donc il y avait des copains qui étaient en lien avec eux et bon on s'est dit on va créer une section sur Dijon et lorsqu'on avait fait notre projet de statut, on a donc envoyé ces statuts pour être reconnu comme section du mouvement national et on a reçu une réponse négative et on a dit mais pourquoi, parce que vous n'avez pas la référence religieuse,.. quand on voit une femme sur le pont de chemin de fer, mais c'est une femme qui est dépravée, je ne vais pas l'emmener à l'église.. ce qui nous amené à créer un mouvement et qui a fait quelques petits etc.. et où on a bien posé très clairement que c'était au nom de la dignité humaine qu'on créait une association qui avait pour but de révéler l'existence de ces personnes, de les amener à sortir de cette condition pour laquelle ils n'étaient pas fait, à lutter contre les causes qui amènent à la prostitution qui la tolère etc.. et à informer l'opinion publique, les pouvoirs publiques et on se reconnaît maintenant comme laïque non confessionnel etc.. même si tous ceux qui y sont ils sont tous des cathos etc.. curés ou religieuses mais se sont reconnus dans cette démarche qui fait que n'importe qui peut y venir tout en sachant très bien, mais que jamais ça n'apparaît en quoi que ce soit.

ENTRETIEN N° 4. Enseignante en LEP. Pratique le PEI depuis six ans.

- Depuis combien de temps pratiquez-vous le PEI ?
- ça fait six ans.
- Est-ce que vous vous rappelez de la première fois où vous avez entendu parler du PEI,

avant d'être formée ?

- Oui, c'était à l'occasion d'une conférence du professeur D.. qui faisait le tour de France pour parler de la méthode, et il y a eu un article dans le journal. C'est d'abord le directeur de la maison qui a été à cette conférence quand elle a eu lieu à P et nous, on a vu un compte-rendu qui parlait de cette méthode, et nous dans le compte-rendu, ça nous avait intéressé et on a demandé à notre directeur et il nous a dit s'il y a une présentation allez-y et nous avons été à une présentation et j'ai vraiment eu l'impression que ça répondait à des questions que je me posais.
- Quand vous réévoquez cette présentation, qu'est-ce qui vous a attiré particulièrement ?
- C'est confondu avec une période où on se posait vraiment des questions sur comment apprendre, on était vraiment dans cette dynamique là et j'ai vraiment eu l'impression que ça posait le problème de fond des méthodes d'apprentissage, j'ai vraiment eu l'impression que c'était quelque-chose que je cherchais à ce moment-là.
- Avant vous aviez déjà cherché des méthodes, d'autres choses ?
- D'une certaine manière, j'ai toujours cherché des méthodes pour essayer de faire passer les choses pour lesquelles j'avais des difficultés. Moi je viens de l'Education Nationale, j'ai toujours été un peu frustrée par ce que l'Education Nationale me proposait comme formation professionnelle, comme lieux où on pouvait réfléchir à sa pratique. C'est vrai qu'ici, dans notre secteur, on a plus de possibilités au niveau des formations ; ça nous arrivait avec des collègues de nous dire dès fois, mais on n'arrive pas à lui faire comprendre le quart, alors on fait des dessins, on fait des découpages, on avait vraiment l'impression que ça coïncitait à un endroit et il y avait vraiment des jours où quand je terminais je me disais que j'étais nul, après avoir essayé cinquante choses pour essayer de faire passer une notion, et là j'ai vraiment eu l'impression que ça allait aider les stagiaires à voir comment ça se passait dans leur tête pour essayer d'y mettre un peu d'ordre.
- Est-ce que vous revoyez dans cette situation un mot, une attitude, une personne qui vous a accroché et qui vous aurait permis de dire c'est ça il faut que j'y aille ?
- Oui, j'ai des souvenirs assez précis, maintenant quand je présente la méthode je fais comme le professeur X. Il nous a présenté d'abord globalement et après il nous a mis en situation, et il nous a fait faire une séance de PEI et ça, ça m'a marqué parce que là, j'ai vraiment eu l'impression qu'on traitait un problème de fond, on travaillait vraiment sur les capacités cognitives.
- Dans la présentation globale est-ce qu'il y avait une idée, un mot euh...
- ça fait sept ans.
- Oui qui vous aurait plus séduite qu'une autre.
- Ce qui m'a intéressé, c'est les références avec Piaget, avec les processus d'apprentissage. C'est vrai que le professeur X présentait cela de façon assez

passionnée, ça contribuait à faire passer aussi. Mais concrètement très précisément ce qui m'a touchée, je crois que c'est surtout que cela arrivait à un moment où on se posait ce type de question : essayer de comprendre ce qui se passait dans la tête du stagiaire, pourquoi il arrivait pas à comprendre telle et telle chose, et puis on avait l'impression que ça ne suffisait pas de proposer cinq ou six méthodes si parallèlement on était pas suffisamment attentive à ce qui se passait en face.

- Et quand vous avez vécu la mise en situation, est-ce que là ça vous a passionné ?
- Ce qui m'a beaucoup intéressée c'est que, bon, moi j'ai toujours bien aimé le raisonnement logique, et cet aspect de réfléchir à son raisonnement, ça ça m'a plu et puis moi j'ai eu beaucoup de plaisir à le faire. Je me suis dit, en particulier, cet instrument-là, j'ai toujours autant de plaisir et je crois que les stagiaires ont beaucoup de plaisir à le faire et j'ai eu l'impression que.. parce que moi je pense qu'on ne peut pas apprendre dans la douleur, il faut se faire plaisir pour apprendre et j'ai eu l'impression que ça aussi ça y participait, ayant moi-même pris mon pied à faire cette feuille et bon il nous a interrogé. Il a fait comme une vraie séance de PEI et moi-même j'ai apprécié et je me suis dit que si ça m'intéressait, y'avait des chances que, si y'avait ce côté ludique plaisir et puis ce côté sortir des trucs classiques pédagogiques habituels, casser un peu les choses.
- Par exemple ça cassait quoi, par rapport à vos représentations de la pédagogie ?
- J'avais l'impression que c'était des moments quand même privilégiés où on allait se confronter à des problèmes précis alors que autrement en fait j'ai l'impression que pour moi j'ai toujours pratiqué le PEI, la philosophie du PEI, j'ai l'impression que j'y adhère avant de connaître le PEI parce que ça faisait déjà partie de mon questionnement d'essayer de comprendre d'utiliser beaucoup le brouillon des élèves, d'essayer de voir comment ils procédaient pour, et là j'ai eu quand même l'impression, enfin ça c'était dans ma démarche personnelle d'essayer de voir, je me suis dit si lui il en prend conscience de cette démarche, et j'avais l'impression que cette méthode ça travaillait là-dessus, donc le rendre plus acteur de sa démarche intellectuelle quoi, plus conscient de sa démarche intellectuelle, ça c'est un aspect qui m'a bien intéressé y compris parce que j'ai vécu dans l'expérience l'adéquation de me rendre plus conscient de quelles sont les stratégies, les repères les choses comme ça et puis en plus tout ce qui est stratégie repères, choses comme ça, c'est des choses que j'aime bien.
- Donc si on revient à votre première rencontre avec la méthode on peut dire que c'est une conjonction à la fois de quelqu'un qui était passionné pour... à un moment où ça correspondait à une attente de votre part, une concentration sur le sujet qui vous intéressait et puis le plaisir que vous avez eu vous-même à réaliser cette tâche et vous avez parlé après de la philosophie qui est sous-jacente au PEI, est-ce que vous pourriez développer ?
- Je crois que d'abord, c'est quelque-chose d'optimiste, on croit que les sujets sont capables de faire des progrès ça.. ba je crois que je ne serais pas venue là, si je ne croyais pas que... et puis c'est vrai que tel que le présentait X c'était quelque-chose qui

était accessible à tout le monde, que ça pouvait très bien convenir à un élève de terminal, aussi bien qu'à un débile légé, qu'on croyait fondamentalement à la capacité de changement des gens.

- Est-ce que vous voyez d'autres choses ?
- Ba maintenant ce qui me frappe le plus c'est que moi j'ai abordé ça comme une méthode, comme une technique quand même cognitive, y'avait l'aspect cognitif qui était important et je me suis rendue compte à chaque fois que je fais le bilan avec les groupes, je ne m'attendais pas à autant de changement au niveau des comportements et je me suis aperçue, je m'attendais à des changements au niveau du raisonnement au niveau de la réussite scolaire, des choses comme ça, mais je ne m'attendais pas à autant de changement au niveau de leur comportement ou au niveau affectif, des choses de ce genre et je me suis longuement défendue de penser que c'était une méthode dans laquelle rentrait... et c'est au bout d'une année de pratique que je me suis mise à relire des choses sur la dynamique de groupe, j'ai refait des formations à la gestion de groupe, alors qu'au départ, j'avais plus l'impression que c'était quelque-chose de l'ordre de la prothèse individuelle et je me suis rendue compte qu'il se passait des tas de choses au niveau du groupe et qu'en fait ça modifiait les comportements, les capacités d'écoute à l'autre la compréhension des phénomènes dans un groupe qu'il y avait aussi un aspect global, alors que moi j'avais plus vu ça comme une méthode s'adressant à un individu pour l'aider à résoudre des problèmes de compréhension individuels. Je me suis rendu compte qu'il y avait tout une dimension collective que j'avais pas vraiment perçue au départ, peut-être parce que quand j'ai fait la formation PEI, je l'ai vécu à titre individuel, bon et c'est ça qui m'a intéressée, l'aspect destabiliser les gens, conflit cognitif, c'était quelque-chose auquel moi je crois bien avant d'avoir rencontré le PEI, destabiliser les gens, destabiliser les connaissances pour essayer après de réinstaller quelque-chose, ça c'est quelque-chose que je pratiquais déjà avant et là quand même le PEI donne des éléments pour aider ce passage-là pour le provoquer, pour mieux le gérer.
- Donc dans ce que vous dites, y'a une heureuse rencontre entre des choses auxquelles vous adhérez avant et puis vous avez trouvé dans le PEI quelque-chose..
- Alors maintenant la pratique que j'en ai elle reste en fonction des idées que j'avais avant et des choses que j'y ai prises. J'ai vraiment conscience que plus je fais de groupe, d'en faire une utilisation personnelle, tout en gardant la structure de la méthode. Je pense que j'applique avec beaucoup plus de souplesse à la troisième fois qu'à la première. Parce que je crois qu'il y a plusieurs façons d'appliquer le PEI. Il y a l'application qui peut en être faite pour les enseignants et moi je suis fondamentalement enseignante et pas psychologue. En formation avec moi, il y avait des personnes psychologues et qui en ont fait une application à deux ou trois et ça j'étais très réticente et puis on a travaillé avec la psychologue de la maison, mais elle venait pas aux séances, mais on a discuté pas mal avec elle après et je me suis rendue compte que même en étant éducateur et en ne voulant pas jouer au psychologue, y'avait toute une dimension dans le PEI à travers certains instruments comme relation familiale, même

ce que les stagiaires apportent dans les exemples qui était de l'ordre de quelque-chose de beaucoup plus large que la méthode pédagogique en soi.

- Alors même si je ne rentre pas dedans, moi je me situe en tant qu'enseignante et non psychologue, n'empêche qu'il se passe des choses qui peuvent aussi maintenant expliquer des changements de comportements, des changements de relation entre les gens ne serait-ce que en fin de séance, quand on prend des exemples dans la vie affective. Mais ça je ne l'avais pas envisagé au départ, mais je pense quand même fondamentalement que c'est pas une méthode pour les psychologues, c'est une méthode pour les enseignants.
- Qu'est-ce-que vous pourriez dire de votre action enseignante actuelle ?
- J'ai l'impression que le rôle le plus important que puisse avoir quelqu'un, c'est l'éducation, quelque-part, je suis intimement persuadée du rôle important de l'enseignant.
- Comment voyez-vous cette contribution ?
- Si on pense par rapport au travail précis que je fais ici qui est différent du travail que je faisais quand j'étais enseignante au lycée, on a quand même avec nos collègues des objectifs de les rendre plus autonome pour en faire des citoyens, les rendre un peu plus conscient de ce qu'ils savent faire, des capacités qu'ils ont, les rendre plus sûr d'eux, mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent, leur donner un minimum de bases pour qu'ils puissent se débrouiller dans la vie quotidienne, les rendre moins dépendants, en leur donnant quelques billes au niveau des savoirs de base pour qu'ils se débrouillent et aussi au niveau affectif, les rendre un peu plus sûr d'eux, afin qu'ils soient moins dépendant de l'entourage, qu'ils puissent prendre plus de recul.
- Vous pensez que le PEI contribue à ces buts généraux ?
- Oui... dans la mesure où ils sont mieux capables d'analyser une situation, dans tous les domaines que ce soit une situation professionnelle, que ce soit une situation affective, on les rendra plus apte à trouver la réponse adaptée.
- C'est une dimension intellectuelle et puis dans les séances passent aussi des éléments d'ordre affectif.
- Oui, moi il y a quelque-chose qui me frappe c'est que au bout d'un certain temps on les entend dire je me croyais bête et finalement je ne suis pas si bête que ça, une espèce de revalorisation et je pense que dans la mesure où on revalorise un individu on le rend plus fort, plus apte à se confronter à la réalité.
- Vous êtes passée d'enseignante en lycée à un travail avec des enfants en difficultés par un choix personnel ou par le hasard des choses ?
- Non j'en avais raz le bol de l'Education Nationale.
- C'est plus un choix de structure ?

-
- Ah c'est plus global que ça. C'est à une période de ma vie, je me suis dit dans pas mal de domaines, bon ba je vais pas continuer comme ça, ça ne me convient pas, je suis mal, j'avais des douleurs partout, je somatisais, j'étais mal et je pense que l'aspect professionnel était un des éléments.
 - Une insatisfaction au niveau du public sur lequel vous travailliez ?
 - Non pas au niveau du public, au niveau de la structure essentiellement, je me suis toujours sentie bien avec les élèves, mais je ne supportais plus qu'on me fasse faire tout et n'importe quoi. Bon j'ai changé de poste, j'ai traîné à droite à gauche, j'ai connu des périodes de chômage. J'ai eu quelque-fois des difficultés à travailler en équipe, moi je vivais assez mal l'isolement en tant qu'enseignante dans l'Education Nationale et j'ai toujours essayé de travailler en collaboration. Mais autrement à chaque fois que l'on m'a employée en fonction de mes compétences, j'ai quand même eu assez de plaisir à faire cours avec les élèves. Au niveau des élèves il n'y avait pas de problème fondamental, à part il faut le reconnaître, quelques années en LEP où c'était pas facile. Alors j'avais quand même vraiment l'impression qu'il manquait une approche globale, une approche éducative, je pensais que le rôle de l'enseignant était un peu limité, on aurait pu aussi être un peu plus éducateur.
 - Alors qu'est-ce qui vous manquait comme dimension ? (pause.)
 - Quelle conception vous aviez du rôle de l'enseignant ? Quelque-chose de plus global, c'est-à-dire ?
 - Je trouvais que ça manquait de liens entre les enseignants, et puis il y avait toute une dimension humaine qui n'était pas toujours évidente à faire passer, dans les conditions dans lesquelles on était.
 - Par exemple ?
 - Et bien essayer de voir un peu quand un élève avait une difficulté essayer de voir ce qui pouvait se cacher derrière, prendre le temps de discuter avec un peu, la structure Education Nationale prêtait pas beaucoup à ce genre de relation.
 - Vous étiez sensible déjà aux enfants qui avaient des difficultés ?
 - Oui c'est vrai.
 - Qu'est-ce que vous auriez à dire de la façon dont vous concevez le rôle très général de l'enseignant ?
 - ça dépend de l'endroit où on est. Il n'est pas question de faire de la prise en charge affective avec des élèves de terminale, même si c'est pas si simple que ça, sans doute qu'avec les élèves de terminale y'a aussi des temps autre que la fonction de faire passer un contenu. Quand on est en LEP c'est pas le même boulot.
 - Ici qu'est-ce que vous appréciez ?
 - Ce que j'apprécie dans les conditions de travail qu'il y a ici, c'est d'abord j'ai découvert le

travail en équipe, ça j'apprécie de pouvoir travailler avec quelqu'un. Ici on est pas coincé par une structure des programmes, on peut s'adapter à la demande des élèves, à ce qu'on estime être leur besoin à un moment donné et puis y'a aussi un travail d'équipe, on se sent pas seul face à un stagiaire quand ça va mal, on rentre pas chez soi avec tout son paquet, tout seul entrain d'essayer de le résoudre et avoir des insomnies. On peut en discuter avec la psy, avec des collègues, on a quand même l'impression de travailler de façon plus globale, on travaille en collaboration.

- Vous parliez tout à l'heure de l'importance de la dimension humaine que vous n'aviez pas en lycée. Est-ce-que c'est quelque-chose que vous retrouvez ici, par rapport à ce qui est véhiculé derrière la démarche du PEI?
- Oui, dans la mesure où on est dans de meilleures conditions, on peut avoir d'autres types de relations. Ici on en a dix, en lycée on en a trente, on peut en prendre un tout seul, on peut jouer sur plein de choses et puis on sort des murs de l'école, on est ici en plein dans la vie. On a travaillé sur la justice, bon on a été au tribunal... on a l'impression d'être dans la vie là, alors qu'à l'école on avait l'impression d'être sous cloche.
- Et outre ces aspects généraux d'autonomie, de liberté de non dépendance que vous essayez de leur faire passer, est-ce-qu'il y a d'autres choses ?
- Dédramatiser les choses par exemple, justement en prenant du recul en analysant, et puis essayer quand il y a une difficulté de ne pas rester à macérer dedans, enfin ça c'est un peu ce que je suis qui fait que j'ai envie que eux aussi restent pas euh... créer des liens avec les autres aussi, le côté recherche conviviale, leur faire découvrir des lieux où ils peuvent faire des rencontres, participer à des choses.
- Est-ce-qu'on pourrait dire que le PEI correspond bien à la fois dans sa structure théorique et philosophique à tout ces systèmes de valeurs qui vous animent ? Créer un individu autonome qui se socialise qui apprécie la convivialité. Est-ce-qu'il y a une adéquation entre votre système de valeur, l'idée que vous avez de l'individu que vous éduquez et puis la méthode en elle-même ?
- Redites-moi.
- Globalement développer chez eux l'autonomie leur faire prendre conscience qu'ils savent, qu'ils se sentent capables
- Les rendre plus sûr d'eux,
- Leur permettre d'analyser donc de comprendre un petit peu ce qui les entoure pour se débrouiller et puis être quelque-part un peu plus libres, prendre un petit peu de recul, dédramatiser par rapport aux difficultés qu'ils peuvent avoir et puis tout le côté de la socialisation, créer des liens
- Oui, tout ça, c'est ma façon de faire le PEI. Au départ ça ne devait pas être ça quand même. Au départ c'était essayer de le rendre plus intelligent, même si tout ça tout ce qu'on a énuméré rentrait dedans, c'était le plaisir d'apprendre, après j'ai quand même découvert que ça agissait sur l'individu globalement, alors qu'au départ ça restait

quelque-chose de pédagogique quand même. C'est pour ça que je vous disais que j'ai un peu dévié quand même sur l'application du PEI où je suis plus libre pour laisser partir des choses, sans donner de réponse et sans me prendre pour le psy de service, alors qu'au départ c'était plus technique.

- Et avant le PEI est-ce que vous auriez répondu la même chose sur votre système de valeur ?
- Oui,
- Est-ce qu'on peut dire au fond que votre adhésion au PEI a été d'autant plus forte que ça correspondait à ce système de référence ?
- Oui, c'est quand même parmi les méthodes qui m'ont intéressée, celle qui globalement ... dans toutes les méthodes de toute façon, j'en fait une application personnelle. J'ai pas l'impression, c'est peut-être parce que j'ai vingt ans d'enseignement, j'ai pas l'impression d'avoir besoin d'une méthode à laquelle je m'accroche comme à une bouée, comme j'ai pu faire dans les premières années, j'ai pas l'impression d'avoir besoin, parce que j'ai l'impression qu'il y a l'expérience, les choses qui maintenant sont devenues intuitives qui font que je suis comme ça, donc je n'ai pas vécu le PEI comme je l'aurais vécu en début de carrière.
- En début de carrière, je crois que j'aurais pris ça comme un outil auquel on s'accroche. Maintenant je me sens suffisamment sécurisée, enfin je me sens dans un rôle positif d'enseignant pour ne pas avoir besoin d'une méthode bouée, comme j'ai pu avoir à certaines périodes dans l'Education Nationale.
- Le fait que vous continuez à y adhérer...
- Oui, parce que j'ai l'impression de l'avoir fait mien, en particulier au fil des applications, mais je dis pas que je laisserai pas tomber un jour, si ça devait devenir une routine, bon ba je laisserai tomber, pour moi les méthodes, il faut que je les vive de l'intérieur, c'est jamais quelque-chose de technique comme ça. Y'a des périodes de ma vie où j'ai plus utilisé telle type de méthode parce que je la sentais mieux. Je suis pas entrée en religion avec le PEI, c'est ce qui m'énerve d'ailleurs chez certains praticiens, c'est qu'on a vraiment l'impression qu'il y a des gens qui ont découvert ça comme une chapelle et comme s'ils étaient entrés en religion, moi je ne ressens pas ça du tout comme ça.
- Il y a une adhésion à la théorie, l'outillage et à la philosophie.
- Mais moi j'ai eu, il faut quand même..., on a eu des colloques dans la région sur les gens qui pratiquent le PEI, j'ai quand même l'impression qu'il y a plusieurs écoles, alors moi je tiens souvent à dire, parce que j'ai beaucoup plus adhéré avec des gens formés par certaines filières que par d'autres. Je trouve qu'il y a une application commerciale bête et méchante du PEI dans certaines structures. J'ai pu être confrontée à des gens qui pratiquaient ça dans des chambres de commerces, j'adhère absolument pas à ça. Je ne suis pas prête à faire une application du PEI qui ne correspondrait pas aux meilleurs conditions que moi j'estime, par exemple ici on a pas eu de problème on a appliqué ça

comme on croyait que c'était le mieux, on applique ça trois fois une heure dans la semaine sur deux ans, sauf pour raison alimentaire, on ne sait jamais, je ne me verrais pas faire du PEI une' pompe à fric'.

- Avez-vous des activités parallèles à votre travail ?
- Un peu moins maintenant, mais je me suis beaucoup occupée de centre de vacances, les fédérations de parents d'élèves.
- Vous aviez quel rôle ?
- J'ai fait partie du bureau, j'ai été déléguée de parents. Les centres de vacances ça a été du centre de maternelle au camp d'ado et puis j'ai arrêté. A une période de ma vie, j'ai fait ça non par intérêt vu ce qu'on gagnait, j'ai fait ça parce que c'était à une époque ça me permettait de vivre des choses que je ne pouvais pas vivre à l'Education Nationale, la prise en charge globale de l'individu, l'approche moins coincée des choses comme ça, donc ça je crois que j'avais besoin de ça, j'en ai eu moins besoin quand j'ai été dans l'éducation spécialisée parce que j'ai l'impression de faire ça toute l'année, y'avait un aspect militant que j'ai l'impression de passer maintenant dans ma vie professionnelle, sans avoir besoin de.. et puis bon il y a peut-être l'âge aussi.
- L'aspect militant, c'était dans quel sens ?
- Je sais pas, faire découvrir aux jeunes, qu'il y avait d'autres types de relations que la relation prof élève qu'ils pouvaient vivre dans leur lycée, avec plus en tête l'épanouissement globale de l'individu plutôt que la grosse tête bien pleine ou l'éducation un peu rigide de certaines familles un peu coincées.
- Y'a le souci d'être acteur et de contribuer à l'épanouissement du jeune dans le sens global.
- Oui, j'ai fait partie d'associations de quartiers, là j'ai adhéré à l'échange de savoirs qu'il y a à côté, je vais apprendre le français à une espagnol et elle va m'apprendre l'espagnol. Autrement quelques cours à l'école d'éducateur pour parler du PEI.
- Vous n'avez pas rencontré le professeur Feuerstein ?
- Non et le côté voyage initiatique, non. Quand on a fait la formation, le formateur aurait envisagé qu'on aille plus loin, qu'on aille à Jérusalem. ça ne m'intéressait pas d'être formateur de formateur, je voulais le partager avec des élèves, peut-être à cause de mon côté militante, peut-être que les collègues ça pourrait les aider comme moi ça m'aide, mais c'est tout.
- Est-ce que vous aviez été sensible au charisme du professeur Feuerstein ?
- ça m'agace, le côté charismatique des méthodes et tout ça, à la limite j'aurais plus d'admiration pour un Freinet dans la mesure où c'était un pédagogue, mais c'était aussi quelqu'un d'engagé dans la politique.
- Est-ce que vous faites des liens entre votre vie personnelle professionnelle et votre

adhésion au PEI ?

- Ba, ce qu'on peut dire c'est que ça a été un moment professionnel où ça bouscule. Si ça correspondu à quelque-chose c'est que, je me qualifie dès fois d'instable, je sais pas si c'est le mot, avant j'avais pas l'impression d'une tranquillité et quand on a vécu pendant dix ans avec les postes qui changent tous les ans au mois de septembre, on est dans le rythme annuel de changement. Quand je suis arrivée ici, j'ai eu l'impression de poser mes valises et puis au bout de quatre-cinq ans, je me suis dit, mais qu'est-ce qui t'arrive ? tu vieillis, tu es entrain de poser tes valises ça va plus ça, alors ça m'a peut-être permis de stabiliser un certain nombre de choses et d'y voir plus clair. C'est-à-dire que là, j'ai pu me sentir un peu plus cohérente, alors là, j'ai retrouvé de la cohérence que j'avais pas avant, mais j'ai eu peur de tomber dans la routine aussi et là y'a eu une période où je me suis dit, il faut que j'aille 'bosser' ailleurs et je suis restée et ça, je crois que ça a contribué a me faire rester là. Oui, parce-que, je me suis ressourcée à travers ça, qui m'a permis de concevoir mon boulot différemment ce qui fait que je ne suis pas tombée dans la routine, peut-être que s'il n'y avait pas eu le PEI, je serais peut-être partie travailler ailleurs.
- Pensez-vous que sous-jacent au PEI, il y ait une dimension spirituelle qui soient véhiculée ? silence Vous êtes-vous posée la question?
- Pas vraiment parce que moi, je me dis athée et si je trouvais des choses qui justement aient une dimension spirituelle, je suis pas sûr que j'évacurais pas la page.
- Pensez-vous dans votre itinéraire à des personnes clés qui ont contribué à votre développement ?
- y'a des auteurs qui m'ont branché beaucoup à certaines périodes : Freinet
- Vous n'avez pas été tenté de pratiquer la pédagogie Freinet ?
- Oh, il devait y avoir un peu de ça dans ce que je faisais dans l'Education Nationale... bon dans les auteurs y'avait Piaget bien-sûr, mais c'était plus intellectuel, c'était pas affectif, tandis que dans Freinet y'avait toute la dimension, l'homme que je pensais derrière ses écrits me touchait. Autrement Rogers. Je crois que j'ai piqué un peu partout, je crois que je suis plus capable de rejeter en bloc quelque-chose que d'adhérer en bloc à tout un ensemble. Y'a eu Mannoni.
- La personne avec laquelle j'ai le plus accrochée c'est X, avec laquelle j'ai fait l'université d'été l'an dernier.....Je suis consciente qu'on fait les choses pour qu'on nous aime et qu'il y a un côté séduction chez l'enseignant que moi je joue là-dessus, c'est vrai que j'essaie de jouer sur l'humour sur la séduction, mais lui il rabâche toujours ça.
- Au niveau des grandes idées théoriques....
- La médiation c'est quelque-chose qui m'a parlé d'emblée parce que j'avais l'impression que c'était comme ça que devait être un enseignant. Je trouvais qu'il y avait quelque-chose du même ordre dans la fonction maternelle de la mère qui essaie de faire comprendre à l'enfant, qui sert d'intermédiaire. Donc cet aspect de la médiation,

j'ai adhéré d'emblée, c'est l'aspect du PEI qui me parle le plus, plus que le côté.... ça on y arrive, on n'y arrive pas y'a des moments ça marche, ça marche pas, mais c'est bien plus complexe que d'appliquer une recette et puis l'aspect, croire que les gens peuvent progresser, moi quand j'entendais des jugements du genre, ils sont arrivés au bout, ils n'arriveront pas à dépasser ça..

- ça vous ait arrivé d'entendre ça ?
- Ah ba dans l'Education Nationale, on passe son temps à mettre des étiquettes aux gens, à dire, il est arrivé à ses limites, et puis ça c'était physique, ça m'en filait des malaises.... Je pense que dans notre secteur, on se pose un peu plus de questions, je trouve qu'il y a un décalage incroyable entre le monde des enseignants et de ?, je suis toujours frappée de cet espèce d'absence de remise en question, de ces côtés sûrs -d'eux, de ce côté science infuse, du côté non questionnement sur l'individu, moi je me souviens de ma fille disant, mais je suis pas un cerveau, je suis une petite
- fille.

ENTRETIEN N° 5 Enseignant en collège 6^{ème}-5^{ème}. Pratique le PEI depuis 3 ans.

- Comment avez-vous rencontré cette méthode ?
- Au départ à partir de documents sur l'éducabilité cognitive et aussi par l'intermédiaire d'un collègue.
- Vous enseignez le PEI depuis combien de temps ?
- Ca fait trois ans.
- Quand vous vous souvenez de cette rencontre livresque, avant d'en avoir entendu parler par votre collègue... Qu'est-ce-que vous en avez pensé ?
- Faut que je me remette dans le contexte. On avait toujours un regard sur ce qui se passait sur l'extérieur. On avait fait un certain nombre de bilans de constats par rapport à nos activités, un petit peu insatisfaisant, ce qui a débouché sur une envie d'aller voir ailleurs et dès qu'on a eu ça sous les yeux, on a plongé, ça avait l'air intéressant.
- Est-ce-que vous vous souvenez de ce qui vous avait paru intéressant, l'idée qui vous avait accrochée ?
- Modificabilité.
- En quel sens ?
- Parce-que justement nous n'avions pas de prise pour les rendre plus performants et ça, ça paraissait prometteur, donc il fallait y aller voir et puis quand on voit ça d'un oeil

nouveau, quand on lit cela d'un oeil nouveau....

- C'est votre collègue qui vous a initié ?
- Oui tout à fait, X avait tout-à-fait plongé dans la méthode, il était emballé par ça et on a vu très rapidement ce qu'on pouvait en tirer quoi ça n'a fait qu'amplifier que confirmer notre désir de se former quoi.
- Avez-vous lu des choses par rapport au PEI?
- Le livre de rosine Debray, il y a eu pas mal d'articles dans le monde de l'éducation.
- Vous avez reçu une formation, quels souvenir en avez-vous ?
- J'avais des attentes, mais j'avais le désir de découvrir peut-être encore plus d'ailleurs, ça je crois que chacun le ressent différemment. Je crois que c'est normal ça dépend aussi de l'animateur, nous avons eu madame x, qui est très brillante, très compétente, mais qui ne laisse pas assez d'initiative aux gens.
- Au niveau du contenu, qu'est-ce-qui vous a attiré ou qu'est-ce-que vous avez rejeté ?
- C'est pas tellement le contenu, c'est la méthode par elle-même quoi. C'est la façon d'opérer avec les enfants qui m'a semblé quelque-chose de très riche quoi, qui allait vraiment sur d'autres sentiers que ce qu'on avait fait jusqu'à présent et qui devait permettre d'avoir des effets modifiants sur les individus, c'est ça qui est perceptible en fait.
- Et les types d'effets que vous perceviez étaient de quelle nature ?
- C'est l'envie de rendre nos enfants plus performants, ça veut dire concrètement, de reveiller en eux ou d'éveiller en eux, des fonctions qui ne fonctionnent pas ou qui fonctionnent mal.
- Par rapport a la théorie, quelles sont les grandes idées, qui pour vous sont majeures, sont importantes.
- L'une des premières choses, c'est la médiation, la médiation ça a vraiment été quelque-chose de nouveau que m'a fait découvrir le PEI.
- Pour vous qu'est-ce-qu'un médiateur ?
- C'est une personne qui s'interpose entre un contenu et un individu, pour permettre à l'individu d'accéder à ce contenu. C'est celui qui stimule qui est toujours présent. C'est celui qui va jouer sur toutes les touches des fonctions cognitives de l'individu, c'est celui qui va conscientiser l'action chez l'apprenant qui va développer la métacognition. C'est-à-dire quand je fais quelque-chose comment je le fais...Autrement y'a la notion de modifiabilité, je crois qu'on ne s'engage pas la-dedans si on n'a pas foi en ça. Je veux pas dire que le PEI ne me l'a pas fait découvrir autrement, mais c'est quelque-chose que j'ai toujours cru, que l'homme pouvait évoluer, donc j'ai toujours été dans cette optique-là, j'ai adhéré tout de suite, ça conforte

- Et même ça vous a engagé a y adhérer
- Oui tout-à-fait et même un individu très bas pour moi, il peut évoluer, je crois que mes élèves peuvent évoluer, je crois que les trisomiques ils peuvent évoluer, je crois en ça, mais il faut qu'il y ait quelque-chose qui s'interpose. Cette notion de modifiabilité est importante ici. Y'a aussi bien-sûr la notion de métacognition, là c'est pas facile à mettre en oeuvre chez nos gamins, la prise de conscience de son fonctionnement bon c'est quelque-chose de difficile surtout pour des élèves déficients.
- Pourquoi ça vous paraît important ?
- Je crois que ça fait partie de la conscience de l'individu.
- Donc vous parlez de la notion de médiation, de modifiabilité, de métacognition qui vous paraît important.
- Oui, je crois que ça ce sont les trois grands points. Ce qui nous a paru très intéressant quand on a découvert le PEI, c'est la découverte des fonctions cognitives, ça, ça nous a fait avancer d'un grand pas, ça nous a permis d'avoir une analyse beaucoup plus fine auprès des élèves, beaucoup plus pertinente.... ça nous laisse pas indifférent, je crois qu'on peut pas s'engager, si on s'engage avec la foi dans cette oeuvre là, je crois qu'on peut pas rester indifférent, ça met en oeuvre quelque-chose en soi de très important.
- De quelle nature ?
- Je crois qu'on est beaucoup plus confiant en soi-même dans ce que l'on fait parce que le PEI ça représente quand même une institution et on adhère a cette institution.
- Et qu'est-ce qui est moteur de cette confiance en soi ?
- C'est tout un amalgame, ça doit être l'intérêt de la chose, quand on est face a des enfants en difficultés, si on a vraiment envie d'être bien dans sa peau, de faire son boulot quoi, on essaie de tout faire pour rendre ces enfants plus performants... pour qu'ils soient plus heureux. Donc quand on a la possibilité de découvrir quelque-chose qui peut permettre à ces enfants de les sortir de leur condition et bien on y adhère.
- Un moyen au service de cette foi pour les faire progresser.
- Voilà, voilà.
- Donc ça vous redonne confiance, c'est un outil qui permet...
- Oui, tout-à-fait, ça nous redonne confiance, ça nous stimule, ça conforte nos convictions.
- Et en ce qui concerne ces jeunes que vous avez en charge, quelle idée vous avez de ce que vous leur apportez et de ce à quoi vous contribuez ?
- On peut parler de buts finaux, mais je veux pas être trop ambitieux quand même....bon ce qu'on recherche....

-
- Même si c'est un idéal.
 - Oui d'accord, oui parce que c'est un peu un idéal, c'est sûr. Pour moi c'est de rendre ces individus là capables de s'intégrer socialement, je crois que ce serait le but premier, c'est-à-dire qu'il soit autonome par rapport aux situations courantes de la vie quoi, qu'il puisse se gérer, qu'il puisse continuer à se construire.
 - Y aurait-il des sous-buts qui permettraient d'aboutir à cela ?
 - C'est quand on est sur le terrain avec eux. Quand on fait une page de PEI, ce but final, il est réduit à tout autre chose. Là on s'attaque à l'individu à son fonctionnement, on s'attaque à ses blocages, à ses désirs, à sa façon d'être, de percevoir les choses. On s'attaque aux dysfonctionnements cognitifs.
 - L'entrée dans le PEI est-ce une volonté personnelle? Une impulsion d'équipe, quelle est la part de l'un de l'autre?
 - Quand x m'a parlé de cette méthode, j'ai sauté sur l'occasion d'une formation et aussi par rapport à mes croyances sur la modifiabilité de l'individu et par rapport à ce que je pouvais apporter avec cela vis-à-vis de nos enfants. Donc c'est une volonté personnelle. Il n'y a pas eu de la part d'un individu de dire allez vous former c'est nécessaire, c'est le truc qui va marcher. Je crois que ça n'aurait pas eu du tout les mêmes suites que ça a eu.
 - Est-ce-que le projet d'équipe vous a aidé ?
 - Oui, c'est nécessaire. Je crois qu'on peut difficilement faire du PEI, comme ça tout seul dans sa classe sans avoir de contacts avec d'autres qui pratiquent aussi dans le même établissement.
 - Vous parliez tout à l'heure de votre conception de la modifiabilité, à votre avis elle s'enracine dans quoi ? Cette croyance a-t-elle un sens ?
 - Je crois que c'est une nécessité, c'est une nécessité de l'homme de toujours aller de l'avant, je crois que c'est un besoin un petit peu vicéral, d'être un peu toujours à l'écoute, de toujours se former, de ne pas stagner dans ses propres convictions et dans ses propres problèmes. Je crois qu'il faut toujours se confronter à notre monde qui bouge, qui évolue, je crois qu'on est dans cette mouvance-là et moi j'y adhère.
 - Du point de vue de votre itinéraire scolaire et professionnel ? Est-ce qu'il y a eu des épisodes clés dans ce cursus en termes de réussite et en termes d'échecs.
 - J'étais peintre en bâtiment, j'ai cherché à rentrer dans l'enseignement pour sortir de ma condition. C'était pas tellement l'aspect physique, même si c'était dur, mais c'était surtout l'aspect moral, l'ambiance au travail et puis la non perspective d'évolution. J'ai toujours été très sensible à l'environnement du travail, c'est primordial.
 - Quelles étaient vos attentes ?
 - Ce qui me déplaît surtout c'est l'absence de relation, surtout quand on est en équipe,

ou des relations superficielles.

- Ce besoin de relations approfondies vous l'expliquez comment ?
- C'est peut-être par rapport à un vécu antérieur. J'ai lu pas mal de choses sur la psychologie, ça m'a toujours attiré, pour moi il y avait quand même un aspect relationnel très fort, un regard sur l'autre.
- Vous étiez attiré par la dimension humaine.
- Oui, tout-à-fait. J'aurais pu tout-à-fait trouver ailleurs.
- Votre choix de travailler avec des élèves en difficultés, c'était intentionnel ?
- Non c'est le hasard, il s'est trouvé ce poste, je l'ai pris. Maintenant, je peux dire que je l'ai choisi, puisque je persiste, j'y reste.
- Comment vous voyez l'avenir par rapport à la pratique du PEI?
- Je pense que les choses vont évoluer, je ne sais pas à quelle vitesse, déjà le cognitif est quelque-chose de très exploité actuellement. Ce que je souhaite et l'esprit dans lequel je vis, c'est d'être toujours à l'écoute de ce qui se fera, de ce qui sera proposé et de continuer à se former si autre chose se propose.
- C'est lié à votre personne d'aimer rechercher..
- Oui et puis je crois que le PEI à l'époque où c'est arrivé, c'était très bien, c'est encore très bien, on est pas rendu au bout, moi je suis pas performant en PEI, je crois qu'on peut aller toujours beaucoup plus loin, mais je crois aussi que ça ne sera pas toujours l'apanagée. Il y a autre chose qui nous sera proposé, il y aura des choses plus performantes, je crois qu'il ne faudra pas hésiter et puis pourquoi pas faire des amalgames. Je crois que tout ce qu'aura apporté le PEI ça ne sera pas inutile, tout ce qui est médiation, la métacognition, je crois qu'il y aura des choses qui ne nous lacherons pas et d'autres qu'il faudra arrêter.
- Avez-vous été à l'écoute d'autres méthodes ?
- Oui, j'ai fait une formation sur des méthodes cognitives..Donc on est toujours à l'écoute, je crois que c'est très important de savoir ce qui se passe, ce qu'à fait untel, untel.....Tous les ans, j'ai été en formation pédagogique...
- Que vous étiez obligé de faire ?
- Non, c'était un libre choix. J'ai fait de la PPO, ça j'en ai fait énormément.
- Adhères-vous à des associations en dehors de votre travail ?
- Dans le cadre de mon travail, j'adhère à une association éducative qui vise à promouvoir les activités au niveau du collège.
- Pourquoi cette adhésion ?

-
- Parce-que je ne peux pas faire autrement, venir le matin, poser ma valise et repartir le soir. Je le fais parce que je crois que c'est nécessaire de faire quelque-chose... un souci d'aide, de partage. Autrement, je fais partie d'une association de botanique et une autre association qui a pour but de sauvegarder les espèces en voie de disparition.
 - Pensez-vous qu'il y ait des sous-jacents spirituels au PEI ? Vous êtes-vous posé la question ?
 - Si, pour la bonne raison que Feuerstein est quelqu'un qui est croyant. Je crois qu'on peut faire du PEI sans vraiment être pratiquant. Je crois qu'il faut plutôt être attaché à des valeurs humaines qu'à des valeurs spirituelles.
 - Vous avez discerné des sous-jacents spirituels...
 - Oui.
 - Et vous-même par rapport à ça comment vous vous positionnez, est-ce-que vous faites un lien ?
 - J'avoue ne pas y avoir trop réfléchi ou c'est peut-être pas très conscient chez moi, mais c'est sûr que le PEI à parfois un côté un petit peu moralisateur, mais j'essaie de ne pas trop mettre l'accent là-dessus vis-à-vis des élèves, donc je ne fais jamais resurgir ça.
 - Et vous vis-à-vis de vos croyances ?
 - Je suis catholique, je suis profondément croyant. C'est une dimension que je convoite chaque jour ma croyance en Dieu, mais je peux pas.... je dissocie les deux....
 - C'est-à-dire votre croyance et..
 - Et tout ce qui a trait au PEI. Je le dissocie plutôt pour les gamins que pour moi-même, parce que je me refuse à aborder tout ce qui est culture religieuse.
 - Mais est-ce-qu'il y a un rapport entre l'adhésion aux valeurs humaines qu'il y a derrière le PEI et vos croyances ?
 - Je ne sais pas, je n'ai jamais trop réfléchi par rapport à ça... Est-ce que mes valeurs en l'homme... je crois qu'il y a certainement un lien, mais quel est-il ?
 - Vous disiez cette croyance anime un petit peu votre quotidien, est-ce que c'est ce qui est premier dans votre action quotidienne avec les enfants et le PEI ne serait qu'un moyen par exemple au service de cette finalité ?
 - Oui, je crois que le PEI est venu renforcer cette croyance, je crois que la croyance, c'est ce qui fait la force de l'homme, je crois que celui qui ne croit en rien c'est quelqu'un de très faible. On choisit pas d'avoir la croyance en quelque-chose ou pas c'est pas le débat. J'ai des croyances, j'ai des valeurs, je crois que c'est quelque-chose de fort en moi.
 - Si vous aviez des mots à mettre sous ces valeurs, à les identifier, qui conduisent votre

action en référence à votre pratique d'enseignant est-ce que vous avez des valeurs qui guide votre action ?

- Oui, je peux les nommer, ça c'est sûr, des valeurs qui sont humaines auxquelles je suis très sensible, tout ce qui touche le respect de l'autre, la tolérance, l'échange, tout ce qui est construction ensemble quoi, le partage.
- Ces valeurs sont sous-tendues par votre pratique ?
- Ah oui, ça c'est en moi.
- Faites-vous un lien entre ce que vous êtes et votre adhésion à l'esprit de la méthode ?
- Oui, je crois que de toute façon le PEI véhicule des valeurs, je crois qu'il véhicule celles-là, je crois que si on a pas, si on est pas à l'écoute de l'autre, si on est pas attentif aux autres, je crois que pour toutes ces valeurs-là, on ne peut pas adhérer au PEI, enfin je ne pense pas que ça puisse être possible.
- C'est valeurs vous les avez senties à travers les présentations, les écrits..
- Oui et puis, j'ai lu des livres de Feuerstein lui-même, ça transparait.
- Vous voyez dans le PEI, des valeurs qui correspondent à ce que vous êtes, il y a un petit peu une reconnaissance entre les valeurs et ce que vous êtes au départ.
- Oui, oui, ah oui, je crois.
- Durant votre cursus scolaire, voire professionnel, avez-vous le souvenir de personnes humaines, de personnes ressources clés qui vous ont permis de vous construire ?
- Oui, je crois que la plupart des gens qui sont actuellement dans mon environnement, même les gens les plus détestables... et c'est indispensable, c'est pour ça que j'ai toujours cru en l'apport de l'autre, c'est très important...des gens qui m'ont fait confiance...des profs quand j'étais au collège.
- Quelle idée avez-vous de l'enseignement ?
- L'enseignement est trop superficiel, je trouve que l'on donne une grande quantité de savoir, mais ça reste très superficiel et là j'ai vu dans le PEI, l'occasion pour moi de travailler en profondeur et avec certains élèves, j'ai pu faire je crois un bon travail....Les fonctions cognitives, auprès des élèves ça a bien fonctionné, leur faire prendre conscience des différents rouages qui font que leur pensée fonctionne bien ou mal, plus ou moins bien plus ou moins mal. On a beaucoup travaillé cette année sur la prise d'information, la prise de données, parce-qu'ils avaient vraiment des difficultés à s'écouter et ça je crois que s'est bien passé, la perception claire, je crois qu'on a bien travaillé sur cela.
- Si vous aviez à les identifier dans les fonctions cognitives, spontanément, celles qui vous viennent à l'esprit que vous avez travaillé avec vos élèves, ce serait lesquelles.

Bon perception claire, comportement de planification, surmonter le blocage. Je crois que s'est revenu très très fréquemment avec ce groupe-là. Perception claire parce-qu'ils ont une perception très massive et pas du tout analytique. Comportement de planification, parce que de toute façon, ils volent directement à l'objectif, ils ne pensent pas aux étapes et puis surmonter le blocage parce qu'ils sont quand même un peu capricieux et dès qu'ils rencontrent un échec, ils ont tendance soit à se décourager, soit à se buter. Bon voilà ce sont les trois que je retiendrais 'prioritairement' pour cette année.

- Vous avez dit ce qui vous a paru important c'est la modifiabilité...ou modifiabilité.
- La modifiabilité de l'être humain, c'est quelque chose en quoi je crois fermement. C'est-à-dire que c'est ce qui me choc un petit peu dans le système scolaire, c'est le fait qu'on laisse très peu de chances aux individus et très peu de temps aussi pour se modifier, pour évoluer. Je suis persuadé que n'importe quel élève peu arriver à l'enseignement supérieur, au moins à un stade de réflexion très satisfaisant si on lui en laisse le temps, si on lui en donne les moyens et c'est ce qui me plaît beaucoup chez Feuerstein, c'est cette foi en fait en l'homme, que l'homme peut évoluer, c'est une question de temps, de méthode, d'intentionnalité, je trouve que c'est très très fort comme idée. Ça peu paraître et c'est ce que dirons certaines personnes ici un peu dubitatives, ça peu paraître idéaliste mais je trouve ça, je trouve que c'est une belle idée. Le projet est conforme avec moi ce que j'ai essayé de faire avec mes élèves, leur faire comprendre que c'était possible quoi.
- Et dans ce système de croyance justement, outre la théorie, qu'est-ce-que vous voulez promouvoir comme type d'élève par rapport à votre intervention ?
- Promouvoir comme type d'élève?
- Quelles idées vous avez de ce que vous leur apportez ?
- Cette année c'est assez confus en fait, ce que moi j'ai essayé de leur apporter, c'est cela?
- Qu'est-ce-que vous pensez leur transmettre à tous niveau?
- J'essaie de leur transmettre des envies, je veux dire, des envies et de la méthode. Des envies et une méthode pour accéder à leurs envies.
- Si l'on prend les envies, c'est-à-dire?
- Envie d'évoluer, envie de changer, envie de bouger, envie de ne pas rester statique.
- Ça à rapport avec le PEI?
- Pas simplement, je crois que c'est lié a ma personne, mais je crois que c'est lié aussi au PEI, c'est quand même un plan d'enrichissement, alors s'enrichir c'est quand même ne pas s'accepter en tant qu'être fini, c'est considérer qu'on va pouvoir évoluer. Donc moi j'ai essayé de leur apporter cela, bon le PEI est très intéressant pour cela, parce-qu'il y

a toujours une nécessité de sortir de la tâche, la tâche n'est qu'un prétexte, il faut aller beaucoup plus loin et justement aller plus loin, c'est réfléchir à différents principes qu'on va pouvoir appliquer par ailleurs. Dans mon enseignement de français, c'est aussi ce que j'ai essayé de leur donner, des envies de lire, d'interpréter de ressentir, plus que des connaissances en fait, c'est pour cela que je ne suis pas certain d'être un bon professeur dans le système actuel, parce-que je crois que je transmets peut-être trop peu de connaissances, mais j'essaie de transmettre beaucoup d'envies d'acquérir ces connaissances, parce-que sans l'envie de toute façon ces connaissances vont être très diffuses et très éphémères dans l'esprit des élèves.

- Est-ce-que ça a rapport, je fais une association, avec créer le besoin de chez Feuerstein?
- Oui bien-sûr et surtout créer un besoin, une image très valorisante, une image positive de l'individu. Je crois que notre système scolaire qui a de grandes qualités, on va pas cracher dans la soupe, ce système scolaire a complètement oublié de valoriser les élèves. On valorise des comportements, on valorise des résultats, on valorise des filières, mais au sein de ces comportements de ces résultats on valorise très peu l'individu.
- Ce qui m'a intéressé moi par exemple, c'est de montrer à un élève qui avait continuellement zéro en dictée, de montrer qu'il était capable de faire une page d'organisation de point, d'une manière très efficace très intelligente et de lui dire : 'tu vois, si tu réussis ici, tu peux réussir ailleurs, c'est une question de trouver la passerelle entre cette réussite ici et puis ce que tu considères être comme un échec incontournable ailleurs, le cheminement est très intéressant. Selon moi cette année, je ne suis pas parvenu à faire traverser beaucoup de personnes, quelques unes, mais disons que je crois aucune n'est restée sur son échec. Chaque personne avec qui j'ai travaillé à quand même pris conscience qu'elle avait des possibilités. Donc en cela le contrat est partiellement rempli, mais partiellement simplement, il aurait fallu avoir beaucoup plus de temps, être mieux organisé et là c'est une auto- critique, peut-être aussi beaucoup plus d'intentionnalité, cette année j'ai eu une intentionnalité très faible dans la mesure où le groupe était difficile et j'ai eu le sentiment d'être pris dans une vitrine.
- Je reviens à ce qu'on disait tout à l'heure au niveau de ce que vous pensez apporter aux enfants, c'est leur donner des envies pour qu'ils puissent prendre plaisir à ce qu'ils font et leur donner des méthodes. Autrement, est-ce-que vous pourriez définir les valeurs auxquelles vous vous rattachez qui auraient référence au PEI et qui dénoteraient le type d'enfant que vous voulez promouvoir ?
- Créer le besoin, ça je crois que c'est important dans le PEI, la notion aussi de modifiabilité, je l'ai dit tout à l'heure. Qu'est-ce-qui me semble important aussi dans le PEI ? Une certaine complétude aussi dans le PEI qui est importante, je crois que si on travaille sérieusement avec le PEI, mais je crois que ça demanderait beaucoup plus de temps, là on faisait deux heures par semaine et ça me semble vraiment pas assez.

-
- Je crois qu'on peut vraiment faire une analyse complète, des difficultés, des qualités, des potentialités d'un individu. Y'a une sorte de 'cheq up' en fait possible et ça je crois qu'assez peu de méthode l'offre aussi directement, parce que il y a aussi quelque chose de très très bien dans le PEI, c'est sa dimension concrète. On part toujours d'un instrument, c'est-à-dire qu'on fait pas de belles phrases, on ne fait pas de longs discours, on confronte l'individu à une difficulté, à un problème. On essaie d'abord de lui donner l'envie de résoudre ce problème et de lui faire comprendre qu'il a en lui-même des moyens, qui sont plus ou moins efficaces, mais qu'il a en lui-même des moyens. Alors moi je reviens toujours à cette idée centrale du respect de l'individu et du respect de cette foi en l'individu. Ce que fait Feuerstein avec les trisomiques par exemple est très très important. Je crois que leur redonner, d'abord leur donner une intelligence, plutôt leur révéler une intelligence, c'est important et puis essayer de leur rendre une dignité humaine, Feuerstein est très très attaché à cela. Ça peut se comprendre de part son histoire, de part ses origines très attaché à la notion de dignité humaine et c'est ce qui m'a vraiment bien plu dans le PEI.
 - Déjà il y a deux mots que vous avez employés, autres que la modifiabilité : créer le besoin, le respect et puis la dignité, par rapport au PEI, qui correspondent bien à votre conviction.
 - Ah oui, oui, oui, j'ai toujours essayé de respecter mes élèves en tant qu'individu.
 - Concrètement, ça peut se traduire comment?
 - Concrètement, par exemple, c'est des choses aussi bêtes que de ne pas accepter de corriger une copie en rouge, je corrige une copie en vert parce-que je trouve que le vert est une plus belle couleur, le rouge est une couleur trop connotée et puis c'était très agressif. Que ce soit en rose, en violet peu importe, mais pas en rouge, je n'aime pas cela. Je le dis d'ailleurs aux élèves pourquoi je n'aime pas cela. Quand je rends les copies, je ne fais pas de commentaires à haute voix sur la copie de l'élève, sauf s'il y a vraiment provocation de la part de l'élève. Par exemple, si un élève a eu une mauvaise note, je ne vais pas en faire des gorges chaudes.
 - J'essaie de ne pas utiliser le groupe contre l'élève, sauf si l'élève essaie d'utiliser le groupe contre moi ce qui peut se produire. J'essaie aussi de ne pas être le dernier arrivé et le premier parti, j'essaie d'être disponible. Bon je suis quelqu'un de..., j'aime beaucoup les relations, je suis plus quelqu'un de relationnel, que quelqu'un de..., le pouvoir ne m'intéresse pas, je ne suis pas un homme de pouvoir. Et je crois que ça peut se manifester comme cela aussi le fait d'avoir des relations dans la classe qui sont des relations très claires avec les élèves, on est là pour travailler, j'ai horreur du copinage, le cercle des poètes disparus, c'est pas mon truc. Mais je considère aussi qu'il y a quand même des rencontres possibles et j'essaie aussi toujours d'expliquer aux élèves que je peux très bien porter un jugement très sévère, très cinglant sur le travail de l'élève et apprécier la personne par ailleurs. C'est-à-dire que leur faire comprendre qu'ils sont là pour faire un travail, à partir du moment où ils ne font pas tout pour le faire je suis là pour le leur reprocher, mais par contre si je le rencontre à l'extérieur et qu'à l'extérieur ils font preuve de qualité humaine, je ne verrai pas l'élève, je verrai la personne.

- De toute façon, je ne pense pas qu'un élève soit paresseux par nature. Un élève qui est paresseux, ça traduit quelque chose, c'est à nous de savoir ce qui se produit, je pense l'avoir trouvé. Mais euh.. je crois que c'est cela respecter l'individu, c'est bon il y a un contrat à remplir, l'élève ne remplit pas le contrat, ce n'est pas pour autant que l'individu est détestable, je crois que c'est ça. Respecter l'individu c'est aussi prendre conscience de la grande responsabilité qui est la notre dès lors que dans un conseil d'orientation on dit oui ou on dit non. C'est-à-dire qu'on a tellement peu d'élément à propos de l'élève, on connaît tellement peu de chose à propos de sa personne, qu' on oublie justement qu'en disant oui ou non à l'élève, on engage l'avenir d'une personne.
- Même si l'orientation est plus souple aujourd'hui, y'a des choses qui sont 'abérrantes'. Quand j'entends des enseignants dire qu'un élève ne fera jamais rien, il ne fera pas un lycée, c'est horrible de dire des choses comme cela, ça me révolte vraiment, parce-que je considère justement qu'un élève peut toujours évoluer, je connais pas mal de personnes moi, entre autre, qui ont été qui sont justement des anciens supposés rachetés de l'enseignement. Les professeurs disaient que je ne ferais jamais un lycée, alors que c'est vrai, j'ai mis longtemps à me débloquer, mais je me suis débloqué, ça a tenu justement à deux ou trois professeurs qui m'ont fait confiance alors j'essaie de ne pas l'oublier cela.
- Et en fait si je comprends bien, quand même, votre adhésion à la méthode, sur le plan théorique etc... est tout à fait en rapport avec des croyances que vous avez personnellement.
- Ah oui
- Vous parlez d'une certaine foi en l'homme etc...
- Ah oui complètement
- y'a quelque chose qui est en lien..
- Bien-sûr. L'enseignement qu'on essaie de promouvoir actuellement au lycée, plus au lycée qu'au collège est un enseignement fondé sur des relations de consommation. C'est-à-dire qu'on arrive avec une certaine masse de savoir, à dispenser dans l'année, avec des élèves qui sont en face de vous qui remplissent leurs cahiers comme ils rempliraient leur 'caddy' en fait. Avec des parents qui réagissent comme des consommateurs, des élèves qui réagissant de plus en plus consommateurs, qui demande en fait uniquement l'efficacité et pas du tout la réflexion personnelle. C'est-à-dire que la matière n'est justifiée que par la note qu'on va avoir, qu'on espère avoir ou qu'on craint avoir au prochain contrôle. Donc on va apprendre pour le prochain contrôle et on va tout oublier pour apprendre autre chose pour le contrôle suivant. Donc moi ça ne correspond pas du tout à ce que j'attends à ce que je considère être la richesse de l'enseignement, donc je préfère partir pour quelques temps parce que je suis persuadé qu'on va quand même revenir à des choses plus saines, parce qu'on va quand même bien s'apercevoir que les jeunes dont cinquante pour cent se plantent lors de leur première année de faculté, ces jeunes-là n'ont pas été formés individuellement

justement, n'ont pas été préparés dans leur individualité. Ils ont été préparés très collectivement à consommer un savoir pour répondre à un cadre bien donné celui du bac etc., mais dès lors qu'on leur demande de réfléchir personnellement, ils sont fichus quoi.

- Je reviens à ce que vous disiez tout à l'heure, à propos de votre itinéraire scolaire, vous avez eu des personnes qui vous ont fait confiance, ça vous a dynamisé. Est-ce que vous pourriez me décrire cet itinéraire scolaire?
- Oui oui c'est un itinéraire très très banal, j'étais un élève besogneux en primaire, je crois que j'ai failli redoubler le cours élémentaire, alors je suis passé de justesse. J'étais un élève moyen en sixième, cinquième, quatrième, troisième. En seconde, j'ai eu des difficultés et puis première et terminale, j'ai vraiment rencontré là deux professeurs, un professeur de français et un professeur de philosophie, qui m'avaient vraiment porté à bout de bras, qui m'ont fait confiance et là ça a été vraiment une révélation, j'ai été... En français je pense que j'étais un bon élève, pas en orthographe, mais j'aimais beaucoup le travail sur le texte et puis en philosophie c'était extraordinaire cette possibilité de s'exprimer, mais j'ai eu un parcours scolaire très très banal. J'ai du avoir neuf à l'écrit au bac et quinze à l'oral. C'est toujours cette notion de relation que j'ai toujours cherchée.
- Je repense aux gens que vous avez rencontré, au niveau de leur attitude. Qu'elle avait été leur attitude.
- L'attitude que j'essaie d'avoir avec mes élèves, une attitude de respect, une attitude aussi de dédramatisation. On dramatise beaucoup dans le milieu scolaire, bon tu as une mauvaise note aujourd'hui, si tu as travaillé c'est grave, si tu n'as pas travaillé bon tu sais ce qui te reste à faire, ceci dit ce n'est pas la fin du monde. Bon j'essaie d'avoir ce même langage avec les élèves, bon 'ba' tu sais que tu n'as pas travaillé, tu vois le résultat bon tu sais ce qui te reste à faire la fois suivante, en donnant toujours aux élèves la possibilité de se racheter. C'est-à-dire que je donne toujours un contrôle assez difficile et un contrôle un petit moins difficile de manière à ce qu'ils puissent se racheter dans le deuxième, tout en insistant sur le fait que la vie ne leur donnera pas forcément toujours deux chances, que c'est un système qui est fait pour les préparer, donc qui doit être un peu plus confortable que ce qui les attend à l'extérieur et que justement, ils doivent bien s'attendre à ce qu'à l'extérieur ce soit plus difficile.
- Moi c'est ce que j'ai apprécié de la part de mes professeurs, de laisser des chances, on laisse très peu de seconde chance en fait aux gens, les redoublements c'est pas une seconde chance. C'est souvent perçu à juste titre comme une punition, c'est aberrant de redoubler toute une classe. On devrait redoubler une matière, par exemple, les mathématiques, le français et puis continuer, faire une sorte d'enseignement modulaire et de redoublement modulaire. La notion de seconde chance dans le système collectif est quelque chose qui est bannie complètement et ça, je trouve cela grave.
- Je crois beaucoup aux rencontres. Bon et c'est une dizaine de personnes qui m'ont dit bon tu peux aller par là, mais tu sais que si tu vas par là c'est pas bien, non mais c'est pas lié à une éducation.

- Vous parliez tout à l'heure de liberté?
- Ah oui, oui.
- Et qu'est-ce-que vous entendez par la notion de liberté?
- La liberté je crois que c'est bon, avoir des désirs, avoir des espoirs, se construire, enfin reconstruire des savoirs. Ne pas accepter un savoir qu'on vous donne, sans avoir essayé de le reconstruire, on vous donne des pièces d'un jeu de construction, on vous les présente individuellement, on en fait l'analyse, mais la synthèse est personnelle.
- Et qu'est-ce-que vous pourriez associer autrement comme mot à liberté? Un mot qui vous vient à l'esprit?
- Amour...
- Le mot amour.
- Ca c'est très lié tout ça à Feuerstein aussi, mais je crois, mais c'est vrai qu'il n'y a pas de... La première liberté, c'est la liberté d'aimer, d'aimer ou de ne pas aimer, mais pas simplement des personnes, un texte, une matière. Beaucoup de professeurs se sentent atteints dès qu'un élève n'aime pas la matière, au contraire c'est positif de dire je n'aime pas cette matière. Ce qui est négatif c'est de dire je ne l'aime pas donc je ne vais pas la travailler, il faut aussi apprendre à travailler ce qu'on aime pas. Je crois que c'est très positif quand un élève vient me dire moi j'ai pas aimé tel ou tel livre que vous m'avez demandé de lire.. je ne me sens pas euh... Je suis déçu parce que si je lui ai demandé de le lire c'est que j'avais aimé, mais je considère cette différence comme...?
- Alors en fait, cette notion de liberté et cette notion d'amour, vous dites ça me correspond bien et ça correspond bien aussi à l'esprit de la théorie du professeur.
- Je crois oui, mais sachant que Feuerstein se méfie un petit peu de l'affectif. Il a raison d'ailleurs, c'est pas facile à gérer d'ailleurs l'affectif, quand on a une douzaine ou une quinzaine de personnes, y'a des interactions, c'est un peu comme des médicaments, ceci dit je ne me suis pas privé de faire intervenir dans les transpositions, des situations qui sur le plan affectif pouvaient être forte. Par exemple quand on fait une erreur, il faut d'abord savoir analyser l'erreur pour pouvoir la corriger. Une transposition relationnelle tout de suite chez les adolescents ça peut se transformer en bombe... Parce-que ça peut être une erreur d'interprétation de relation avec un parent, il ne faut pas l'écarter. Feuerstein à tendance un petit peu à l'écarter, je trouve ça un peu dommage, peut-être a-t-il raison, je ne suis pas certain de bien fonder ma démarche. Quand les élèves faisaient intervenir directement des problèmes, je n'essayais pas de les évacuer en disant oui mais attention on est pas dans le cognitif, on est dans l'affectif, c'est la même chose....c'est un être humain, tout fonctionne ensemble.

**ENTRETIEN N° 6 Enseignante en 4 ème-3 ème technologique.
Pratique le PEI depuis 5 ans.**

-
- ...Voilà.. Alors on va commencer par la question traditionnelle, c'est un petit peu de vous souvenir quand est-ce que vous avez entendu parler, en fait, du PEI, pour la première fois. Est-ce que vous vous rappelez ?
 - Alors là, difficilement la date exacte, mais...
 - Mais enfin, les circonstances un petit peu...
 - Il y a bien quatre ou cinq ans que nous avons entendu ça. Tout simplement, moi, je l'ai découvert par l'intermédiaire du centre Lassalien Français. Nous avons le directeur du centre Lassalien qui nous a un petit peu motivé là-dessus, puisque moi, j'ai fait les formations depuis 1986. Je suis partie de la première équipe de laïcs qui a désirée connaître un petit peu plus la pédagogie Lassaliène et comme ce PEI était avant tout connu en Espagne (ce sont les frères espagnols qui ont fait connaître au frères français cette méthode-là et on nous a donné lors de ces réunions Lassaliènes une information sur ce PEI, sur cette méthode. Alors, les espagnols avaient déjà un certain recul avec la pratique, donc il nous ont permis de voir que ça pouvait être très, très valable. Voilà. C'est comme ça que je me suis intéressée à cette méthode-là.
 - Donc ça date de 19... vous vous souvenez plus ?
 - Bien, je ne sais plus exactement les dates . Je vous mentirais en disant que je connais exactement. Le centre Lassalien, je l'ai fait en 1986, le... mettons 1989, peut-être, par là.
 - Et donc, ça vous a intéressée...
 - Tout de suite, oui, parce que j'ai toujours fait mon métier en ayant un arrière plan. D'abord, c'était une vocation, parce que j'ai fait quelque chose dans laquelle je m'éclate entièrement. J'adore ça, ça m'équilibre même. Enfin, pour moi, c'est vital. Et puis, c'est pas uniquement transmettre des connaissances dans ce métier, pour moi. Donc, depuis quelques années, j'avais fait le choix de m'intéresser surtout aux enfants en difficulté, parce que je trouvais casse-pieds de faire un beau cours pour des enfants qui comprenaient tout. Je disais, ils n'ont pas besoin de moi, ceux-là, et je voulais être utile d'une autre façon, donc je voulais être utile pour les enfants qui n'aimaient pas l'école pour leur donner bien la notion de se remettre debout et puis d'aller plus loin quoi !
 - Oui. Et avant vous aviez des enfants qui n'étaient pas en difficulté ?
 - Oh, j'ai eu un petit peu de tout si vous voulez, mais je veux dire, je n'avais pas fait un choix bien précis, je prenais les élèves qu'on me donnait, puis je faisais au mieux.
 - Oui, d'accord.
 - Mais après, j'ai fait une demande pour m'occuper des enfants plus spécialement en difficulté scolaire. Je les trouvais plus attachant et personnellement, je trouvais que ça sortait de ma routine, quoi, parce qu'on se fait plaisir, on refait un beau cours, c'est bien compris du premier coup, eh bien, c'est Moi, ça me rase, à la fin, voilà.

- D'accord.
- Donc, je voulais faire autre chose que transmettre des connaissances, je voulais en même temps, faire de l'éducation.
- Et donc, ça, vous avez été enseignante au départ dans un cycle...
- J'ai toujours été en collège depuis le début de ma carrière.
- Donc au départ, vous aviez quel genre de classe ?
- N'importe quelle classe, j'ai fait de la sixième à la troisième, hein, ça, pas de problème, mais je veux dire que j'ai pas fait un choix particulier, je prenais les classes que l'on me donnait, etc. et bon, comme tout jeune prof, au départ, on est content de transmettre des connaissances, c'est certain.
- Oui, oui.
- Je pense quand même que je peux dire que... vraiment, le virage que j'ai fait en voulant cibler les enfants en difficulté, eh bien, c'est le virage qui a précédé mon engagement chez les Lasalles, donc, j'avais commencé à 35 - 40 ans. Là, j'ai dit, bien il y en a marre, bon. Ça fait 10 - 15 ans que je fais de l'enseignement... le mieux possible, bien-sûr, mais, j'ai vraiment voulu conscientiser ça, faire un choix, essayer de voir comment s'arranger pour que les connaissances passent le mieux... donc pas seulement quoi, faire mon cours, rechercher à entrer en communication, à... exercer en fait les critères de médiations, (je ne savais pas que ça s'appelait comme ça au départ), mais bon voilà.
- D'accord. Et donc, qui est-ce qui vous a donné l'idée des frères Lassales ? C'était ici dans le collège ?
- Oui, voilà, c'est ça.
- Où il y avait une information.
- Je suivais le collège d'abord depuis très longtemps, j'ose plus le dire, donc je m'encroûte ici, mais bon, c'est le pire c'est que pour moi c'est jamais de la routine parce que les enfants sont toujours différents. Je dis ça, mais ce n'est pas du tout de la routine.
- Oui, oui.
- Mais enfin, il y a longtemps que je suis là, et particulièrement, il y avait une personne ici qui était chef d'établissement à cette époque, vers les années 1981 à 1985 qui m'a démontré... qui a un petit peu bousculé mes conceptions des choses et il m'a dit bon sang, j'ai envie de connaître de plus près cette pédagogie Lassalienne qui est centrée sur l'enfant. C'est toujours l'enfant en premier. Toujours s'interroger si on n'a pas réussi, c'est pas... de la faute de l'enfant, c'est toujours de votre faute, parce que c'est l'éducateur qui est..., enfin, voyez, toujours comme ça. Et je dis c'est vrai dans le fond, etc. Et j'ai eu envie de rentrer dans ce système-là et d'apprendre à le connaître, voilà.

-
- Donc au départ, c'est le directeur qui, lui...
 - En fait, c'est ce directeur-là qui m'a permis d'aller plus loin dans ma réflexion personnelle, mais c'était déjà plus ou moins amorcé je crois, en moi, ça.
 - Oui, d'accord, c'est ça, donc qui a proposé aux enseignants éventuellement de...
 - Voilà, il nous a proposé est-ce que ça intéresse de rentrer, de connaître... automatiquement, moi, j'étais prête, j'ai dit oui, quoi.
 - Parce lui, il était déjà inscrit dans ce.
 - Bien, c'était un frère !
 - Ah, c'était un frère, ah oui, d'accord. Donc, c'était un nouveau directeur qui arrivait et... d'autres personnes que vous ce sont inscrites dans cette...
 - Alors, là, oui, tout de suite, hein, je crois qu'on était une petite équipe tout à fait prête. On est allé à quatre à la fois à chaque... trois ou quatre à la fois à chaque fois et on y est allé, on était bien douze à quinze personnes comme ça par groupe à partir une année les uns... C'était une formation sur deux ans, hein, et nous avons tous (quatorze à quinze personnes) fait une formation sur deux ans. Alors la première année, on était sensibilisé donc à la stature de monsieur de Lassale lui-même, donc, puisque sur la pédagogie de Lassale, on a connu l'homme si vous voulez ; l'homme, ses idées, etc. sa pédagogie au temps de Louis XIV, et puis la deuxième année, il y avait donc... alors ce qui était intéressant, c'est que c'était des rencontres un petit peu internationales. Nous rencontrions des collègues et des chefs d'établissement de pays étrangers, de Belgique, de Hollande, etc. à Paris et donc, ça nous a permis d'échanger déjà, d'avoir un regard beaucoup plus ouvert sur toute une pédagogie qui existait et puis la deuxième année, nous échangeons des... c'était plus technique si vous voulez, des techniques pour mieux communiquer rapidement, pour faire une synthèse rapide de ce qu'on pensait, voyez, des méthodes, comme ça, qu'on a... et c'était tout nouveau, parce qu'à cette époque-là, vers 1985/1986, c'était pas du tout évident, on n'avait pas été sensibilisé à ça dans les collèges. Et on a été contents d'avoir un petit peu de ces méthodes là, et ça a motivé toute l'équipe et on est tous rentré, on est devenu collègue en rénovation à cette époque-là.
 - Est-ce que vous vous souvenez, justement, à un moment donné, vous dites, il y a eu un choix et ce choix, vous le référez à quelqu'un qui... un frère qui vous a orienté à...
 - Je dis ça, mais parce qu'il a été là, il nous a proposé ça à cette époque, mais déjà, moi avant j'avais envie d'être autre chose que le prof, quoi !
 - Est-ce que vous pouvez parler de ça, un petit peu, le fait que... quelle était cette remise en cause, c'était à quel niveau, qu'est-ce qu'il se passait exactement ?
 - Eh bien, justement, parce que je me rendais compte que de plus en plus nous avions à faire à des enfants qui n'aimaient pas franchement venir à l'école, hein, ou qui avaient des difficultés de comportement et je sentais qu'ils n'avaient pas reçu forcément chez

eux, les bases nécessaires éducatives sur les comportements, sur la politesse, sur le respect de l'autre, enfin, etc. et personnellement, je me disais, mais on rate quelque chose dans notre rôle d'éducateur, on n'a pas simplement à faire un cours de français ou de langue, puisque moi, c'est dans ce domaine-là que j'étais, mais on a aussi à être autre chose, quoi, et je ne trouvais pas toujours pas, je faisais des tas de formations, mais c'était des formations très spécifiques, allemand, anglais, français. Et puis j'ai dit, bon, bien ça, j'en ai fait le tour, moi. J'avais fait à peu près toutes les formations que je pouvais faire là-dessus et je sentais que c'était pas suffisant. Bon, et ce qui m'a fait plaisir dans les formations, (je ne veux pas me gonfler les chevilles), mais, ce qui m'a aussi fait plaisir, c'est que j'ai senti que : un, ça répondait à ce que j'attendais, toutes ces formations donc sur la médiation et que deuxièmement, bien j'étais tout à fait dans le coup, quoi. Et mes façons de faire, d'élever les enfants, etc. j'avais des mots pour le dire, ce que je fais, mais en fait, je le faisais sans avoir les mots précis pour l'exprimer.

- Vous vous êtes bien reconnue.
- Ca m'a fait plaisir à ce niveau-là, quoi. Pour moi, ça été important, ça, le fait de me sentir bien dans le cours.
- Je reviens à cette expérience où vous vous êtes dit je ne peux pas enseigner... je ne peux plus continuer à enseigner classiquement parce que il y a des enfants qui n'ont pas eu les bases éducatives, etc. Est-ce que vous pouvez vous remémorer comme ça, spontanément. Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous vient à l'idée, un exemple d'enfant ? Me donner un exemple concret ?
- Oui. Par exemple, ne serait-ce qu'un enfant qui était très dure et, j'ai toujours eu la chance, moi, d'avoir le contact avec les enfants. J'en ai aucun qui m'a rejetée, vraiment aucun dans les trente ans que j'enseigne, à part une fois, et cet enfant rejetait pas mal de gens et un jour, il vient me trouver. Il était furieux et il me dit : madame, j'en ai marre ! Mais alors, j'en ai marre, parce que tout le monde me dit que je ne me conduis pas bien et je ne sais pas ce qu'il faut faire pour que je me conduise bien. Alors je dis, la première chose à faire, donc tu vois, là, tu viens de rentrer en classe, eh bien la première chose à faire, bien, tu frappes avant d'entrer et tu attends qu'on te le dise. Bien, il dit fallait me le dire, je ne le savais pas ! J'ai dit bon d'accord, voilà, j'ai dit on a autre chose à faire, on a qu'à faire aussi une autre matière. Ca c'est un cas que je site comme ça, qui me revient spontanément, hein.
- Est-ce que vous en avez un autre ?
- D'autres... Enfin, il faut dire aussi que j'ai toujours fait autre chose, quoi, j'ai la catéchèse, tout le temps, donc j'avais d'autres rapports avec les enfants, ils en discutaient beaucoup en dehors, j'ai jamais voulu faire la classe pour la classe, bon. Mais j'ai d'autres enfants, vous leurs dites quand même, tu n'as pas pris le temps... Comment c'était venu, ça ?... Non, c'était à propos d'un texte en français, je ne sais plus lequel, c'est un rapport mère/fille, etc. et je faisais une réflexion sur le personnage, etc. et il y a une petite qui se lève et me dit, oui, mais madame, c'est pas vous qui voyez votre beau-père faire valdinguer votre mère et puis la faire traverser la salle à manger

comme ça. C'est pas vous. Comment vous voulez qu'on comprenne des choses comme ça en français, alors que on vit ça au quotidien chez nous, etc. Bon, alors, j'ai fait autre chose que du français ! Je me suis dit tant pis, je fais autre chose que du français à ce moment-là. Je vais passer un autre message, mais c'est aussi important que. Et puis, à ce moment-là, il y a V. qui avait la même démarche d'esprit, on avait souvent des réunions entre nous, parce qu'on avait envie d'être collègue en rénovation, donc on faisait des semaines facilement de 60 heures de présence ici. On avait énormément de concertation entre professeurs, on essayait de trouver des techniques, on a créé pas mal de choses à cette époque-là, des groupes de niveaux, des tas d'expériences qu'on a tentées, qui ont pris avec les jeunes diplômés, les 16/25 ans. On pouvait les réhabiliter, etc. et ça rentrait dans tout ça, alors a dit on peut plus simplement faire nos cours. On fait nos cours, bien-sûr, il faut arriver à des bons résultats. (D'ailleurs, on a toujours eu de très bons résultats), mais on a en plus eu cette dimension d'éducateurs derrière, quoi. On a été sur N les seuls à s'occuper des enfants en SES là, on est les seuls. Quand il y a eu, vous savez, comment ça s'appelait avant ? les... CPPN On était les seuls à faire ça. Après, les technos, on ait les seuls ici à faire ça. On a toujours été attentifs -mais ça, c'est dans la pédagogie Lassalienne- été attentifs aux plus défavorisé. Pas forcément au niveau...enfin, au niveau affectif

- Donc à un moment donné, en fait, vous avez pris en charge des classes entières d'enfants en difficulté ?
- Oui, c'est ça.
- C'est ça qui vous a orienté vers les SES en fait. Donc, vous avez été enseignante en SES après.
- Bien c'est-à-dire que je n'avais pas trop le droit d'y aller, mais V m'a donné des heures pour aller faire de la communication en langues avec eux et dans ce cadre-là, j'ai pu rentrer. J'ai fait également de la culture religieuse et du PEI dans ces classes-là. Ca m'a permis d'avoir quelques heures chez eux, mais normalement, je n'ai pas tellement le droit en tant que prof de collège de...
- Ah bon, d'accord. Vous êtes toujours quand même en classe traditionnelle.
- Je suis en classe de collège, mais j'ai demandé par exemple de m'occuper des quatrièmes techno et troisièmes techno dans les classes de collège. J'ai demandé ça.
- D'accord. O K donc là, en fait, dans ce qu'on vient de dire, il y a cette idée de vous occuper des enfants, en fait, les plus défavorisés, les enfants en difficulté et puis votre rôle qui est plus que enseigner, de transmettre des connaissances qui est éduquer.
- Voilà, éducateur, médiateur.
- Et au départ, vous avez parlé un petit peu de vocation, c'est une vocation, finalement pour moi.
- C'est-à-dire que pour moi, j'ai tellement de passion pour ce métier-là, que j'ai envie de transmettre cette passion et je pense qu'assez souvent, même pour les enfants en

difficulté, je ne dis pas que je transmets la passion de l'allemand ou la passion du français, mais la passion de la communication et de la relation, je crois que je la transmets. Tout à l'heure, les petits S, m'ont interpellée sur la cours, et m'ont dit oh M., tu n'as pas... (Parce que eux, ils m'appellent par mon prénom, du coup, ça m'a un peu bousculé, mais c'est comme ça dans ces classes, il faut que je m'y habitue, bon. Ça rompt toutes les barrières, le tutoiement, mais ils ne le font pas tous, hein, et puis je les encouragé, ceux qui ne peuvent pas le faire, il faut qu'ils s'y habituent aussi à une socialité). Ils me disaient, M, ah bien, on n'a pas cours vendredi avec, comment est-ce que ça se fait ? Alors, je leur explique que j'avais donc une réunion de professeurs pilotes sixièmes ailleurs. Ah c'est dommage, on aime bien être avec toi, etc. Et pourtant, je ne leur fait pas un cours, là. Je vais avec eux, je fais du PEI ou de l'arche, etc. Donc, ce que j'ai transmis, c'est pas la passion d'une matière, je crois que c'est une certaine qualité d'écoute et de dialogue, que j'essaie de transmettre plus à ces enfants-là, quoi.

- C'est à dire que vous, vous vous mettez dans cette qualité d'écoute et de dialogue que vous essayez d'avoir, et quand vous dites...
- Bien, eux aussi, hein, attention, c'est réciproque.
- Voilà. Vous essayez que chez eux...
- Intentionnellement, qu'ils profitent de...
- Vous essayez que chez eux, de la même façon, il y ait cette écoute et cette.. au coeur d'une relation, finalement.
- Et s'ils veulent que je sois partenaire, tout le monde joue le jeu, sinon, je ne joue plus. Je redeviens la... Je dis, non, j'ai plus envie d'être votre partenaire, j'ai plus envie, vous ne vous comportez pas, vous n'avez pas respecté les lois de socialité qu'on a vues ensemble. Vous étiez d'accord pour les appliquer, moi, je ne les applique pas non plus, hein. Et comme ils m'aiment bien, ça marche ! Je crois que d'abord, il faut qu'ils aient envie de faire quelque chose avec vous.
- D'accord ; Alors, comment vous faites le lien avec le PEI, là ? Cette idée de créer chez l'enfant cette qualité d'écoute et de compréhension ?
- Bien d'abord, quand on a revu avec un outil, il faut que premièrement, que l'outil corresponde à un besoin chez eux. Si on se ramène avec un outil dont ils n'ont pas besoin, je ne vois pas à quoi ça sert. Donc, nous choisissons d'abord une tâche qui va leur plaire, enfin qui va leur plaire, ce n'est pas le mot, mais qui va leur être utile, bon, puis ensuite tout est dans la façon de le présenter, de les amener à avoir envie de le faire, hein. Bon, alors si vous la page ...non..ah il y a quelque chose d'intéressant, il y a une façon de le présenter, hein qui va donner envie, qui va donner le goût et maintenant c'est ça qui est surtout important. Et dans mes cours, c'est pareil, quoi, j'essaie avant tout de donner... de trouver la petite phrase, de trouver le geste ou le sourire ou au contraire le silence qui va permettre de commencer le travail.
- Vous pouvez me donner un exemple concret, par exemple en pensant à une page que

vous avez faite ?

- De PEI ?
- Oui, de PEI par exemple. Une situation. Vous revoyez la situation que vous pourriez décrire un petit peu ?
- C'est difficile, parce que cette année j'en fait plus de PEI... Alors...Si, les petits sixièmes, là. J'ai fait une ou deux séquences de PEI au départ, parce que c'était le bazar dans leurs affaires, alors, on avait décidé de faire une ou deux pages de points pour se repérer dans l'espace, donc avec des indices. Savoir que c'était important de prendre des indices. Et puis une ou deux pages de classification, des pages de comparaisons.
- Donc, c'était par rapport au fait qu'ils rangeaient pas bien leurs affaires.
- Alors, on a dit voilà, écoutez, vous voyez bien, vous n'arrivez pas à vous en sortir, vous oubliez des affaires à la maison, donc on va vous proposer des exercices puis vous allez voir, c'est très facile à faire, pour pourrez même coller vos parents là-dessus, bon, etc., qui vont vous rendre beaucoup plus performant là-dessus. Et ça a marché, ça plaisait beaucoup ! Moi, j'avais même fait l'amorce en leur donnant un de ces petits exercices pièges, vous savez où on leur dit de lire 24 consignes et en fait il n'y en a qu'une ou deux à suivre. Il faut lire jusqu'à la fin, il fallait pas tout faire. J'ai dit vous voyez, dans la vie, on peut se faire piéger et puis je dis, vous le faites à vos parents, chez vous ce soir et vous verrez bien ! Alors, si vous voulez, on leur donne un partenaire, on leur donne envie de faire des expériences, puis deux. A ce moment-là, ils ont eu envie d'aller plus loin.... Ca vous convient, ça ?
- Ah tout à fait, c'était très bien.
- Ca ne me revient pas.
- Non, non, ce n'est pas évident !
- Alors, si on revient sur le PEI. En fait, vous avez pratiqué à partir de quand et pendant combien de temps, finalement ?
- Alors, j'ai fait du PEI pendant 4 ans, mais vraiment intensif.
- Intensif, oui.
- Là, j'en fait occasionnellement. C'est un outil parmi d'autres que j'ai à ma disposition quand j'en sens l'utilité, parce que maintenant j'ai quand même pas mal de méthodes possibles.
- De temps en temps, maintenant. Donc en fait, ça a commencé quand ? Est-ce que vous souvenez de... ?
- Ah, là, là, ca a commencé avec la formation PEI, mais alors, là, quand est-ce que j'ai commencé, je ne me souviens plus !... Vous m'auriez dit ça, j'aurais mes feuilles, maintenant, je ne sais plus !... Alors, attendez, Lassalien en 86 - 87. Peut-être en 90 je

pense.

- En 90.
- 90 - 94 intensif et depuis 95 - 96 j'ai fait moins d'intensif, puisqu'on a cumulé d'autres méthodes. Je pense que ça reste peut-être toutes les semaines en SES, mais j'en suis même pas sûre. Je crois que V a plutôt Api et 'You can do it' puis l'éducation des choix, systématiquement. Par contre, ce que je peux dire, quand même, c'est que tous les profs qui ont fait la formation PEI et il y en a pas mal, ils disent tous que ça a changé la façon de faire leurs cours, quoi. Si vous voulez, eux-mêmes, ils ont été modifiés par leur pratique du PEI. Souvent on fait notre cours façon PEI.
- Ah oui !
- J'avais une collègue qui a présenté un cours d'histoire qui s'y prêtait bien- sûr, avec des dates, des événements, etc. tout-à-fait façon PEI. Elle l'a présenté sur une feuille avec classifications. C'était facile à faire, mais on ne peut pas faire ça tout le temps !
- Et, quand vous avez fait cette formation en fait au PEI, c'était à Paris peut-être ?
- Oui, Paris.
- Est-ce que vous vous remettez dans cette ambiance de la formation, dans la découverte peut-être de lectures ou de rencontres de personnes, est-ce que vous pouvez dire ce qui vous a au fond intéressée ?
- Bien ce qui m'a intéressée, je me suis rendue compte que ça me modifiait mon ... au fur et à mesure que je faisais des exercices... (d'abord, je suis passionnée de nature, hein, on peut dire) alors je me suis lancée à fond là-dedans, je travaillais jusqu'à deux ou trois heures du matin, parce qu'il fallait avoir tout l'instrument pour le lendemain matin. J'ai voulu vraiment jouer le jeu à fond. J'ai fait l'expérience à fond, et je me suis rendue compte que personnellement, ça m'avait modifiée. J'étais plus performante au niveau de l'organisation, enfin des choses où je ne me posais pas trop de questions, mais j'ai gagné en efficacité, bon. Et j'ai dit, bien, si moi je gagne en efficacité, il n'y a pas de raisons que les enfants, ce ne soit pas la même chose, et ça m'a donc donné envie de transmettre ceci aux enfants, puisque je trouvais que c'était bon pour moi, hein !
- Peut-être de voir une possibilité de développer le cognitif, l'intelligence... bon.
- Oui, oui. Notamment, je crois, et j'ai toujours essayé de demander à mes collègues qui ont des enfants au lycée après, s'ils voyaient une différence avec les enfants qui ont fait le PEI ou pas ? Ils ont tous dit qu'ils étaient plus autonomes vis-à-vis du travail et je crois sincèrement que c'est vrai. Enfin, moi, je le vois dans la vie de tous les jours ; même chez moi, j'ai gagné en efficacité, en... au niveau de l'organisation, du classement, des petites choses toutes simples, mais qui arrangent bien quand même, hein. Je crois que ça donne des mots plus précis, donc un langage plus précis, donc une efficacité à travers ce langage. Du moment qu'on a des mots précis pour dire ce que l'on va faire, ou ce que l'on a fait, ou ce qu'il faut faire et bien automatiquement, les actions deviennent plus ciblées, plus précises et plus techniques et ça, enfin moi, en

français notamment j'insiste bien sur ce truc-là, parce que je crois sincèrement que c'est dépendant. Les gens qui s'expriment de façon vague sans cesse sont moins efficaces que les personnes qui s'expriment avec des mots précis sur des actions précises, sur des lieux précis, c'est plus net, ça nous fait mieux comprendre et c'est plus efficace, voilà. Je pense que j'y crois vraiment.

- C'est ça. Et donc vous vous êtes rendue compte que pour vous c'était intéressant dans votre fonctionnement et ça vous a motivée à... finalement à le faire pour les enfants.
- Et notamment chez les enfants en grande difficulté, comme les enfants de c'est plus encore évident ; et on l'a même fait avec des surdoués, entre guillemets, qui n'étaient pas spécialisés, par exemple. Au niveau de la spacialisation, ça peut être intéressant, même pour des enfants qui par ailleurs fonctionnent très, très bien.
- Et quand vous revoyez ces moments de formations, à part ça, est-ce qu'il y a d'autres choses qui vous ont séduites un petit peu, autour du PEI ?
- Moi, j'aime tout ce qui est recherche, j'aime bien innover ce que je ne connais pas, j'aime bien de tout 'squoter', ça été pour moi... Moi, je pourrais aller à l'école toute ma vie, j'adorerais, hein vraiment. Vivement que je sois à la retraite, j'irais à l'université du troisième âge. J'apprendrais le chinois, j'apprendrais... bon, bien voilà, parce que j'ai goûté à cela.
- Oui, le désir de rechercher, de...
- Du matin au soir. Tiens, voyez, j'étais tranquille, j'étais en train de faire des mots fléchés, j'aime toujours... J'aime pas rester à ne rien penser.
- D'accord. Et autrement, est-ce que vous avez rencontré le professeur Feuerstein ?
- Je n'ai pas eu cette chance. J'aurais bien voulu, mais je n'ai pas eu cette chance.
- D'accord.
- Mais, par contre quand on a fait le LPAD, donc là, il a fallu faire un petit mémoire et lui envoyer à lui personnellement et j'ai pas eu de réponses non plus, je ne sais pas trop, mais enfin on a eu un espèce de petit diplôme qui venait de là-bas et c'est tout ce que j'en ai. Mais j'aurais bien voulu, je n'ai pas eu l'occasion. Les fois où il est venu, je n'ai pas pu y aller, je ne le connais pas. V. y est allé.
- Et vous disiez aussi, tout ce côté médiateur en fait est important. Alors, est-ce que vous pourriez en parler un petit peu de ça ? Ce qui vous a intéressée par rapport à la médiation, parce que vous avez dit en même temps, la médiation bien finalement c'est l'éducation. Je voulais être éducatrice et puis j'ai rencontré la médiation et puis je m'y suis retrouvée un petit peu ?
- Oui, enfin la médiation, bien c'est je vous dis, c'est les trois premiers critères, hein : l'intentionnalité, la réciprocité, la transcendante. Donner le pourquoi on fait ça, donner envie de travailler avec vous et puis à l'air... élargir ça, c'est-à-dire dans quel but on fait

faire ça pour un petit machin de rien du tout ; on fait ça pour découvrir l'avenir ou quelque chose comme ça, et je crois que je travaille surtout là-dessus, c'est les trois grands pôles à l'heure actuelle au niveau de la médiation.

- L'intentionnalité...
- La réciprocité et transcendance.
- Ce que vous entendez par transcendance, concrètement ce serait quoi dans votre activité ?
- Eh bien, je ne travaille pas en sixième pour qu'ils passent en sixième uniquement, je travaille en sixième pour faire d'eux des adolescents responsables, pour faire d'eux éventuellement, des enfants qui vont être autonomes dans leur vie d'adulte, voyez, je ne pense pas uniquement à la classe d'après quoi, hein, mais j'essaie de leur communiquer ça.
- C'est ça. Donc en fait vous, vous incarnez la transcendance quand vous pensez faire un enfant au-delà de ce qu'il est en train de faire, responsable...
- Et au delà de la matière.
- Et au-delà de votre matière.
- J'ai pas une leçon sur les compléments circonstanciels de lieu pour faire une leçon, sur les compléments circonstanciels de lieu parce que c'est dans le programme, je le fais, parce que je pense que c'est important d'être bien spacialisé et que plus tard, un adulte qui est bien spacialisé, il ne peut pas se tromper sur une machine ou n'importe quoi, je donne une dimension à ce qu'ils font quoi, sinon, ce n'est pas marrant de faire ça.
- Oui, oui, d'accord. Et comment ça se passe la transcendance ? C'est-à-dire que vous expliquez pourquoi vous faites ça ? Comment... Est-ce que vous...
- Bien, on cherche ensemble à quoi ça va servir.
- A quoi ça va servir, donc ça revient un petit peu au
- Voilà, je les fais réfléchir, je fais réfléchir les enfants et je dis bien faire une leçon là-dessus et ils disent : bien ça sert à rien de faire une leçon là-dessus, c'est pour quoi faire et je dis à votre avis, ça va servir à quoi, ça plus tard, ça, parce que bon... si vous voulez qu'ils retiennent et qu'ils aient envie, il faudrait quand même que ça serve à quelque chose, on est pas idiot, on va pas faire quelque chose pour rien, hein. On n'a pas encore la sainteté de faire quelque chose pour rien du tout, hein ?
- D'accord, comment savoir poser les questions...
- Je les rends partenaires, hein, c'est ça. C'est simplement rendre les gens partenaires et puis qu'eux, ils soient à l'aise en cours, quand ils sont avec moi, j'aime bien qu'on soit à l'aise. Par contre attention, il faut respecter les lois de la communication, on ne parle pas n'importe comment, on lève le doigt, autrement, bien, c'est plus possible !

-
- Oui, oui, d'accord.
 - Il y a tout un travail en début d'année là-dessus, hein avant de se lancer parce que on ne peut pas se lancer comme ça. Bien mettre les bornes à chaque usage.
 - Bien indiquer les lois, cette notion de loi.
 - Pas les lois, en fait c'est eux qui le font remonter hein, ils se rendent compte que ça ne marche pas quand on ne fait pas ci, quand on ne fait pas ça, donc on dit alors on dit pour que ça marche, qu'est-ce qu'il faut faire, et hop, on l'écrit.
 - Quel lien il y aurait avec le PEI ?
 - Eh bien, il y a des instruments, à la limite, hein. si on voit que ça ne marche pas, on peut faire des instruments là-dessus pour faire ressortir un principe, hein. Par exemple, bien L. au départ, quand ils disent que pour se repérer, il faut avoir des indices, bon, bien... on a élaboré les emplois du temps, par exemple. Les indices, on mettait tous les cours de français de la même couleur, tous les...bon. Les indices, c'est-à-dire un emploi du temps dans leur chambre, un emploi du temps dans leur bureau, un emploi du temps dans le cahier de texte, comme ça on en avait par tout. Voyez, des petites choses comme ça. On l'applique à la vie tout de suite, à travers les cas.
 - Oui, donc ça, ça vous est arrivé de faire émerger ces...
 - Je sais pas, moi, qu'est-ce qu'on avait évoqué autrement ? Vous me demandiez de noter certains indices, mais...
 - Par rapport aux lois, par rapport aux indices ?
 - Par rapport à la communication, par exemple, bon, eh bien, ça c'est tout de suite dès le départ. Il y a des enfants qui sont très... toujours prêts à... bon, et alors je laisse d'abord comme ça. Et je dis qui a compris, qui a entendu ? Je dis est-ce que c'est une bonne communication ? D'autant qu'en début de sixième, il y a des leçons de français sur la communication, donc c'est lié, et on a vu qu'il y avait un auditeur, un récepteur, on fait le truc avec le téléphone... il y a pas une bonne...on entend pas bien, il y a des parasites, etc.
 - Donc, vous leur donnez des repères par rapport à ça.
 - Voilà, des repères, et je crois que c'est important au départ de donner des repères, parce que si l'on veut faire exploiter quelque chose sans donner vraiment les bornes à ne pas dépasser, ça ne peut pas marcher.
 - C'est ça, donc vous utilisez le PEI, pour notamment au niveau de cette communication....
 - C'est ça, c'est une bonne façon de faire... expérimenter... des choses qui vont servir à bâtir... une société, quoi.
 - Donc, faire émerger vous disiez des principes en fait.

- Oui, aussi bien en classification qu'en comparaison qu'en... se situer dans l'espace, se situer dans le temps. Je ne fais jamais la relation familiale, parce que j'ai trop peur à l'heure actuelle avec les souffrances qui sont dans les familles, je n'ose pas, mais ce serait bon.
- Alors, ce que vous dites, vous partez...
- Je vois les besoins.
- Vous revoyez les besoins et vous partez des besoins et le PEI en quoi il va vous servir. C'est pas du PEI du début à la fin.
- C'est un outil parmi d'autres, voilà, et dans ce PEI, je vais prendre les éléments qui me semblent utiles pour faire surgir du groupe, des principes qui vont me permettre après de leur faire conscientiser les choses qui sont nécessaires pour grandir, quoi.
- C'est ça. Et par rapport donc à ces choses qui sont nécessaires d'être conscientiser, ce que vous avez dit pour l'instant, c'est donc leur apprendre la communication, les repères par rapport à l'éducation.
- Les repères dans l'espace, dans le temps, le respect des personnes. Ça rejoint un peu la communication de toute façon, hein. Et puis qu'est-ce qu'on a fait encore... alors, les comparaisons, parce que il faut parer toujours négativement. Ils étaient prêts des écrits, le cours d'avant cette classe-là. Ces enfants qui roulent assez bien cette année-là en sixième et comme tout enfant qui roule bien, il y a tout le temps un petit peu d'élitisme et on recherche toujours à être plus fort que l'autre, hein. Ils disent pas plus, mais ils disent toujours et moi, et moi, et moi. Alors, on a fait une comparaison, parce que comparer c'est pas chercher le plus ou le moins, c'est chercher ce qui est différent et ce qui est semblable aussi et on a vu que on était différent, mais qu'on avait des choses semblables, et que c'est pas parce qu'on était différent, il y a forcément le plus ou le moins, etc. J'ai pu faire un travail là-dessus.
- Et c'était un petit peu le principe au départ qui vous motivait, d'apprendre le respect de l'autre et en fait vous prenez comparaison par rapport à ce principe.
- Voilà, parce que je trouvais que les plus et les moins là, que c'était mal utilisé. J'ai, tiens, je pourrais bien peut-être faire quelques pages de comparaisons, qui montreraient que bien oui, il y avait des plus grands, des moins grands et des saints, des plus petits, mais c'est peut-être pas ça. Et alors on leur fait comprendre quand on comparait, on avait des critères qu'on se choisissait ; alors, des critères des différenciations et de similitudes et que ces critères-là, c'était tout à fait personnel, souvent. Qu'on pouvait très bien prendre ce critère-là, mais qu'on pouvait en prendre d'autres et alors, justement, ils s'exprimaient sur quelque chose et je disais quel critère as-tu pris pour dire ça, quel critère ? Et après, quand il y en avait un qui critiquait, je disais, quel est ton critère pour ça ? Et bon, étant donné qu'ils connaissaient les mots, on peut d'avantage agir, parce qu'ils savent ce que ça veut dire.
- Donc ça, ça permet quoi chez l'enfant après ?

-
- Je pense que l'enfant connaissant la notion, ayant vécu à travers des exercices une expérience. Cette expérience étant associée à des mots un peu techniques, au moins quand vous faites référence dans sa vie à lui..., on a un langage commun et ça permet une communication un peu plus approfondie si vous voulez. C'est un des avantages que je vois à cette méthode du PEI. C'est l'acquisition de mots qui rendent la communication plus précise, plus facile, donc plus approfondie.
 - Si on vient un peu maintenant à votre idéal d'enfant par rapport à votre métier d'éducateur, c'est pas l'idéal d'enfant, mais... quelles sont un peu les finalités que vous visez justement dans votre activité ? mais on en a déjà parlé.
 - Ce que je veux, c'est mettre un homme debout. Je ne veux pas qu'un enfant en sortant de mes cours se sente... Je veux lui donner tout ce qui est possible, lui permettre de connaître... d'abord c'est possible... mais quand il veut pas, bon... de le rendre partenaire, justement pour avoir envie d'aller plus loin. Je peux me... d'oser, quoi. D'oser se lancer. Lui permettre d'être autonome, de ne pas avoir peur et d'avoir confiance en lui, et notamment, on vit ça beaucoup avec les quatrièmes et troisièmes techno. Quand ils nous arrivent, la plupart du temps, surtout en français, parce que c'est souvent le français qui les a fait chuter, automatiquement dès que vous commencez à leur donner du travail... Oh, mais de toute façon, je suis pas bon, oh, mais de toute façon moi, je vais pas savoir ça. Donc, là, comme ça pendant tout un trimestre à redonner une image de soi un peu... à redorer un peu l'image de soi. Alors là, bon, le PEI n'est pas mal, mais il y a aussi quand même aussi 'You can do it'.
 - Et vous disiez donc, vous leur donnez confiance et vous leur permettez d'être autonome. Comment ?
 - Alors, comment, au départ en trichant un petit peu, entre guillemets. C'est-à-dire que je leur donne des exercices où je suis à peu près sûre qu'il vont réussir. Alors, comment faire, je leur donne quand même des choses de quatrième, mais je leur donne une aide. Une aide notamment au niveau du contact, hein. Je montre que le prof aussi, on est partenaire et on peut se tromper. On a le droit de se tromper. Le droit à l'erreur. Notamment les pages d'erreurs, je trouve ça très intéressant. On a le droit à l'erreur, ça fait partie de l'apprentissage, puisqu'on dit que l'erreur est source d'apprentissage dans les principes. Donc le droit à l'erreur, parce que souvent, ces enfants-là ils pensent que c'est horrible de se tromper. Par exemple... le droit à l'erreur..., ça, c'est difficile aussi. Savoir qu'on est pas nul parce qu'on fait une erreur. Ces enfants-là, ils se résument souvent dans leurs exercices quoi, si vous voulez. Je n'ai pas de bonnes notes, je n'ai pas de bons carnets, je suis nul. Mais on lui redémontre qu'il a des tas d'autres qualités. Alors, là, c'est l'éducation du choix qui est intéressant à ce niveau-là comme instrument. Ça leur permet de montrer toutes les qualités qu'ils ont au dehors, qu'ils sont capables de faire des tas de choses. Donc, redonner confiance en soi à travers ce genre de choses, redorer un petit peu l'image de soi en voyant quel est le potentiel qu'on a en soi et puis bon, donner envie de travailler, donc là, activer non pas la sévérité mais la fermeté quand même, mais la chaleur humaine, quoi.
 - Tout ça pour l'entourer de confiance.

- Me fier au regard pour ça, moi, le regard... avoir le regard accueillant et non pas le regard qui est toujours en train de juger. Ca ne m'empêche pas, je fais pas un chahut à faire les choses. C'est toujours une histoire de bornes, quoi. Il y a des choses qu'il ne faut pas dépasser, surtout, voilà, toc. Et puis, le reste, on est partenaire, on est à égalité, on est pas le prof... je ne suis jamais à mon bureau...
- Donc, c'est un petit peu un style de relation, de contact, de l'accueil...
- Oui. On est tous des êtres humains en devenir quoi, voilà. Moi, je sais des choses qui peuvent les aider, eux en savent que je ne sais pas très bien, eh bien voilà et puis on fait avec ça. Puis, moi, j'ai un programme à leur faire passer. Je suis là pour les aider. Je suis là aussi pour dire halte-là quand, bon... Je suis là pour les rassurer, je suis là... bon, mais eux, ils ont aussi leur part à faire là-dedans. On est partenaires. Ca marche en général.
- Alors, vous disiez, oui en fait ça fait partie sur la confiance que vous avez développé pendant un temps la confiance, vous m'avez dit connaître c'est possible, être partenaire et être autonome. Donc, partenaire aussi, vous m'avez pas mal développé. Rendre un élève autonome, en fait, ce serait quoi, concrètement ?
- Bien savoir se passer...Alors ça, c'est dans les contrôles qu'on donne après. On voit si oui ou non, ils ont été capables, sans médiation, de se débrouiller.
- Et les PEI...
- Au niveau de l'autonomie, c'est plus difficile, moi j'avoue que là, au niveau PEI... Comment faire acquérir le... Si, évidemment, chaque fois qu'on a mis un principe et puis qu'ils recherchent des applications, vous savez dans les quatre domaines scolaires, professionnels, personnels et familiaux ; c'est évident qu'à force de répétitions de petites choses à trouver comme ça... si, je suppose que ça donne quand même de l'autonomie, hein. Ca le fait aussi avec les valeurs morales avec Arche, là. Souvent... l'autre jour, ils faisaient référence ah oui, tient, untel, il a fait ceci dans sa vie, c'était pas bien, c'était bien, ah oui, mais c'était comme machin, dans la bible, on a vu ça l'autre jour. Voyez, on fait référence... Je prendrais un petit peu d'avantage PEI, mais façon textes, des valeurs morales, qui aident les enfants à réfléchir sur ce qui est bien, ce qui est mal dans certaines circonstances en dehors de toutes religions, hein. Choses morales, je croirais d'avantage aux feuilles qu'on a fait là, sur... mais c'est toujours façon PEI, mais sur les valeurs morales, sur les textes qui sont bibliques. Moi, je fais ça sur les textes bibliques, parce qu'on est de culture cléricale, mais j'avais une de mes collègues qui est un petit peu mal à l'aise avec ça, elle a carrément pris des textes de la mythologie grecque, voyez, on peut faire sur n'importe quoi hein.
- Oui, oui. Et donc là, vous y voyez un peu d'autonomie dans ce...
- Oui, parce que si on acquiert du discernement au niveau des comportements humains, je pense que... on se fait moins avoir hein. Si vous avez une profonde connaissance des comportements humains, je pense que d'abord ça vous rend plus accessible..sur d'autres et puis également... et surtout vous ne vous laissez pas avoir par tel ou tel

comportement, parce que vous savez exactement ce que ça suppose... Enfin, exactement... C'est un mot qu'on ne devrait pas ...;au comportement lui-même. Enfin, vous avez pu apprécier un petit peu plus, à travers des expériences que vous avez vécues, que vous connaissez. Il me semble que c'est aussi un secteur intéressant.

- Oui, oui, ça renvoie à ce que vous disiez : connaître ses possibles, donc l'autonomie, c'est connaître le comportement humain, donc se connaître.
- Oui, voilà. Si vous connaissez les comportements humains, ça vous amène à vous interroger sur les vôtres, hein. Donc, à aller plus loin et moi, c'est ce qui m'a amené à faire de la formation 'You can do it'.
- Oui, oui, d'accord. Donc c'est ça la finalité, mettre un être debout, connaître ses possibles, le rendre partenaire dans la relation, qu'il soit autonome, qu'il est confiance en lui.
- Et qu'il ose, qu'il parle, j'espère.
- Qu'est-ce que vous entendez par qu'il ose, en fait ?
- Bien, qu'il dépasse un petit peu ses possibles en disant je ne suis pas très sûr d'y arriver, mais je vais y aller quand même, parce que je me sens bien sur mes deux pieds, donc j'ai envie de faire un saut.
- D'accord.
- On en a comme ça, qui de suite sont battus avant de commencer. Oh non, je ne vais même pas essayer de faire ça, tout ça, je n'y arriverai pas. Je dis essaie d'abord, après tu pourras dire si tu n'y arrives pas.
- Donc, dans tout ce que vous avez dit, en fait, on ressent cette volonté, plus que d'enseigner, qui est d'éduquer, qui est de contribuer à faire émerger...
- Parce que j'ai foi en l'homme, quoi.
- Vous pouvez parler un petit peu de ça...
- Oui, c'est pas seulement Feuerstein hein, tout le monde est perceptible à vie. On peut toujours. Tout le monde vit...je crois, on a que deux fois, donc je me refuse à penser qu'on va renfermer un enfant ou un adulte, n'importe, dans une étiquette à vie, sous prétexte que depuis dix ans ou depuis vingt ans, il se comporte comme ça. Il a le droit de changer. Et je veux lui donner cette possibilité, il l'a prendra ou pas, ça, c'est sa liberté, mais je veux (enfin je veux,) je voudrais être celle qui est là dans sa vie pour lui avoir donné cette possibilité, s'il le désire d'être perfectionné, d'aller plus loin.
- Donc, ça vous a engagé à vous orienter vers les enfants en difficulté...
- Parce que je m'y sens plus utile.
- Oui, parce que vous disiez que vous étiez plus utile. Et par rapport... puisque là, tout ce

que vous avez dit est beaucoup orienté vers cette volonté, cette vocation auprès des plus démunis et...

- Mais je fais aussi des cours d'allemand avec des enfants qui sont très...
- Alors, comment ça se passe encore, par rapport à ça, par rapport au contenu disciplinaire, par rapport au programme ?
- C'est la même chose, mais si vous voulez, c'est beaucoup plus facile à faire passer, donc... je les aime tout pareil, seulement je me donne moins de mal, étant donné que bien... ça coule de source, pratiquement quoi. Mais j'ai quand même cette relation toujours de chaleur, de... hein, bon, là les quatrièmes s'en allaient : ah bien, madame, on va là-bas, on pensera bien à vous, enfin, des petites choses comme ça, des petites choses toutes simples, mais qui montrent qu'il y a quand même quelque chose qui passe quoi.
- Et le PEI est-ce que ça vous a finalement servi pour votre cours, dans le système classique, je veux dire.
- Ah bien oui, je veux dire moi, j'ai mes cours qui ont été beaucoup plus structurés.
- Plus structurés, par exemple ?
- Bien oui, l'objectif qui... je fais ça dans plus d'objectifs, le plus d'objectifs possibles dans ce cours, et dans quoi, dans mon projet d'année, soit dans mon projet pour les amener à une seconde, j'ai quand même je pense, vu mes cours d'une façon plus ouverte je crois. J'ai osé lâcher la rampe si vous voulez.
- C'est-à-dire...
- Parce qu'avant quand vous êtes jeune prof, vous faites comme ça vous dit, on se cramponne aux instructions, on veut tout avoir... c'est vrai, je veux toujours, mais je veux dire, bon j'ignore. Si je vois que ça passe très bien comme ça, je ne vais pas rester à suivre mon livre, je vais faire autre chose, voilà.
- C'est ça pour vous lâcher la rampe en fait, c'est vous détacher du programme.
- En ayant le programme en tête, mais je veux dire ne pas rester attachée à telle ou telle petite méthode parce que je m'accroche à ma méthode. Je ne garde jamais mes cours d'une année sur l'autre. Jamais la même chose. Je m'adapte aux enfants qui sont en face de moi. Voyons, je veux faire passer ça dans l'année, eh bien je vais m'y prendre, puis ils sont tous différents cette année, ils sont comme ça je vais faire comme ça et l'année prochaine ils seront autrement, je vais tout reprendre. Alors qu'avant si vous voulez, c'est... j'ai toujours le respect de la hiérarchie, le respect de ce qui se faisait, parce que vous vous exagérez à ce moment-là. Et jusqu'à ce donc, je m'interroge vraiment, jusqu'à ces 35 -38 ans, là, j'étais toujours très sourcilieuse de suivre ce que...
- Est-ce que à votre avis, cet engagement dans cette méthode et dans d'autres, pourrait correspondre à une pression finalement de l'institution, de l'organisation ?

-
- Non, alors là pas du tout, parce que nous avons été tout à fait libres de l'appliquer ou pas. Personne ne nous a obligé. La preuve, il y a des tas de collègues qui ne l'ont pas fait.
 - Pour vous, c'est quelque chose qui est libre, qui est volontaire.
 - Oui. J'ai toujours fait des formations. Et là, ça m'intéressait, parce que je trouvais que vraiment, c'était efficace pour moi.
 - Et quand vous dites, il y en a d'autres qui ne l'ont pas fait cette formation, vous voyez des personnes qui l'ont pas fait... et comment vous ressentez ça ?
 - Ah bien, c'est leur droit. Si elles ont trouvé d'autres... façons de... d'assurer au mieux leur médiation, eh bien tant mieux hein. J'ai pas dit du tout que c'était le PEI d'abord hein, j'ai pas dit ça.
 - Et vous en avez discuté des fois, avec ces autres personnes. Quel arguments elles donnent par exemple pour le fait qu'elles n'ont pas fait...
 - Ah oui, oui, bien-sûr. On leur a même fait plusieurs fois des sensibilisations, car ils sont quand même tous sensibilisés hein. Parce que ça les agaçait profondément. Il y a une histoire de vocabulaires en fait. Alors, nous échangeons, nous du vocabulaire entre collègues qui avaient fait le PEI et puis les autres ne voyaient pas exactement ce que voulait dire ce vocabulaire. Donc, on a fait des séances entre nous, où on a travaillé avec eux sur des fiches. Ils savent ce que c'est maintenant le PEI. Ils ont eu des sensibilisations.
 - Et à votre avis, pourquoi ils ne se sont pas engagés. Vous avez une...
 - Bien parce qu'ils étaient plus attachés au contenu de leurs matières que à la façon de... faire du PEI.
 - Vous pensez que c'est cet argument là ?
 - Ils sont encore un peu jeunes, ils sont encore dans leurs examens universitaires, ils sont encore très attachés et c'est normal hein. Moi au départ j'étais comme ça aussi hein. Je crois que ça correspond... enfin moi je pense hein, parce que vous voyez les âges de la vie avec beaucoup d'humour, mais je crois qu'il faut attendre peut-être d'avoir 35 - 40 ans, d'avoir déjà bien pris du recul avec le contenu de ce qu'on veut faire passer pour ensuite s'attacher d'avantage à la façon de le faire passer et après en vieillissant, parce que moi j'arrive à 50 ans quand même, à faire passer en regardant l'être humain avant tout. On comprend plus. Ce n'est même plus la méthode, c'est l'autre.
 - Oui, donc vous pensez que ça correspond à...
 - Je crois que ce sont des étapes de la vie, je crois qu'il faut laisser le temps au temps à ce niveau-là, oui, je crois, je crois, je ne suis pas très sûre, faire ça auprès de jeunes, des jeunes professeurs ou éducateurs, je dis pas... il y en a pas qui sont pas prêts tout

de suite hein, je suis pas sûre que ça... ils le feront sans ces... beaucoup de conscience, ce n'est pas ce que je veux dire, mais il y aura peut-être pas tout à fait, tout à fait au temps de... d'adhésion.

- Oui, oui, d'adhésion.
- Ils le feraient peut-être parce que c'est bien, mais il y aurait quand même un petit peu le fait de suivre les méthodes encore. Je ne suis pas sûre qu'ils verraient simplement l'homme à mettre debout. Justement, ils verraient une technique qui est bien à appliquer, c'est ça. Mais, bon, attention, hein, je ne suis pas du tout sûre...
- C'est des hypothèses que vous faites.
- Voilà, c'est une hypothèse, je n'en sais rien ! Aussi, ça dépend des gens. J'ai des collègues qui sont plus jeunes dans les jeunes adultes qui sont avec moi là. Qui s'interrogent sur notre propre vécu déjà et on le sent déjà. Des gens plus âgés, plus on avance dans la vie, plus on est centré sur l'homme, me semble-t-il, dans toute sa dimension holistique, tout ce qu'il est. Voilà, quand on est plus jeune, c'est rassurant d'avoir des choses...
- Plus techniques.
- Voilà, on se raccroche parce que c'est rassurant. Ca ne veut pas dire que ce n'est pas bien hein, parce que c'est bien utile de voir les techniques.
- Oui. Et donc, vous disiez tout à l'heure que ce n'était pas le même type d'adhésion. Donc, vous maintenant vous diriez, c'est quel type d'adhésion ?
- C'est la technique au service de l'homme quoi.
- C'est ça.
- C'est pas la technique pour la technique. Donc c'est un tout petit peu plus dégagé quoi de tout ça. On l'a intégré, on l'a digéré du mieux qu'on l'a pu et puis maintenant bien on s'en sert mais pas en disant c'est ça, il faut absolument faire ça. Moi, si je vois que le PEI ça ne marche pas, je prends une autre chose hein.
- Et quand vous dites ça ne marche pas, c'est quoi qui ne marche pas ?
- Bien ça ne marche pas... d'abord il faut analyser ce qui ne marche pas. Est-ce que simplement ça tient au fait que vous n'avez pas suffisamment cultivé la relation... voilà. Ou est-ce que c'est la page qui déplaît, est-ce que c'est... je ne sais pas, il faut analyser ce blocage.
- Le fait que l'enfant soit bloqué ça marche pas, donc il a pas envie de travailler.
- Et l'intérêt que je vois d'avoir plusieurs outils sous la main, c'est que si on a plusieurs outils pour faire trier la même chose, bien autant prendre celui qui convient le mieux à l'enfant.
-

Donc en fait, votre adhésion au PEI quand vous regardez le PEI avec tout ce qu'il y a autour, elle est comment ? Quels mots, quels critères, quelles qualités vous lui donneriez.

- Elle est pas aveugle.
- Elle est pas aveugle. Qu'est-ce que vous diriez d'autre ?
- Toutes les grandes idées, je les ai adoptées, toute la démarche je la trouve très intéressante. Je la trouve au service de l'homme, je la trouve bonne pour la vie. Tout ça, je trouve ça très bien.
- C'est une adoption mais pas aveugle.
- Et si elles me semblent peu... entre guillemets intéressantes, elles sont toutes intéressantes, mais peu intéressantes pas rapport à un groupe ou par rapport à un enfant.
- Par rapport à votre projet.
- Par rapport à mon projet, bon. Au besoin, j'en créerai une hein.
- Oui d'accord, c'est ça. Donc c'est quand même une adhésion assez totale à l'ensemble.
- A la démarche, mais la démarche est bonne. Et à la spiritualité de M. Feuerstein qui prend l'homme.
- Oui, la démarche donc et la spiritualité.
- A part ça qui m'a surtout branché quoi. Cet homme qui disait que tout le monde était perfectible, adaptable, etc. et qui refusait de renfermer les gens dans des étiquettes, ça, ça me plaisait, parce que j'ai horreur de ça ! Et souvent dans l'enseignement, c'est ce qu'on faisait quoi. Donc certains conseils de classe, moi ça m'énervait quoi. Il est pas bon en math, il est nul. Bon eh bien, il est bon ailleurs.
- On parlait un petit peu d'exemples que vous revoyez d'enseignants qui ont eu des attitudes...
- Parce qu'ils résumant l'enfant à leur matière. Donc, s'il est pas bon dans leur matière, c'est un mauvais élève et puis c'est tout. Un point c'est marre.
- Et concrètement, vous revoyez des situations.
- Alors moi, dans les carnets, moi je m'attarde toujours (même à un élève qui n'est pas bon dans ma matière), je mets tout le temps un côté positif quand même. Il y a tout le temps quelque chose de positif qu'on peut mettre. On a essayé de travailler ça pour que tous au moins, on arrive à ce consensus. Ne pas brancher que sur les côtés négatifs de l'individu.
- Et ça vous est arrivé de vous retrouver avec d'autres collègues...

- Même dans nos appréciations, quoi.
- Qui aient des mauvaises appréciations, qui ne vous paraissent pas justes, par exemple. Ca vous est arrivé, ça ?
- C'est pas forcément injuste. C'est vrai qu'il était peut-être pas bon. Mais dire qu'après un enfant comme il est pas bon dans une matière, il est nul en tout, j'ai trouvé que c'était vraiment... c'est diminuer l'homme enfin !
- Donc vous avez ce sentiment de justice aussi, ce besoin de...
- D'autant qu'au niveau scolaire, on note ce qu'on ne sait pas en fait. On ne note pas sur ce qu'on sait.
- Oui, d'accord... Bon, j'ai fait à peu près le tour.
- J'espère ne pas vous avoir trop assommée avec toutes mes paroles.
- Ah non, pas du tout, pas du tout.
- J'ai l'impression d'avoir beaucoup parlé.
- Bon en fait on a abordé à la fois votre histoire professionnelle, puis votre histoire personnelle, ses méthodes, le type d'adhésion.
- Je fonctionne toujours dans l'agir. J'ai besoin maintenant de prendre de la sérénité en restant un petit peu dans la réflexion d'avantage. Et ça, je ne suis pas encore arrivée à réguler. Je suis très impulsive et très compatissante, comme ça, naturellement. Je m'apprends à dire stop, tu prends le temps avant de réagir. Tu prends le temps d'analyser. C'est encore un des points c'est que j'ai un recul.
- C'est ça, donc vous êtes beaucoup dans l'agir et donc vous êtes plus dans la réflexion maintenant. Bon bien voilà on va s'arrêter. Je crois que c'était très intéressant.
- Je ne sais pas. J'espère surtout que ça répondait à ce que vous attendiez ?
- Ah oui, oui, tout à fait.
- Mais bon ce PEI c'était une très très intéressante expérience, vraiment.
- Vous dites c'était. Ca ne l'est...
- Bien c'était quand ça c'est lancé et ça continue d'être.
- Et en fait le PEI, est-ce qu'il a été à l'origine d'un dynamisme ou pas ?
- Non, nous étions déjà repartis avant.
- Donc c'est arrivé au moment...
- C'est arrivé au bon moment. Alors, même ce qui est dommage, c'est que les 14 personnes qui étaient formées en PEI, étant donné que le collègue avait eu des revers

au niveau des... nombres d'élèves quoi et il y a de nos collègues qui ont placés... qui on été enseigner dans d'autres établissements. Ils n'ont pas pu donc, forcément, continuer l'application du PEI.

ENTRETIEN PEI N° 7 Enseignante en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans.

- On peu juste partir de..
- Je crois qu'il faut partir d'un itinéraire personnel.
- Oui, si vous préférez.
- Pour moi, c'est difficile de l'expliquer autrement. Moi, je suis devenue institutrice par hasard, c'est-à-dire que j'avais passé mon BAC et j'étais très intéressée par la psychologie, sans savoir très bien ce que c'était parce qu'en philosophie, Freud m'a bien intéressée et je me suis mariée. Donc, il a fallu que je travaille et par hasard quelqu'un m'a dit : 'Pourquoi ne ferais-tu pas institutrice ? Ca ne m'avait absolument jamais effleurée l'idée. Je me voyais faire du journalisme, n'importe quoi, mais sûrement pas m'occuper d'enfants, mais comme il fallait que je travaille, j'ai dit oui, après tout, pourquoi pas et donc je n'ai eu aucune formation.
- Je suis tombée en 1965 sur une période où l'on devait avoir besoin d'enseignants, donc on m'a engagée sur le seul diplôme du BAC et ayant émis que la psychologie m'intéressait, lors de la première réunion avec l'inspecteur, je n'avais pas eu une heure de formation entendons-nous bien, on m'a proposé de faire de la pédagogie spécialisée. Je n'ai uniquement accepté que parce que l'école qu'on me proposait était en trajet direct avec mon domicile et que c'était un poste à l'année, c'est-à-dire qu'au lieu de faire des remplacements tout au long de l'année, il me semblait plus judicieux, plus agréable, d'avoir un poste à l'année. Je me suis donc retrouvée dans une classe de perfectionnement dans le 18ème arrondissement, dans une école primaire de garçons.
- C'était en 1965, c'était encore l'époque où l'on mettait les enfants en rangs à coup de sifflet, on écrivait avec des portes-plume où le châtiment corporel, tout en étant interdit était encore très pratiqué. Je me suis retrouvée le premier jour avec un dizaine de gamins en petit perfectionnement, des gosses de 8 - 9 ans. Je suis rentrée dans cette classe, l'école était commencée depuis 8 jours et ils n'avaient pas eu d'instituteur, ils étaient debout sur les tables et ils se lançaient les portes-plume à la tête. Je suis arrivée du haut de mon mètre cinquante-cinq, je suis restée plantée-là avec les gosses, le directeur est parti après m'avoir présentée. J'ai pris le plus petit, je lui ai foutu une paire de claques, tout le monde s'est assis, je n'ai plus jamais eu d'histoire de discipline. Je me suis retrouvée devant ces gosses, sans absolument savoir quoi faire. Je ne savais pas ce qu'on attendait de moi, bon, je savais qu'ils ne savaient pas lire, c'est pour ça qu'ils étaient là. Ils n'avaient pas réussi à apprendre à lire. Je n'avais jamais enseigné à

qui que ce soit et en fait, les seules bases sur lesquelles je me suis mise à travailler c'était le souvenir. J'étais toute jeune donc je me souvenais de ce qui c'était passé pour moi, dans mes classes. Or, comme il se trouve que j'avais fait toute ma scolarité dans une école privée, école alsacienne qui était en avance sur son temps d'une bonne vingtaine d'années, j'ai essayé de reproduire ce que j'avais vécu.

- Manifestement, ça devait être pas mal puisque au bout de l'année, après quelques visites de la conseillère d'orientation, tout le monde s'est plu à dire que je devais être faite pour ça. Pour ça, entre guillemets. Donc, j'ai passé mon CAP et là, du coup, j'ai eu droit à huit jours de formation et quinze jours de stage dans une autre classe et je travaillais toujours dans ma classe où j'obtenais des succès. C'est-à-dire que le succès, à l'époque, c'était que les gosses se tiennent tranquilles, qu'ils fassent pas de, qu'on ne les voit pas dans la cour, qu'on ne les remarque pas, qu'ils se tiennent à carreau ! Point de vue pédagogie, on nous foutait à peu près la paix ! Pas à peu près, complètement, surtout le directeur.
- Donc, après, l'inspecteur m'ayant dit vraiment que j'étais douée pour...; c'est comme cela, on m'a donc proposé de passer mon CAEI. A l'époque ça s'intitulait comme ça, certificat d'aptitude pour l'enfance inadaptée. J'ai donc eu droit à un an de formation, ça se passait rue O, mais j'étais reliée à la formation, non pas... il y avait deux formations, il y avait A et une autre formation dans le centre de P et pendant un an, on nous a donc enseigné de la psychologie clinique, psychologie de l'enfant. Pour moi, c'était enfin une formation, enfin ce que j'attendais. Donc, suite presque à cette année de philo que j'avais adorée, la psychologie ! Donc enthousiasme complet de ma part, une année de bonheur, bon où je m'engageais après cette année à travailler 5 ans dans l'inadapté.
- Donc après une année de formation, de lecture, de découverte et d'enthousiasme, une seule envie, c'est d'aller plus loin. Là-dessus, je suis tombée enceinte et je me suis arrêtée. Je me suis arrêtée pour élever mon enfant pendant 4 ans et j'ai donc pendant ces 4 ans profité pour passer ma maîtrise de psycho. Puisque à l'époque on vous donnait l'équivalent de la première année de psycho. Donc, c'était très tentant de se lancer. Donc j'ai élevé mon fils pendant 4 ans tout en passant ma maîtrise de psycho. Et là, j'ai eu l'impression d'avoir enfin cette formation dont j'avais besoin pour faire mon métier, véritablement, convenablement et puis c'est vrai, j'ai toujours eu une attirance pour tout ce qui est étude des comportements humains. Donc j'ai fait ma maîtrise de psychologie clinique à Paris 5, et puis j'ai repris parce qu'il a bien fallu reprendre au bout de 4 ans et j'ai repris très peu, toujours dans des classes de perfectionnement puisque de nouveau j'ai eu une autre fois un autre enfant. J'ai repris encore 5 ans, cette fois ci. Donc finalement ça m'a fait un espèce d'arrêt en tout de 10 ans. J'avais très peu repris, j'avais repris en tout 1 an. Là, pendant 5 ans, j'ai beaucoup lu, j'ai pas fait d'étude mais je me suis vraiment penchée sur la psychanalyse plus que sur la psychologie. Ma maîtrise de psycho avait été très orientée vers la psychanalyse. Bon, j'ai pas fait d'analyse personnelle.
- Quand j'ai repris au bout de 5 ans, je suis tombée par hasard dans une SES. Je ne savais pas que ça existait, c'est donc cette fois-ci dans un collège et c'est donc avec

des adolescents qui ont entre 12 et 16 ans. Donc une toute autre population avec une toute autre approche. Faut que je dise encore, que pendant mes années de perfectionnement... j'ai un caractère assez fort, donc je suis tout à fait capable de m'opposer aux idées reçues de l'époque. A l'époque, à cette époque-là, on estimait que mettre un enfant dans une classe de perfectionnement, c'était une chance pour lui et qu'il fallait surtout pas l'en sortir et pendant mes quelques années dans les classes de perfectionnement, j'en ai toujours sorti. Alors on disait autour de moi, bien alors, c'est peut-être une mauvaise orientation. Moi, je disais, non, c'est pas vrai, c'est un gosse qui s'est modifié. Je ne disais pas modifié à l'époque, c'était pas un mot qu'on employait, mais je disais non, c'est un gosse qui a fait des progrès, qui a acquis des choses et qui maintenant peu retourner dans le cycle normal 'entre guillemet'. Mais ça ne se faisait pas, c'était très mal vu et on estimait qu'un gosse qui avait 75 de QI, il devrait toute sa vie avoir un QI de 75.

- Quand vous dites on estimait, c'est-à-dire que des gens vous disaient ça ou c'est l'impression que vous aviez ?
- Non, c'était l'inspecteur, le conseiller d'orientation, le directeur, les psychologues de l'époque.
- Et vous vous rappelez de moments où l'on vous disait ça ?
- Absolument.
- Oui. Vous revoyez des situations concrètes...
- Des gosses qui avaient complètement évolué, qu'on remettait dans le circuit. Alors on me disait : 'ah, bien c'est parce que c'était une mauvaise orientation, c'était pas vraiment un débile'. Parce qu'à l'époque on disait débile ! C'était le mot employé à l'époque. Ca devait être pour d'autres raisons qu'il se trouvait en perfectionnement, donc c'était une mauvaise orientation. Vous vous en êtes aperçue, très bien, on le ressort, très bien. Mais c'est une exception, si l'orientation avait été bonne, si vous aviez vraiment eu que des débiles, puisqu'on était sensé recevoir des gosses qui avaient des QI entre 70 et 85. Eh bien, normalement, il aurait dû rester avec vous et c'était la chance de sa vie d'être dans ce trajet parallèle. Ca je m'en souviens très bien. Mais, j'avais des doutes, mais avoir des doutes, à l'époque c'était un petit peu vouloir dire à l'époque, moi j'ai été capable de faire progresser alors qu'on ne pouvait pas le faire progresser. Donc c'était difficile comme situation, parce que c'était comment, moi, pauvre petite enseignante de rien du tout, j'étais capable de faire progresser un gosse qui normalement n'aurait pas du progresser. Donc, c'est très difficile à défendre, comme opinion. Donc, c'est vrai que je n'avais pas beaucoup d'arguments et que bon... moi, j'étais contente qu'on sorte le gosse. Qu'on me dise que c'est une mauvais orientation, eh bien !, tant pis. Le principal pour moi, c'est que le gosse il est retrouvé le circuit ordinaire donc, qu'il s'en sortait. On peut le retrouver à 16 ans apprenti et puis travaillant, ayant son CAP et puis revenant me voir quelques années plus tard, marié, des enfants et se débrouillant très bien, ce qui m'est arrivé !

Donc, quand je suis retournée en SES donc, je me suis retrouvée avec une équipe, chose que je n'avais jamais connue, puisque quand on est en classe de perfectionnement, on est seule, très isolée, avec autour, des instituteurs normaux, bien fiers de leur classe et vous, vous êtes la bête noire, vous avez des élèves qui se tiennent mal, qui volent, etc. Des mongoles, quoi ! Alors, là, tout d'un coup, je me suis retrouvée au sein d'une équipe avec 6 classes au sein d'un collège, un équipe très dynamique, une directrice qui était elle-même diplômée de psychologie, qui avait écrit un livre d'apprentissage de la lecture, enfin bon, vraiment des gens très engagés dans ce qu'ils faisaient, qui avaient une pédagogie très active c'est-à-dire que je me suis retrouvée à faire vraiment des actions pédagogiques importantes : théâtre, voyages, vraiment bon, tout d'un coup une découverte d'une équipe qui croyait dans ses gosses et qui voulait en sortir vraiment un maximum et qui ne les considérait pas du tout comme des crétins pour la vie.

- Je suis rentrée dans cette école en 81 et en 83, donc ça avait très, très bien collé, je me suis tout à fait inscrite au sein de cette équipe très dynamique, sans aucun problème et en 83, on est venu proposer à cette équipe... moi à l'époque j'avais une cinquième, dans notre collège, il y a deux sixièmes de 15 élèves, deux cinquièmes, une quatrième et une troisième. On est venu proposer, je dis on, parce qu'on ne savait pas très bien d'où ça venait un stage pour une nouvelle méthode : apprentissage de la lecture. On a évidemment proposé ça aux sixièmes parce que notre population d'élève étaient des enfants qui ne savent pas lire. On a tous les niveaux et c'est très hétérogène, ça ne peut pas être plus. Comme commun, ils ne peuvent pas rentrer en sixième parce que leur niveau n'est pas suffisant et qu'on a proposé à leur famille une SES et que la famille a accepté, c'est pour ça qu'ils sont là. Il suffirait que la famille refuse pour qu'ils aillent en sixième de collège. Donc deux enseignantes de sixième, très dynamiques, V et C sont donc parties faire de stage. Elles sont revenues l'une très enthousiaste, l'autre très énervée. C'était donc cette fameuse méthode : rencontre avec le professeur Feuerstein qui venait d'Israël, qui essayait de travailler avec madame D, ça n'était pas du tout une méthode d'apprentissage de lecture, bien entendu, madame D, syndicaliste acharnée, à tout de suite vécu ça comme un espèce de... vraiment bon elle a tout de suite eu beaucoup de recul vis-à-vis de cette méthode, alors que madame V a été très enthousiaste. Donc, moi, j'en ai entendu parler pendant un an et il avait été dit qu'elles nous rapporteraient tout de qu'il se passerait, parce que ça serait sûrement intéressant. Je vous dit on était une équipe très soudée, très dynamique. Bien sûr, elles nous ont rapporté semaine après semaine, fidèlement tout de qui ce qui se passait au stage et je dois dire que personnellement, je regrettais déjà beaucoup de ne pas y être.
- Alors pourquoi, je regrettais beaucoup de ne pas y être ? C'est là qu'intervient tout le personnel. Je suis israélite, alors, c'est vrai que ce qui vient d'Israël, ça fait écho. Que j'ai lu ce qu'avait écrit le professeur Feuerstein et que j'ai retrouvé là, tout de suite, sans tout comprendre tout de suite de sa pensée, de sa méthode, des idées que j'avais toujours eues, que l'homme est modifiable, qu'on a pas un QI pour la vie, qu'il ne faut jamais désespérer de l'être humain, qu'il faut toujours essayer de faire quelque chose pour lui. Là, c'était l'idée essentielle et puis l'idée de cette revalorisation d'anti-cycle, alors, là, ça a fait écho en moi, parce que j'avais étudié certainement la psychanalyse et

puis que ça faisait écho en moi à toute une éducation qui est bien connue de tout le monde, la mère juive qui dit à son fils tu es le plus beau mon fils et tu vas réussir, tu es le plus intelligent et c'est vrai que ça aide, quoi. Ça aide dans la vie. Alors tout ça, ça a fait écho en moi et l'année d'après puisque c'était une formation sur deux ans, madame Dn'avait pas du tout adhéré, elle avait vu tout le côté négatif, j'ai dit cette formation...et elle m'a donné sa place.

- Donc j'ai rattrapé la formation la deuxième année et la formation, il fallait tout de suite faire dans sa classe, c'est-à-dire c'est pas une formation théorique comme ça en l'air. On s'engageait immédiatement à commencer ce programme de PEI dans la classe que l'on avait, donc on a tout de suite... on s'est lancées et on avait régulièrement un superviseur qui venait nous voir pour nous aider et c'est vrai qu'avec l on a adhéré. On s'est accrochées à ça comme à une ancre parce que jusqu'à présent personne ne nous avait jamais donné un outil. Que faire de la pédagogie spécialisée en France, c'est.... On a pas de livres, on a pas de conseils, on a des inspecteurs qui s'y connaissent moins bien que nous, qui n'ont jamais fait ces classes-là, on sait pas où on va, on sait pas quels sont les objectifs que l'on cherche. C'est très vague donc on essaie de faire ce qu'on peut, de sortir le gosse de là où il est. Alors ça peut être d'apprendre à lire au gosse qu'on nous a donné, qui arrive d'Afrique et qui à part savoir le français, parce que sinon il serait mis dans une classe d'accueil, il ne sait rien jusqu'à un gosse portugais qui s'est trouvé dans une classe du 16° arrondissement où le niveau est très fort, où on lui a refusé l'accès en sixième, alors que s'il avait vécu dans le 20 ° arrondissement, il y serait allé, donc des niveaux d'une hétérogénéité folle.
- Donc, on est dans un flou complet et c'est vrai, on était surtout, il y a 12 ans. C'est vrai que là, on s'est accrochée à quelque- chose parce que c'est un petit construit. 12 cahiers de 30 feuilles, une feuille par jour, une théorie derrière. Cette fameuse théorie de remédiation cognitive, que ces gosses aient eu des manques, c'est évident, qu'ils soient inculturés, alors là, on a tout à fait retrouvé notre population et une population qui n'a ni une culture d'où il vient, c'est-à-dire que il n'y a pas de culture maghrébine, il n'y en a plus, ils ne savent pas parler arabe, à peine s'ils savent d'où ils viennent, mais ils n'ont pas acquis non plus la culture française, c'est vrai qu'on a des gosses inculturés, c'est vrai que beaucoup plus il y a 12 ans qu'aujourd'hui, ça a beaucoup changé en 12 ans.
- C'est vrai que là on s'est accroché. On avait besoin de quelque chose avec l et on a adhéré. C'est vrai qu'on a adhéré... comme à une espèce de secte parce que c'est vrai que c'est vécu par certain comme une espèce de secte. On a été fascinées toutes les deux par cet espèce de gourou qui est le professeur Feuerstein, c'est vrai. Avec le recul, là maintenant, on peut le dire. Donc on a suivi cette formation, on a commencé à faire classe, ça a marché parce qu'on avait envie que ça marche. On était complètement dedans et c'est vrai que ça correspondait à ce qu'on avait en nous profondément, cette croyance du gosse, de l'amour du gosse, de l'envie que ça marche, de l'envie de les sortir de là et non pas de les laisser dans leur ignorance avec ce que je dis toujours à leur faire faire des crèmes, des dessins, à les occuper quoi. Et puis, qu'ils se tiennent calme et qu'ils n'embêtent pas les autres. Non, c'était pas ça

notre but, c'était pas ça notre objectif. On voulait les sortir de là et qu'ils deviennent comme les autres parce qu'on sent en eux un potentiel, parce que c'est pas des débiles, attention ! On a pas une population de débiles, pas du tout ! Ils ont parfois des QI de 70 - 75, c'est vrai, mais c'est absolument pas rigide, c'est pas fixe, c'est pas vrai.

- Moi, je suis sûre que ces gosses-là, on les reteste 4 ans après, ils n'ont plus le même QI et on s'est aperçues, que c'était d'autant plus agréable que ils détestent la vie. C'est une méthode qui marchait mieux sur les très faibles que sur les 'borders line' qui auraient pu entrer en sixième. Et c'est vrai qu'on s'est aperçues que toutes les déficiences cognitives dont parlait Feuerstein, c'était vrai que ces gosses-là, ils avaient. Donc c'était très jouissif de se dire : 'tiens, il y a quelqu'un qui a travaillé et que c'est vrai que ça marche'. Alors l'année d'après en 85-86, dans notre classe, tout-à-fait aidées par la hiérarchie, la directrice adhérait complètement. La directrice de SES . Nous avons eu des moyens de faire, puisqu'on était 'classe-cobaye', donc financée par l'Institut de Psychologie de Feuerstein On faisait vraiment bloc à l'époque, on était très peu intégrées au collège. Et puis l'année d'après comme on adhérait tellement avec I, en juillet 85, nous sommes parties 3 semaines en Israël, compléter notre formation. Donc, nous avons obtenu le diplôme de formateur. C'est-à-dire qu'on est capables de former des gens. Là, on a commencé à être dans le coup, point de vue théorie parce que c'est vrai que bon, j'ai eu du mal à... je ne suis pas une théoricienne. I est une grande théoricienne, elle était je crois, à la Fac, de l'Education, bon. Moi, j'avais quitté la Fac depuis longtemps, j'avais été plus proche de la maternité, de l'éducation, des autres enfants dans la pratique que dans la théorie, donc c'est vrai que j'ai eu un peu plus de mal à rentrer dans la théorie, mais là j'ai commencé à me sentir vraiment au clair. Ce stage de 3 semaines a été vraiment essentiel pour moi. Et alors là a commencé donc une période de 10 ans : 85-95 où on a donc fait équipe avec I et c'est très important parce qu'on s'est aperçues que de tout ceux qui avaient une 'classe-cobaye', très peu avait continué le PEI dans leur classe, même s'ils avaient trouvé ça formidable, etc. parce qu'ils étaient seuls dans leur équipe à le faire et que sans parler du problème financier qui est énorme, de se retrouver seul à faire ce programme, c'était très difficile. Que nous, on a toujours été deux et qu'au fil des années, plusieurs personnes qui sont venues dans l'équipe, se sont formées. On est trois aujourd'hui, mais on en a formé deux qui sont parties depuis. Là en tout cas, on est restées sur la base de deux et ça, c'est un point essentiel.
- Donc en fait, ça fait quand même 10 ans que vous pratiquez ?
- Que l'on pratique, oui. On a commencé par pratiquer vraiment ensemble. C'est-à-dire que l'on prenait les sixièmes deux ans. Les sixièmes qui avaient gardé un...? pour pouvoir faire un maximum d'instruments, puisque c'est 12 cahiers, qui sont sensés être faits en deux ou trois ans. On a jamais réussi à faire tout le programme en deux ans, mais on essayait d'en faire le maximum. On a fonctionné comme ça pendant 6 ans. On travaillait ensemble, c'est-à-dire qu'on prenait le grand groupe, 2 fois 15, mais toutes les deux et c'est vrai que ça été une symbiose toutes les deux, qui faisait que ça a parfaitement marché. On faisait un numéro assez rigolo à regarder. Tous les ans, on avait des stagiaires, des visiteurs qui filmaient etc. Bon, des vedettes, quoi ! Alors entre

avoir la foi entre Ste-Thérèse de Lisieux et Ste-Bernadette de Soubirou, des vedettes de cinéma, quoi ! Ca nous a souvent posé des problèmes financiers, parce que c'est un programme qui est cher, mais on s'est toujours débrouillées, on y est toujours arrivées. Puis on a eu la chance depuis 4 ans, d'avoir un principal Israélite, monsieur C, alors depuis, on a plus de problème, on a l'argent mais c'est pas un problème nul parce qu'il y a beaucoup de personnes qui nous ont dit je n'ai pas pu continuer le PEI par manque d'argent, ça coûte 250 F par élève. Parce que mettre 250 F pour 15 gosses seulement, c'est très mal vu par les autres, c'est ça, hein, par rapport à l'équipe ! Alors que nous, les autres instituteurs ou institutrices qui ne le faisaient pas, on ne les a pas formés, mais on les a informés, et tout le monde a toujours été d'accord. On a toujours fait équipe autour de ce PEI et c'est vrai que nous, formant des gosses en sixième, cinquième, on avait donc des instits de quatrième, troisième, qui nous disaient ah là là, qu'est ce qu'ils sont mieux les gosses qui ont eu le PEI. Ils voyaient la différence, donc ils étaient d'accord, sans pour forcément se former et adhérer complètement et ne pouvant pas le faire parce que c'est vrai qu'en quatrième, troisième, il n'y a que 12 heures d'enseignement général et souvent un examen au bout qui a changé. Et c'est vrai qu'ils ont pas le temps de faire 4 heures de PEI par semaine, quoi, c'est clair et il s'est trouvé que ces gens-là n'ont jamais été formés. Mais l'équipe a toujours adhéré, ça été un projet d'établissement. C'est rentré dans le projet d'établissement.

- Et comme vous disiez, ça paraît un facteur important de persévérance ?
- Essentiel.
- Le fait d'être à deux, de pouvoir travailler.
- Complètement. On se renvoyait une énergie. Et puis on découvrait au fil des ans... on a sans arrêt découvert des nouvelles incidences. Alors je pense que ça a complètement changé notre façon de faire et finalement, au bout de deux ou trois ans, on s'est aperçues ce qui était important, c'est de faire ce qu'on appelle le 'bridging' le pont avec les autres affaires, parce que faire ses 4 heures de PEI et puis après faire ses leçons de français et de maths de la même façon, ça n'avait aucun intérêt. Et ce qui est très important c'est de faire ce bridging avec les autres matières et là, on a beaucoup travaillé là-dessus, avec Isabelle, et c'est vrai que nous, on avait évidemment pas la même attitude, même si au départ on était prêtes, parce qu'au fond de nous on avait ça, c'est-à-dire de dire les gosses, on peut les porter plus loin, y croire, faut les revaloriser narcissiquement, ça on l'avait quelque-part en nous, sans mettre l'étiquette dessus. C'est vrai que notre façon d'enseigner, alors là, je parle vraiment de la pédagogie, français, maths, histoire, géo, à complètement changée. C'est-à-dire que vraiment, on a fait autrement.
- D'accord. On va peut-être... En fait là, on a dressé l'itinéraire, les grandes étapes jusqu'à maintenant, alors je vais revenir sur certains aspects de ce que vous avez dit, peut-être avant de revenir sur le thème de votre pédagogie aussi, qui a évolué. La rencontre avec l'enseignement spécialisé, vous avez dit ça été un petit peu le hasard. La première classe de perfectionnement y compris la SES. Est-ce que vous diriez aujourd'hui, c'est le hasard ou ça correspond à mon itinéraire personnel, mon éducation

cette tendance à être orientée vers les enfants par exemple en difficulté. Classiquement, ça peut se dire, se concevoir. Est-ce que vous diriez ça ?

- Je dirai qu'il n'y a pas de hasard. Je pense que mon éducation personnelle a un manque. J'ai pas eu de mère, j'ai été élevée par une nounou. Très brave, très gentille qui m'a comblée affectivement, mais le manque d'une mère, ça marque pour la vie. J'ai eu un père, qui faisait ce qu'il pouvait, mais c'est vrai que cette blessure narcissique... parce que quand je dis que je n'ai pas eu de mère...on peut combler, fantasmer magnifiquement, mais une mère qui est rejetante, qui ne s'occupe pas de vous, ça c'est une blessure narcissique. Donc cette blessure a fait certainement que j'étais intéressée par la psychologie et que j'ai été portée vers des enfants qui me semblaient dans un vide affectif, ça c'est certain. Je projette beaucoup, ça c'est évident et que ces enfants qui sont souvent mal aimés, pas aimés, rejetés, me parlent, c'est évident, et cette mère rejetante est morte folle, dépressive, et c'est vrai que cette blessure fait qu'on est porté forcément, vers la psychologie, la psychanalyse, la psychiatrie, les enfants qui sont blessés. Et ce sont des enfants blessés dont on s'occupe.
- C'est à dire en quoi ce vécu personnel, puisqu'on en parle directement maintenant, en quoi, cette difficulté personnelle vous a promue plus qu'elle ne l'aurait pu faire si elle avait été absente par exemple. Vous faites un lien, mais quel est ce lien ?
- Parce que je pense que ce qu'on donne, on le reçoit. Quand on panse une blessure d'un autre, on panse la sienne et que quand on voit une réussite d'un enfant, eh bien on dit on l'a sorti de sa blessure, on la revalorisé, il réussit, il se sent mieux, il se sent moins rejeté, il se sent valable, il se sent une personne humaine, entière, complète et reconnue, ça guérit soi-même, ça renvoie à sa propre blessure. On se guérit en guérissant les autres.
- En même temps, c'est autre chose, mais vous disiez la rencontre avec le professeur Feuerstein, vous reconnaissiez justement dans ses idées que vous adhérez, on est modifiable, on peut progresser, le potentiel d'apprentissage et vous évoquiez cette attrait par rapport au gourou au professeur Feuerstein avec le recul que vous avez, 10 années, là. Est-ce que vous pouvez un petit peu en reparler de ça par rapport à...
- Oui, je ne peux pas m'empêcher de penser que toutes ces méthodes, si on parle de Freinet, si on parle de... je voudrais pas mal dire le nom, c'est... La Garanderie. (Je suis dyslexique) ou Feuerstein, ou d'autres, c'est d'abord un personnage. C'est d'abord une forte personnalité qui veut savoir vraiment, inculquer une passion parce que je crois qu'il faut être passionné pour adhérer à une méthode et c'est vrai que la recherche du père, la recherche d'un Dieu, la recherche d'un être, je l'ai très profondément en moi et que je ne suis pas la seule. J'ai toujours été en questionnement vis-à-vis de la religion. Je sais toujours pas si je suis croyante ou pas. Donc pour moi, je suis toujours en questionnement. Je suis toujours à la recherche de quelque chose et je crois que finalement, aujourd'hui, je crois surtout en l'homme, plus qu'en Dieu et que c'est vrai que le professeur Feuerstein fait partie de mon ensemble de maître à penser, que lui a une spiritualité en lui qui infuse. Enfin je veux dire vous lui diriez, je suis sûre que... tant sa transpire par tous les pores de sa peau, donc c'est très attirant pour moi. En plus une

spiritualité que j'ai dans les gènes. C'est dans les gènes, forcément ça me parle quelque-part et il y a plein de choses dans la Bible qui vont dans le sens de la revalorisation narcissique. Le Dieu punit, mais pour que l'homme s'améliore, donc le gourou, c'est très important parce que pour adhérer, moi je crois qu'adhérer à un livre, adhérer à une théorie sèche d'un bouquin, faut être très fort. Alors moi, j'aurais pas été capable. Alors qu'on donne des conférences, aller en Israël, vivre avec lui, le voir faire, on l'a vu faire avec des trisomiques, on a vu les résultats, ça c'est pratique, ça c'est parlant, c'est vraiment du tangible, enfin, ça, ça me parle. La théorie, ça ne parle pas beaucoup et c'est vrai que ça me 'crotte' un peu de lire des bouquins. La théorie de la modifiabilité, je m'en fou un peu. Je veux dire j'y crois, je lis en moi, je la pratique et je la vois. Les grandes théories, c'est des mots.

- Pour moi, c'est des mots et les mots on peut leur faire dire plein de choses hein et puis leur contraire. Moi, ce qui m'importe, c'est ce que je vois, c'est la pratique, c'est que ça marche, c'est qu'il y ait des gosses qui s'en sortent, qui se sentent bien, qui se sentent moins blessés, même si cette blessure il vont la garder toute leur vie, on y peut rien, on est tous des blessés plus ou moins. Ce qui est important, c'est de voir les résultats et ça on les a vu en 10 ans, les résultats. Mais évidemment, c'est pas miraculeux, je veux dire que ça marche pas à 100 %, mais il suffit d'un. Il suffit de sauver une personne pour être un juste. C'est ça pour moi qui est important.
- Et vous disiez dont cette rencontre avec le professeur Feuerstein en tant que personne, a été déterminante pour vous, pour vous motiver ensuite à l'action. Alors vous avez déjà répondu, mais je voudrais redire ma question, chez le professeur Feuerstein, est-ce que vous revoyez cette situation avec le professeur Feuerstein, parce qu'on avance cela encore, même si ce n'est pas dans l'ordre, mais est-ce que vous pouvez reprendre. Qu'est-ce qui vous a canalisé ? Revoyez cette situation première où vous voyez le professeur.
- Moi, ma première rencontre, c'était Freud, mais Freud, il est mort. Feuerstein c'était Freud pour moi, c'était Freud de l'époque. C'était le maître à penser de 1980, que je pouvais rencontrer, à qui je pouvais parler et sa façon de faire avec les enfants, parce qu'on a vraiment assisté à une séance.
- Qu'est-ce qui vous marquait dans sa façon de faire ?
- Sa façon d'être, sa façon de tirer de l'enfant ce qu'il avait en lui, sa potentialité, d'arriver à rentrer, et de tirer vraiment. On le sentait avec une telle... je ne sais pas, il faut le voir pour le comprendre, c'est difficile à dire, c'est complètement lumineux, un sourire, enfin, il tout l'amour. C'est complètement religieux, c'est complètement spirituel ce que je dis, mais ça fait partie de cette rencontre et bon, voyez, c'est ce petit bonhomme à barbe blanche. C'était vraiment Freud, quoi ! Son petit béret sur le côté et c'est vrai que c'est difficile de rechercher des situations exactes, la façon d'être aussi avec nous, parce qu'il n'y a pas aussi ce qu'il était avec l'autre, avec l'enfant, les trisomiques, c'était aussi une façon d'être avec nous. Nous aussi, on avait l'impression qu'il nous tirait le maximum de nous. Ça aussi, avec une douceur et une tendresse, avec un geste, avec des gestes complètement paternels et grand-paternels. On sentait qu'il allait vraiment tirer de nous

le plus qu'on pouvait faire et arriver à faire travailler des français de 9 heures le matin à 8 heures du soir avec 1/2 heure de pose, fallait le faire !

- Il était avec vous pendant ces 8 heures ?
- Oui. C'est-à-dire le bourreau de travail. Le gars qui est capable, vraiment de montrer qu'on peut travailler presque 12 heures pas jour et que... Ca y allait les neurones ! Et donc il nous montrait ce qu'on pouvait faire avec des gosses. C'est-à-dire que si nous, intelligence, on va dire, c'est banal, au lieu de dire comme tout le monde au bout de 6 heures, on n'en peut plus, on va prendre un café, il dit non, vous pouvez plus. C'est pas vrai, vous pouvez encore ! Et c'est vrai que c'était là, que ça commençait à venir intéressant. C'est comme la gym, c'est quand ça fait mal que ça fait du bien. Et que finalement, c'est ça qu'on allait reproduire. C'est que les gosses qui nous disent au bout d'une demi-heure, j'en peux plus de faire des maths, c'est pas vrai, guide de la pâte à modeler, c'est pas vrai, il faut les tirer plus loin.
- Donc en même temps c'était un petit peu un modèle pour vous, vous voyiez agir et puis...
- C'est ça la médiation. Il nous montrait la médiation, complètement.
- Donc vous aviez envie un petit peu avec les enfants de reproduire ça ?
- Complètement.
- C'est sûr que là, non, mais c'est des choses que l'on acquiert dans cette médiation, c'est-à-dire qu'on devient tout à coup un modèle pour l'enfant. Et c'est vrai que ça c'est une notion, je trouve, qu'on a complètement perdue dans l'éducation nationale. Cette notion de modèle. On dit aux enfants, c'est vachement mauvais de fumer. Il ne faut surtout pas fumer et qu'est-ce qu'ils voient dans la salle des profs, partout, c'est des instits qui clopent. C'est d'une banalité, mais je veux dire c'est le reflet du quotidien, quoi.
- Qu'est-ce que vous entendez par modèle ?
- Je veux dire qu'il faut être ce que l'on voudrait que les enfants soient. Si on leur montre une image autre, comment voulez-vous que l'enfant s'identifie ? Ils ont déjà des parents auxquels ils ne peuvent pas s'identifier, surtout ils ne veulent pas s'identifier à eux, ils n'ont plus de modèle d'identification, donc on a une population qui ont des parents en déprime, qui sont chômeurs, qui sont loin de leur pays, qui sont malheureux, qui sont mal dans leurs pompes, la plupart du temps, n'ont pas voulu avoir l'enfant qu'ils font. C'est très difficile de s'identifier à des gens comme ça, c'est très dur ! Ils ne font pas un métier qui leur plaise quand ils ont un métier, qui n'ont pas eu de vie qui leur plaise quand ils ont une vie, alors le modèle identificatoire, il est où ? Il est à l'école. Et si on leur montre pas quelqu'un qui est bien dans ses baskets, qui est passionné, qui croit en eux et qui leur dit, il y a une vie possible, même avec l'enfance que vous avez, même avec toutes les blessures, c'est complètement...ça fou tout en l'air tout de suite. Et c'est ce qu'ils font la plupart du temps, c'est la délinquance, c'est n'importe quoi, parce qu'il

n'y a pas de modèle identificatoire et qu'on peut pas se former sans modèle, c'est pas vrai, on peut pas.

- Et en même temps, pour vous, à votre niveau, Feuerstein était un modèle ?
- Oui. Moi aussi, j'ai besoin de mon identificatoire, bien sûr ! Modèle d'attitude envers les enfants, modèle d'attitude envers vous et puis cette spiritualité qui émanait. Quand je dis spiritualité, c'est... C'est croyance en l'homme, quoi. Il n'y a pas de Dieu dans la spiritualité dont je parle, c'est croire en l'homme, croire qu'on peut le tirer de sa médiocrité, qu'on peut en tirer quelqu'un qui va avoir une vie avec une image de soi où il va se supporter, parce qu'il a une image de lui-même supportable. C'est insupportable d'être un enfant qui rate tout, d'être un enfant qui est nul, d'être l'enfant mongol au sein de école et puis chez lui d'être l'enfant rejeté, d'être l'enfant qu'on aime pas pour x ou y raisons. Comment voulez-vous que l'enfant puisse être bien dans sa peau. C'est insupportable.
- Alors en fait, ce que vous avez mis beaucoup en avant par rapport à cette adhésion et par rapport au professeur Feuerstein, c'est toutes ces valeurs qu'il y a derrière, notamment beaucoup la modifiabilité, la revalorisation narcissique, vous l'avez pas mal dit et en même temps vous dites, la théorie, ça me fait suer de lire les bouquins. Est-ce que ça veut dire profondément cet engagement dans cette pratique, dans la médiation, tout ça, est fondamentalement de ce ressort plus que d'un concept très précis ou même d'une technique ou d'une feuille de papier ?
- Attention, je ne rejette pas du tout la technique, rien à voir avec la théorie, hein !
- La question en fait, c'est un petit peu comment vous vous situez par rapport à...
- Par contre, la façon de faire, la technique, d'une façon de faire cette fameuse feuille...
- La didactique en fait.
- Voilà. Là, j'adhère, là j'accroche. Ca ne fait pas partie de la théorie, c'est la technique, la façon de faire qui consiste à beaucoup donner la parole aux enfants, à leur parler de façon presque crue, leur dire vous êtes là, parce que vous avez des manques, parce que vous avez des déficiences et que ces déficiences, on va mettre le doigt dessus et qu'on va chercher pourquoi vous avez raté, pourquoi vous n'arrivez pas. Cette recherche qu'on fait faire à l'enfant au fond de lui-même, cet espèce de psychanalyse de la façon dont fonctionne le cerveau et non pas dont fonctionnent les sentiments. On va pas chercher pourquoi, quel est le traumatisme affectif qu'ils ont eu et qui font que il y a cette déficience, non, vraiment on cherche la déficience vraiment de cette machine qui est rouillée, de cette machine qui marche mal. Ca, je trouve ça fabuleux parce que ça donne tout d'un coup une... c'est vrai que les gosses réalisent que tout doit venir d'eux, que nous on est là pour les aider, on est le médiateur qui va les aider mais que c'est eux qui ont la clé en main et que ils vont devoir faire du travail, eux, en eux-mêmes, dans leur tête, dans le cerveau, et ça j'adore ça, tout ça j'y crois beaucoup.
- On peut pas tout faire pour tout le monde, il faut qu'il y ait une recherche. C'est vrai que

ces gosses sont parfois en psychothérapie, sont parfois en aide, en soutien, mais pas tous. Donc ça leur fait beaucoup de bien. Je trouve que la médiation à beaucoup d'importance parce que je suis tout à fait contre cette image du maître qui fait tout, qui est infaillible et qui serait le maître absolu parce que 'image idéale'. Ca, ces gosses là, ils ne peuvent pas adhérer, c'est pas possible ! Ca marche peut-être pour certains gosses. Eux, non. Eux, ils ont besoin de voir en face d'eux quelqu'un qui a aussi des déficiences et c'est là où moi, ça marche très bien avec eux parce qu'ils savent que j'ai des déficiences aussi et je leur dis. Ils savent que je fais des fautes d'orthographe, que je suis dyslexique, que j'ai eu un passé scolaire qui n'est pas brillant, brillant, même s'il n'est pas aussi catastrophique que le leur, que moi aussi je suis enfant d'émigrés, que... voyez, il y a toute un renvoi vers... une image positive parce que un peu semblable. Vaguement. J'essaie de ne pas caricaturer quand je leur parle. Quelque-part voir quelqu'un qui tout d'un coup sait pas écrire un mot, il va dans le dictionnaire, ah tiens, bien voilà, tiens, aujourd'hui j'ai appris que... voyez, faut encore apprendre. Et c'est vrai, c'est vrai qu'aujourd'hui encore, j'apprend à écrire des mots, c'est vrai ! Je crois que c'est valable pour tout le monde, mais que les gens n'osent pas le dire. C'est vrai que je fais encore des fautes d'orthographe, c'est vrai. C'est vrai que je ne sais pas tout en histoire géographie. C'est vrai que des fois, je dis je ne sais pas, nous allons chercher et ça c'est une médiation très importante et je pense que beaucoup de professeurs ou d'instituteurs n'osent pas être comme ça avec les enfants, n'osent pas être naturels. Comment, moi, je ne sais pas tout ? Qu'est-ce que vont penser de moi les enfants ? C'est vrai qu'il faut dire là, je me suis trompée, mais c'est pas grave, c'est une erreur rattrapable. Ah oui, tiens, là je me suis mise en colère, bon. Etre capable de se remettre en question devant les enfants, je crois que c'est une médiation très importante, parce qu'eux, tout d'un coup vont pouvoir eux aussi se remettre en question. Et c'est comme ça qu'ils vont avancer, c'est comme ça qu'ils vont se modifier et ça c'est vraiment très Feuerstein de dire que ça c'est toute sa façon de faire.

- Et en même temps une question qui me vient c'est en quoi vous avez découvert ça chez Feuerstein et en quoi c'était déjà présent en vous ? Ca c'est très difficile, mais qu'est-ce que vous pouvez dire de cet aspect, par exemple le fait d'être ... devant l'enfant ? Est-ce qu'au fond vous l'étiez avant ? Est-ce que ça été franchement une découverte ? Quelles sont les grandes découvertes ?
- Je crois pas que je l'étais tant que ça, parce que j'avais un peu peur. Quand j'ai été nommée classe de perf. et puis c'est facile face à des gosses de 8 - 9 ans. C'est beaucoup moins facile avec des 12 - 13 - 14 ans. Un gosse de 8 ans, vous lui dites la Seine a 3 000 km de longueur, il n'en savait rien du tout ; il ne va pas aller chercher et le lendemain il sera pas capable de vous répéter votre connerie, mais vis-à-vis des adolescents, beaucoup plus difficile de dire une bêtise, tu seras pas reprise, le gosse il peut toujours aller chercher l'information et tout. Je pense que quand j'étais en perfectionnement avec mes petits bonshommes de 8 - 9 ans que j'étais madame je sais tout, beaucoup plus.
- Donc ça, ça été une...

-
- Ah oui. Je pense que c'est parce que je me suis retrouvée en SES avec une autre tranche d'âge. Et en même temps je me suis sentie mieux avec l'adolescent qu'avec le tout petit, enfin à l'époque je me sentais très bien avec les petits. C'est pas l'impression de se sentir mal, mais disons que se retrouver avec des ados... je me suis sentie très bien. J'ai l'impression parfois d'en être restée là. J'ai souvent l'impression d'avoir leur âge.
 - Donc ça collait bien au niveau de...
 - Ca colle bien et puis je comprends bien tous leurs problèmes, je me sens très proche d'eux.
 - Je voudrais revenir au fil qui nous guidait avant, c'était le rapport spiritualité, technique, théorie. Finalement, vous avez argumenté du fait que ce qui vous avait beaucoup attirée, c'était le professeur Feuerstein, un petit peu la spiritualité autour, sans parler de Dieu, mais la confiance en l'homme, etc., mais que la théorie c'était un peu plus difficile, et quand je vous ai posée la question par rapport à la technique en disant bon bien la technique, vous avez dit bien au contraire, mais si, si la technique attention.
 - C'est très structurant. Il y a aussi quelque chose de très rassurant dans le fait qu'on a nos feuilles, qu'on a nos cahiers, enfin l'instrument, ça se fait dans un certain ordre, qu'il y a quand même des guides, enfin des guides. Il y avait des guides en anglais que l'on doit traduire. C'est un gros boulot de traduction... qu'on cherche des principes après chaque feuille. Il y a aussi il ne faut pas le nier ça, quelque chose à cadres structurants, on sait où on va, on sait ce qu'il faut faire, je vous l'ai dit tout à l'heure au début. On était dans un vide total.
 - Donc c'est tout de même sécurisant.
 - Là, pour moi on est sécurisé. On sait qu'on va faire tel jour telle chose. Là, il y a aussi un espèce de ouf de soulagement. On dit au moins une heure par jour, on sait ce qu'on fait.
 - Et vous aviez besoin de cette sécurité.
 - Ah ça fait plaisir quand même. Parce que vous savez, prendre une classe où on vous dit faites ce que vous voulez. Savez-vous faire de l'anglais ? Ah, bien tiens, bonne idée, faites de l'anglais. Une autre années vous dites, tiens, je vais faire le même programme en histoire géo que les sixièmes cinquième. Tiens, bonne idée comme ça si on les recycle, ils feront pareil. Tout le monde s'en foutait, je veux dire, complètement. On prend des livres de CE2 après on prend des livres de sixième, on prend des fiches que l'on fabrique soi-même inévitablement et des fois c'est un peu lourd, hein. Comme moi, je suis absolument incapable de refaire la même chose deux ans de suite, il n'y a que le PEI que j'arrive à faire, mais les feuilles sont toujours différentes, parce que ça part jamais dans le même sens, c'est ça qui est intéressant, mais où la balle est la même, quoi. Des fois c'est... on a envie de se reposer sur un truc quoi et ça été le cas.
 - Alors qu'est-ce qui est majeur dans le fondement de votre adhésion ?

- Voyez, certains ont vécu ce PEI comme un complet embrigadement, comme un entraînement à la réussite au test. Ce que disait madame D. Puis en fait, finalement, on les entraîne à réussir au test qu'on va leur faire passer ultérieurement eh bien, moi, je ne l'ai pas vécu du tout comme ça. Pour moi, c'est pas du tout un entraînement complètement rigide. Je ne peux pas comprendre pourquoi les gens le vivent comme ça, c'est marrant ! Je suis complètement imperméable à ça, je cherche à comprendre qu'est-ce qui peut faire que ça puisse être vécu comme ça, c'est marrant. Parce que moi au contraire, je trouve ça comme une libération. Je vis ça comme une libération chez l'enfant parce qu'il se libère finalement de tout ce qu'il a autour de lui. C'est-à-dire il est vécu, il a autour de lui t'es nul, tu ne réussiras jamais, t'es mongole, puis tout d'un coup on lui met le doigt dessus : oui, tu as des déficiences, tes déficiences les voilà, tu vois c'est ça et on t'en fait la preuve puisque tu vois tu n'arrives pas à faire ça. Alors pourquoi ça ne marche pas, bien voilà, c'est parce que tu ne sais pas prendre les indices, tu n'a pas de stratégie, etc., tu vas recommencer, tu vas essayer à le faire et on voit que le gosse progresse si on met le doigt sur ses déficiences. Donc au contraire, c'est une libération pour lui puisqu'il comprend enfin pourquoi il n'y arrive pas. Et ça, c'est ça qui m'attire, c'est de pouvoir libérer en fait une potentialité qu'on a tous, qu'on soit d'un niveau le plus bas qui soit ou le plus haut qui soit, on sait très bien qu'on ne se sert pas du cerveau comme on pourrait se servir. On a tous une potentialité, pour moi c'est complètement évident et qu'il faut essayer de s'en servir ne serait-ce que +1. Même ce +1, ce gosse, il le sent. Et c'est ça qu'il faut : sortir le gosse, c'est à dire qu'il voit sa progression. C'est complètement lucide. Les feuilles sont tellement bien faites qu'elles sont faites pour que le gosse voit sa progression et c'est ça que je peux appeler technique, c'est que la fabrication de ces feuilles qui sont très bien faites, parce qu'il y a une telle progression entre la page 1 et la page 16, tellement bien faites, tellement bien pensées, que c'est difficile, c'est difficile. Le mot. Et puis, en fait il y a la revalorisation narcissique, il y arrive, il le voit. Il voit le résultat de ses efforts. Donc c'est là où je dis qu'il y a une technique, c'est là que c'est rassurant. Je crois que je suis complètement à côté de la question.
- Non, tout à fait. C'est -à -dire que la question c'est au fond le fondement profond de l'adhésion. Est-ce que c'est le fait d'utiliser une technique au sens du texte et puis vous avez dit que non, finalement, il est plus d'ordre philosophique.
- La technique sert à ma philosophie. Je m'en sers pour ma philosophie.
- Ca veut dire que votre philosophie est première et directrice et impulse votre action ?
- Oui, je crois qu'on peut le dire comme ça et en même temps ça reconforte la philosophie. Avoir une philosophie, c'est très bien, mais si elle est dans le vide, si on ne la voit pas s'appliquer.
- Donc cette découverte du PEI et du professeur Feuerstein vous dites, ça reconforte.
- Ca va dans le sens, ça donne des preuves.
- Mais est-ce que vous diriez que c'est finalement cette philosophie qu'il y a derrière le

PEI qui a été motrice de votre adhésion et de votre engagement plus que dire j'ai capté une méthode, une technique et des instruments ?

- J'ai capté un homme, j'ai capté la pensée d'un homme.
- Oui, et vous l'affirmez haut et clair ça par rapport au bénéfice du côté instrumental. Une technique, une méthode que je vais pouvoir appliquer.
- Ah oui, c'est clair. si je n'avais que des livres, avec la théorie, je suis pas sûre que j'aurais adhéré comme ça. C'est parce que je l'ai vu, c'est parce que je l'ai vu penser, je l'ai vu parler, je l'ai vu vivre.
- Lui et...
- Lui et sa famille, dans son pays, dans son cadre, avec ses élèves, avec son école, avec ses élèves c'est-à-dire instituteurs, enfin profs qu'il formait, avec ses élèves, et la philosophie qu'il représente.
- D'accord. On va reprendre la question... c'est pas facile, mais essayez de penser par rapport à votre itinéraire personnel et professionnel, simplement un peu intuitivement, spontanément, quelles ont été les grandes découvertes ? C'est-à-dire que quand vous avez rencontré Feuerstein, vous avez adhéré, donc vous l'avez rencontré, vous avez discuté, vous avez pratiqué, mais finalement, quelles ont été les grandes découvertes ?
- Le rôle du médiateur. Et je peux dire, bon, c'est pas modeste, mais je me suis rendue compte que sans le savoir, j'étais une bonne médiatrice et que si ça avait marché dans l'enseignement dès le départ, sans aucune formation, c'est que sans le savoir, j'étais une bonne médiatrice. Sans le savoir... j'avais quand même, bon, j'avais quelques critères déjà que je pratiquais, sans le savoir bien entendu.
- Donc, qu'est-ce que ça veut dire : que vous les avez compris assez rapidement finalement, ces critères ?
- Complètement. Alors ça, ah bien oui, bien sûr.
- Par exemple vous pouvez en parler de ces critères auxquels vous adhérez, qui sont importants ?
- Je vais pas vous en donner la liste !
- Non, pas forcément la liste, mais 2 ou 3 grands principes, comme ça.
- Je vous en ai déjà dit un. Vraiment le médiateur qui est lui-même le modèle, la médiation de reconnaissance, la médiation d'imitation, d'identité. Puis la restauration narcissique. Puis on ne travaille pas avec constamment, quoi.
- Tout à fait. Mais en même temps, c'est intéressant ça, c'est à dire que on a parlé philosophie, on a parlé un peu de la technique au sens de l'outil, puis la théorie, vous dites bien que oui, lire, même si je me suis mise dans le bain et tout, je ne retiens pas tout par coeur, etc. Donc là, vous dites, les critères de médiation, je ne sais pas si je

serais capable de dire les noms.

- Sûrement pas. C'est vrai que je me suis aperçue que quand on les avait travailler, que inconsciemment, bon, bien je faisais tout ça.. Il n'y avait aucun problème, c'était dans ma façon de faire, c'était dans ma pédagogie où jamais ni inspecteur, ni conseiller d'orientation...pas les conseillers d'orientation... ceux qui viennent vous donner des conseils en classe... les conseillers pédagogiques, ne nous on parlé de cela. C'est pas du vocabulaire, c'est pas une façon de parler dans les années 60, certainement pas, mais je me suis rendue compte que effectivement...
- Ca vous a rassurée.
- Voilà.
- Ca vous a encouragée à...
- C'est ça, oui, complètement. je persiste en bonne voie. C'est bien ce que je fais, je suis dans la bonne voie. C'est très rassurant au contraire. Nous aussi on a besoin de revalorisation narcissique.
- Ca veut dire quand même qu'il n'y a pas eu dans les critères de médiation, une grande découverte fondamentale ? Cette action a une continuité par rapport à...
- Au fait, non, je ne peux pas dire qu'à un moment donné, j'ai dit 'Eurêka' ah bien voilà, quelque chose de nouveau. C'était plutôt pour moi, conforter ma façon de faire, tout en me donnant un outil structuré.
- D'accord.
- C'est sûr. Autre chose, la médiation, là, ça m'a confortée dans ma façon de faire, donc ça a donné de la théorie, des mots surtout pour ma façon de me comporter, mais c'est vrai bon, que les déficiences cognitives, là effectivement, ça été une découverte. Bien sûr je me rendais compte que ces gosses avaient des manques quelque part. Manque affectif, ça je l'avais trouvé toute seule, d'accord. Qu'on ne croyait pas en eux, ça aussi je l'avais découverte toute seule, que s'ils avaient quelqu'un en face qui croyait en eux, qui les aimait pour ce qu'ils étaient, pour ce qu'ils étaient, ça leur faisait beaucoup de bien, ça je l'avais trouvé toute seule, mais c'est vrai qu'au côté vraiment déficience cognitive, c'est-à-dire pas savoir s'organiser, pas savoir rentrer les indices... Ca c'est vrai, c'est une découverte.
- Théorique ?
- Oui. Voilà. Ca c'est vrai, ça, ça m'a ouvert des horizons. Il y avait des déficiences par exemple que j'avais trouvées toute seule. C'était par exemple la mauvaise orientation spatiale. C'est bien connu, ça, bon quand même on en parlait déjà. Pourquoi le gosse qui a des difficultés avec la gauche et la droite. Dire, essayer de lui faire retrouver sa droite, personne n'avait pensé qu'il fallait vraiment leur faire travailler, mais vraiment, systématiquement jusqu'à ce qu'il n'y ait plus aucun problème. Nous, dans les années 60, on nous disait faut leur faire faire des petits jeux, la gauche et la droite, on en était

resté aux choses qui se faisaient à la maternelle, sans comprendre qu'on pouvait leur faire travailler de façon plus abstraite, plus théorique la chose, parce que un enfant débile, ça peut pas atteindre l'abstraction. Ca aussi, grande découverte. En fait, l'abstraction, ça marche très bien. Mais il y a encore aujourd'hui en 1995, des inspecteurs qui pensent que ça ne marche pas. Qui viennent voir une leçon de PEI, qui disent c'est bien votre truc, hein, mais vous auriez dû leur faire prendre des ciseaux et du papier. Eh bien non, justement. Pas de ciseaux et de papier, on fait dans la tête. C'est pas encore passé complètement ça, aujourd'hui. Et pourtant, ça marche très bien.

- Disons, que la découverte pour vous, c'est plus cognitive avec...
- Voilà, c'est ça. La découverte, c'est plus ça. Voilà. C'est l'affaire cognitive. Voilà. Ca c'est clair. C'est plutôt ça la découverte.
- D'accord. Et en même temps vous disiez ça m'a engagée à changer ma pédagogie, notamment dans les autres matières. Alors, ça, est-ce que vous pouvez en parler ?
- Oui. C'est-à-dire qu'on ne fait plus de leçons de français ou de maths de la même façon quand on fait du PEI.
- Oui. Alors, est-ce que vous pouvez m'expliquer, revoir dans votre tête des situations concrètes et me dire simplement comment ça pouvait se passer ?
- Je vais vous donner un exemple. Je ne vais justement pas prendre ni français, ni maths, je vais prendre de l'anglais. Il y a eu un moment donné où j'ai fait de l'anglais, avant qu'on ait droit au professeur d'anglais. Alors je me suis dit voyons, comment je vais faire de l'anglais? Bien je vais faire comme une feuille de PEI. Alors, je leur donnais le livre, ils avaient un livre de sixième et je leur faisais analyser la page. Vous savez les pages de sixième, il y a toujours une illustration pour les gosses et puis après il y a un dialogue. C'est classique. En sixième, on fait un dialogue. Alors on faisait ça exactement comme une page de PEI. Ils recherchaient les indices, faire des hypothèses, tiens, qu'est-ce-que ça peut bien vouloir dire ? Eh bien, je vous promets qu'avec des gosses qui avaient pas un mot d'anglais, en travaillant comme ça, on n'avait pas besoin d'un dictionnaire. C'est-à-dire qu'ils arrivaient à déduire grâce à toutes les prises d'indices, qu'est-ce qu'ils se disaient dans ce dialogue. Et en faisant des hypothèses, en cherchant les indices, ils arrivaient à trouver la signification des....C'est un truc simple.... Vous vous rendez compte, au lieu que le prof dise 'hello, good morning, my baby's Dave', le gosse arrive à déduire tout seul, grâce aux images, ce que voulait dire chaque mot, la différence de la pédagogie ! C'est-à-dire que le gosse à tout découvert lui-même et il s'imprégnait de façon plus rapidement, parce qu'il se faisait vraiment son anglais tout seul.
- Oui, d'accord. Il cherchait par lui-même, en fait.
- Voilà. Bon après, il y a eu la prononciation, d'accord. Là, il y a la médiation par le modèle. Là, on est bien obligé de passer par l'oral. J'avais ma cassette. Moi, je dis j'ai un aussi mauvais accent en anglais que vous, bon, on passait par la cassette qui nous donnait... Je vous assure, j'ai des résultats en anglais au bout d'un an qu'on jamais eu

des profs d'anglais qui s'occupent d'eux maintenant. Ca, tant pis pour la modestie. Ca, c'est sûr. Parce que je faisais ma feuille d'anglais, vraiment calquée sur le PEI. C'est-à-dire qu'on cherchait absolument tout soi-même, stratégie, etc.

- Ah oui, d'accord. Donc vous travailliez au niveau de la sphère intellectuelle, mais à propos d'un contenu différent.
- Voilà. Et on peut évidemment, faire le français, les maths, exactement de la même façon. Et je veux dire qu'avec ces gosses -là, si vous ne travaillez pas un texte de problèmes de cette façon là, le même, il n'arrivera jamais à faire le problème, parce qu'un texte de problème. En maths, c'est un charabia pour un gosse qui ne sait pas bien lire. Mais si vous faites : quels sont les mots clefs ? Qu'est-ce que je cherche ? Qu'est-ce que je sais ? Qu'est-ce qui est inutile dans ce texte ? Où suis-je ? Où vais-je ? Alors bien sûr les gosses le font naturellement quand ils n'ont aucun problème justement, aucune déficience cognitive. Tout se travaille. Ils le font naturellement. Et eux, ils ne le font pas naturellement, justement. Et là, il faut le travailler complètement comme une feuille de PEI. Quelle est la consigne ? Qu'est-ce que je sais ? Quel est le mot clef ? Quelle est la situation ? On peut le faire en français bien entendu, là aussi. Mais alors ça veut dire, et alors c'est là que c'est très amusant, moi je m'amuse beaucoup. Comme on dépiaute chaque chose, pourquoi ? Comment ? Eh bien les gosses ils deviennent drôlement exigeants. Pourquoi on fait faire ça ? A quoi ça va me servir ? Quel est l'objectif ? Pourquoi on me fait faire la recherche de la circonférence du cercle ? A quoi est-ce que ça va me servir ? Et alors vous avez en cinquième... en sixième, ça ne se voit pas tellement, mais en cinquième des gosses qui sont d'une pertinence dans leurs questions et on ne peut plus leur raconter n'importe quoi, on ne peut plus leur faire faire n'importe quoi, parce qu'ils vous disent pourquoi ? Ca va me servir à quoi, ça ?
- Oui
- Oui. Voyez, c'est pas facile avec les cinquièmes, il ne s'agit pas de passer le temps avec eux ! Ca fait des gosses qui... Il n'y en a jamais 30 sur 30, c'est clair. On n'adhère pas avec 30 gosses complètement. Il y a toujours un noyau malin fidèle à une classe, quelque soit la classe, alors il y a les autres qui suivent. Eh bien le noyau qui entraîne, il est exigeant. Exigeant de votre attitude, de vous, il ne vous laisse rien passer, et exigeant du contenu scolaire.
- Est-ce que vous pouvez avec des exemples précis, là, de détails où vous avez remarqué leur exigence ? Me donner un exemple concret.
- Là, j'en ai pas tout de suite... En gros, ils veulent savoir pourquoi on leur fait travailler plein de choses. C'est pas une attitude ou une question, c'est un peu plus général, c'est... je me souviens d'une année où on faisait le PEI. On était en cinquième, l attendait un bébé, elle a dit bon, bien je vais m'en aller, j'aurais un remplaçant. Ils ont dit bien alors vous nous abandonnez ? Et ça je crois que jamais sans PEI les gosses, ils l'auraient vécu, ils ne l'auraient pas verbalisé.

D'accord.

- Je pense qu'ils arrivent à verbaliser des choses que d'habitude ils ont en eux, ils sentent, mais qu'ils n'oseraient pas dire, ou qu'ils n'auraient pas les mots pour le dire. Je crois que ce qui est très important aussi dans le PEI c'est qu'on leur donne les mots pour le dire. Ca aussi, c'est une découverte pour moi, c'est qu'on pouvait leur donner un vocabulaire, même compliqué, qu'ils pouvaient complètement assimiler et ces mots compliqués, ça leur donnait enfin la possibilité de parler et de dire ce qu'ils ressentait, ce qu'ils vivaient. Ca aussi pour eux, c'est très libérateur et très source de progrès. C'est que ces enfants, très pauvres, très inculturés socialement, ont très peu de vocabulaire. Je crois que c'est le grand noeud de leur déficience. C'est un des grands noeuds de leur déficience et là aussi, c'est une découverte.
- Donc oui, une découverte.
- Donner le vocabulaire. Avant peut-être, j'osais pas ou j'étais pas modeste, j'osais pas leur donner ce vocabulaire.
- Oui, vous n'osiez pas. D'accord.
- Et dans l'abstrait bien sûr. Je dis vocabulaire concret de tous les jours, mais le vocabulaire abstrait.
- Là au fond vous avez parlé en même temps un peu, enfin on va revenir à ce qu'on disait, des effets. C'est un grand mot, mais qu'est-ce que ça produit ? Et vous disiez ça produit des modifications de comportement au niveau de la verbalisation, de l'attitude et puis ça prouve une intelligence, parce qu'ils sont plus pertinents.
- On n'arrive moins à les manipuler puisqu'on leur donne les clefs. On peut moins les manipuler forcément puisqu'ils savent qu'il y a toujours un objectif, ils savent que rien n'est fait au hasard, ils savent qu'on travaille pour quelque chose et pour les améliorer, tout ça on leur dit. Je veux dire rien n'est caché quand on leur présente le PEI. C'est un peu le but quand même, de leur faire comprendre qu'ils ont tout à fait intérêt à assimiler du français, des maths, une culture générale que les autres appellent histoire, géographie, sciences parce que c'est comme ça qu'ils vont s'améliorer. C'est ce qu'on essaie.
- C'est ce que vous essayez !
- Comme je dis toujours, ça ne marche pas pour tout le monde. Il faut savoir qu'on ne peut pas adhérer 30 élèves tous les ans. Il y en a toujours qui reste sur le carreau, il y en a toujours qui n'adhère pas.
- Concrètement, est-ce que vous pouvez parler d'élèves comme ça ?
- Il y a des gosses qui nous arrivent comme des mollusques. J'ai vais vous prendre le 'cas'. Le cas de la petite fille maghrébine qui arrive à 12 ans. Donc une petite maghrébine à 12 ans, elle est déjà femme. C'est pas des bébés, souvent ! Là, c'était le cas. Donc déjà grande, une petit femme un peu comme moi, 1,50 m le mollusque quoi,

vraiment. Aucune appétence, petit niveau, enfin bon, on se dit la pauvre gosse, bon. Effectivement, on se dit, c'est de la débilité, quoi, 75 de QI. Eh bien, c'est la gosse qui tout d'un coup a compris quelque chose. Alors on ne sait pas ce qui se passe dans une tête, c'est très difficile, qui tout d'un coup s'est éveillée en 3 - 4 - 5 mois, je sais pas, s'est éveillée, s'est mise à travailler, s'est mise à comprendre pourquoi elle était là. Elle a fait du CE1 au CM1 dans l'année, elle a fait une excellente cinquième, même brillante, je veux dire. Elle est devenue très femme, elle s'est prise en charge, elle s'est du coup redressée, elle s'est mise à bosser, on s'est aperçue qu'elle avait vraiment fait des progrès fou, adorant le PEI, aidant les autres, complètement fanatique de PEI, bon. Là, on s'est aperçues que c'était ça qui l'avait motivée. On nous dit toujours, mais peut-être que vous feriez autre chose, c'est votre personnalité qui fait que, mais tout ça c'est un tout, on ne peut pas savoir. Donc on s'est dit cette gosse- là, il faut la sortir de la SES il n'y a pas de problème ! Elle a fait ce qu'on appelle, ça existe encore, les classes transitoires, on nous a dit mais enfin attendez, c'est une gosse qui progresse complètement, 4° techno, 3° techno, CAP, brevet, seconde, et elle a passé le BAC. Bon, mais c'est une sur 17 enfants.

- Ah oui.
- On la voit aujourd'hui, elle est en BTS, donc encore plus loin que le BAC.
- C'est un cas limite, mais je vous assure que nous dire que c'était une mauvaise orientation, vous l'auriez vu la première année, même nous, avec 75 de QI. C'était un mollusque, hein, c'est pas la petite gamine ou on dit tout de suite, tiens, elle a mal été orientée, bon. Alors, est-ce que c'est le QI ? Est-ce que c'est ce qui s'est passé dans sa famille à ce moment -là ? Est-ce que c'est parce qu'on était deux médiatrices en face d'elle ? Est-ce que c'est parce qu'elle aime la SES ? Est-ce que c'est parce que ça devait arriver ? On ne le saura jamais.
- Et en même temps, vous avez évoqué le problème de la personnalité. Est-ce que c'est votre personnalité ?
- On me l'a dit souvent, on m'a souvent critiquée, enfin, critiquée...
- Vous pourriez parler de ça un petit peu.
- On nous disait. On nous le dit plus, parce que maintenant on fonctionne plus ensemble, on s'est séparées. I est restée en sixième et moi je reste en cinquième, exprès pour qu'il y ait plus de population qui fasse le PEI puisqu'avec notre façon de faire, il y avait forcément un an sur deux. Donc là, on essaie de former la personne qui est avec nous, de l'entraîner avec nous, évidemment il n'y a plus l'équipe d'enfer. Mais c'est vrai qu'on nous a dit de toute façon, que vous fassiez ça ou autre chose, c'est parce que c'est vous, c'est votre personnalité, vous les tirez vers vous, vous leur impulsé une énergie, vous croyez en eux, vous les aimez, donc de tout façon, c'est pas votre instrument qui fait, c'est vous. Je sais pas !
- Et vous qu'est-ce que vous en pensez un peu de ça ?

-
- Bien, je sais pas, parce qu'on peut plus nous séparer de l'instrument. Que l'instrument nous a peut-être aussi transformées.
 - Oui.
 - Donc je veux dire, on ne ferait plus le PEI, imaginons, on prend une tranche d'âge, moi, j'avais dit qu'il faudrait le faire, ce serait intéressant au bout de 10 ans de dire on prend un groupe d'élèves pendant 2 ans et on leur fait pas le PEI puis voir si finalement on arrive à peu près à la même proportion de gosses recyclés.
 - Par rapport à votre pédagogie.
 - Voilà. Mais ça serait faux, puisque de toute façon, notre pédagogie elle est complètement imbibée de PEI. Alors je dis c'est très difficile aussi de dire on prend 2 enseignants qui ne font pas le PEI et puis on leur dit on va faire une année cobaye parce que c'est aussi... c'est embêtant quoi, vis-à-vis des deux autres instits... Puis qu'est-ce que ça va donner ? Si ça donne un groupe qui a très peu progressé, c'est épouvantable ! C'est très difficile et puis c'est pas notre façon d'être, bon. Faudrait que ce soit nous qui le fassions, mais ce sera faux, puisqu'on a 10 ans de PEI derrière nous.
 - Et en même temps vous avez dit, c'est l'instrument qui nous a transformées.
 - Bien oui. Transformées, c'est peut-être un grand mot, parce que je pense que si on a adhéré, I et moi, c'est parce qu'on avait ça en nous, mais ça nous a donné une impulsion, peut-être.
 - Vous entendez l'instrument dans le sens de l'outil en lui-même ?
 - De toute la méthode, de toute la théorie,
 - Ah oui, d'accord.
 - De l'ensemble. Ça nous a donné une impulsion, on est complètement imbibées de ça, même si on faisait plus les feuilles. Il faut beaucoup d'énergie pour faire la classe, beaucoup d'énergie. Beaucoup, parce que on voit ça sur le terrain, la moindre dépression ou la moindre fatigue, le moindre problème personnel, fait que tout d'un coup, la classe ne marche plus, c'est la catastrophe. On a vu des classes pourrir parce que ils n'étaient pas assez de personnes pour des problèmes personnels ou dépression personnelle. Je veux dire que c'est de cela si vous avez la moindre faiblesse, je pense que c'est valable pour tous les enfants et particulièrement pour ces enfants- là qui vivent quotidiennement face à des gens faibles, déprimés, avec des problèmes matériels insurmontables. Ils ont tous une histoire épouvantable, si en face d'eux, ils n'ont pas quelqu'un de dynamique, de fort, de souriant, une énergie. S'ils n'ont pas face à eux une énergie, comment voulez-vous qu'ils trouvent l'énergie ? Il faut bien la trouver quelque part !
 - Oui, vous disiez au tout début de l'entretien, j'ai un caractère fort au sens et c'est ça cette force...

- Je suis comme ça dans la vie, je ne suis pas comme ça qu'en classe. C'est une énergie que j'ai certainement développée face à la dépression de ma mère. C'est assez classique pour l'enfant du maniaco-dépressif, s'il n'est pas maniaco-dépressif, c'est un grand hystérique battant.
- Cette difficulté personnelle vous a engagée à aller plus loin, beaucoup plus loin.
- Oui, c'est évident parce qu'on peut être instituteur par hasard et puis après, dévier, devenir autre chose. Il y a beaucoup d'instituteurs au départ qui ont fait autre chose. Si on accroche avec les enfants... et très souvent on s'est raconté notre vie avec les instituteurs spécialisés et il y a toujours quelque chose, toujours un parcours qui parle un peu de la même chose. Il y a toujours eu un manque, une blessure, qui fait qu'on est attiré par ces gosses -là, parce qu'on s'y retrouve.
- Et alors maintenant, avec le recul des ces 10 années, en tant qu'enseignante, sans parler forcément de la pédagogie d'enseignement spécialisé, comment vous concevez l'éducation, ? La façon dont vous voyiez l'enseignement évoluer.
- Oui, alors ça, ça a un peu évolué, Dieu merci ! Vis -à -vis de ces enfants là, ça a un peu évolué, maintenant on essaie de nous donner des contenus, ça doit rassurer les inspecteurs qui sont pas d'ailleurs forcément comme nous, on aurait voulu. Enfin, bon, ils essaient, c'est déjà pas mal. Moi, j'ai plutôt des réflexions à faire vis-à-vis de l'enseignant en général, parce que c'est vrai quand on choisit l'éducation spécialisée, je ne parle pas des pauvres petits remplaçants qui viennent alors qu'ils n'ont pas demandé, je parle des gens qui choisissent de rester dans l'éducation spécialisée. C'est vraiment des gens qui ont réfléchi parce que ça peut pas être une motivation financière, ce qui était le cas. Moi, au début de ma carrière, quand on choisissait spécialisé, on était mieux payé que quand on choisissait l'ordinaire. Maintenant c'est le contraire. Donc, on est sûr d'une chose, c'est que si on choisit le spécialisé, c'est pas pour toucher 200 F de plus par mois. Donc, il y a une autre motivation et je pense que les gens qui choisissent spécialisé, le choisissent en connaissance de cause et ils font bien leur métier. Ils font des recherches et je pense que c'est chez nous qu'on va trouver plus d'énergie qu'ailleurs, parce que c'est pas tranquille. C'est pas un lieu de tranquillité. Je pense que dans le spécialisé, ce sont des gens qui cherchent, ce sont des gens qui se posent des questions, qui cherchent un bébé. Je ne dis pas qu'il n'y en a pas dans l'éducation ordinaire ! Mais je dis que malheureusement, ce que je vois autour de moi, il y a beaucoup de gens qui ne sont pas à leur place et que malheureusement, des professeurs de collèges, je ne connais pas l'éducation de lycée, ils ont pas évolué, en général. Je fais une critique en général. Il y a des cas particuliers de gens formidables, mais il y a encore quand même beaucoup de professeurs, qui ne croient pas dans les potentialités et ça c'est dramatique ! Il y a quand même beaucoup de professeurs qui viennent la gueule aux pieds, leur cartable à la main et ils ont l'impression d'aller à l'abattoir. Et ça, moi, ça me rend malade.
- Ca, ça vous paraît essentiel ?
- Ca me paraît essentiel. Comment peut-on faire ce métier, si on aime pas les gosses, si

on ne croit pas qu'on peut les modifier. Comment peut-on voir encore des professeurs crier à une classe vous êtes nuls. Moi, ça me rend malade et j'entends ça très souvent dans mon collège. Je ne pense pas que mon collègue soit le reflet d'une particularité. Mon collègue, il est le reflet du collège en général.

- Et ça, ça vous irrite ?
- Ah, beaucoup. Je pense que c'est dommage que les professeurs aient une image d'eux-mêmes, moi, je sais tout et eux, ils n'ont qu'à venir à mon niveau. Moi, j'ai été formé, comprenez, je suis agrégé ou certifié. Moi, j'ai été formé pour apprendre le malade imaginaire en sixième, alors, ceux qui ne sont pas capables de comprendre le malade imaginaire en sixième eh bien tant pis pour eux. Moi, il y a encore 2 jours à la cantine, il y avait deux prof de français qui parlaient à côté de moi et un qui demandait à l'autre qu'est-ce que tu leur fais lire comme livre et l'autre répondait 'les lettres de mon moulin'. Moi je trouve ça dramatique !
- En quel sens, là ?
- Faire apprendre de nos jours à des gosses, comme on a comme population, on est pas au lycée La Fontaine XVI^e arrondissement, non ! Notre population de collège est à l'image de notre population de SES. C'est vraiment un collège de bas niveau donc j' imagine comme dans les collèges de banlieue ou quelque chose comme ça. Faire lire les lettres de mon moulin en sixième, bien c'est dégoutter à tout jamais de la lecture !
- En 1995, comment voulez-vous que ça lui parle ? Essayer de relire aujourd'hui, les lettres de mon moulin, vous mettre à la place du petit gosse de banlieue.
- Alors, qu'est-ce qu'il faudrait leur faire lire par exemple ?
- Des choses dans lesquelles ils se projettent, je veux dire la lecture c'est fait pour se projeter. Si un enfant ne se projette pas dans ce qu'il lit, il peut pas adhérer, au départ. Après, on peut l'amener dans l'imaginaire ou justement il ne sera pas du tout, en sixième, ils ont 11 ans, ils vivent à Paris, dans un HLM. Ils parlent le verlan et on va lui faire lire les lettres de mon moulin, la chèvre de monsieur Seguin. Moi j'ai pas pu m'empêcher de lui demander et ça les intéresse ? J'ai pas pu m'empêcher, j'aurai peut-être du la fermer, mais j'ai pas pu m'empêcher. Et en plus, c'est une femme adorable, une agrégée qui se pose des questions, qui est venue vers nous qui nous a demandé tout. Non pas forcément, mais c'est la seule série qu'il y a à la bibliothèque. Moi je trouve ça dans les titres.
- Est-ce que vous avez été amenée à avoir des conflits justement avec des inspecteurs par rapport à votre façon de faire ?
- Moi, personnellement, jamais. Je n'ai jamais été en conflit, ni avec des gouvernes, ni avec des collègues, non. Non, avec les inspecteurs, jamais, j'ai toujours fait peur à mes inspecteurs, de toute façon, j'ai toujours parlé, argumenté, j'ai toujours fait ce que je voulais, de toute façon. Là, j'ai un inspecteur qui trouve que le PEI..., mais bon, il n'ose pas me ... heureusement. L'inspecteur, il passe une fois tous les 4 ans, vous avez votre

classe tous les jours. En conflit, non. Avec des professeurs, dans la SES à propos de la pédagogie non plus. Il faut toujours essayer d'être médiateur aussi hein. Avec les collègues, on est une toute petite équipe, donc c'est très facile. 6 instituteurs, 4 professeurs d'atelier. C'est quand même très facile. Et puis ceux à qui ça plaît pas, eh bien ils s'en vont. C'est ça chez nous, c'est comme ça. On a un projet, on est structuré, donc.

- Vous disiez parce qu'il y a le PEI parce que ces gens sont aussi un petit peu aussi en recherche. Pour vous, comment ça se traduit cette... c'est un petit peu un autre versant d'une autre question Cet itinéraire de recherche, est-ce que pendant le PEI, après le PEI, vous continuez parce que vous avez dit au fond, pendant que j'étais en congé maternité, même quand vous avez élevé vos enfants, vous avez continué à lire pendant la psychanalyse, c'était une recherche, il y a eu le PEI, alors, est-ce qu'il y a eu d'autres choses ?
- Bien oui, c'est après je suis retournée encore à la FAC pour faire un DESS et alors là...Donc 85 on commence notre équipe de recherche avec I et I continuant ses études m'entraîne dans les années 90 à retourner à la FAC en disant : institutrice, c'est ridicule, pourquoi tu ne continues pas ? Et pour une fois, le hasard, parce qu'il fallait bien trouver des horaires compatibles avec le boulot, j'ai fait un DESS qui portait sur l'entretien clinique et qui en fait m'a fait travailler sur toute la sphère familiale, parce que la psychologie a beaucoup changée aussi depuis les années 60. Dans les années 60 on prenait un gosse en souffrance, on le sortait de sa famille, c'était l'époque de B et surtout on s'occupait pas des parents. Tout était de la faute des parents, donc on sortait le gosse au maximum, on ne soignait que le gosse et puis on essayait de faire avec alors que maintenant, B c'est l'affreux Jojo qui est complètement rejeté et maintenant, nouveau courant, c'est plutôt Palo Alto. Il y a beaucoup de travail à faire, on se retrouve avec 15 gosses qui ont un passé scolaire très lourd, un passé personnel très lourd et on travaille beaucoup sur l'acceptation des différences. L'acceptation de l'autre, qui n'est pas forcément la couleur de peau.
- Qu'on retrouve chez Feuerstein.
- Et on travaille beaucoup sur l'acceptation de la différence intellect, c'est -à- dire qu'on ne ricane pas sur quelqu'un qui rate un exercice, on l'aide à trouver pourquoi il a raté quelque chose. On cherche chacun à s'aider, à s'entraider. On travaille beaucoup sur le travail de groupe. Les plus forts aident les plus faibles. On travaille beaucoup en psychothérapie de groupes. On fait beaucoup de dynamique de groupes et en général, quand ils sortent de la cinquième, c'est un bon petit groupe et moi je vois ceux que j'ai cette année, nous sommes allés l'année dernière en C, à la fin de la sixième et je peux vous assurer quand on voit le groupe de cinquième, la façon dont ils se tiennent, dont ils sont, dont ils sourient quand ils arrivent en classe, et la troupe de sixième qui arrive, on dirait un troupeau d'abattoir une bande des gosses qui vient se marrer. Cette année, ça nous est apparu plus que jamais et peut-être aussi parce qu'on a fait quelque chose d'un peu d'exceptionnel : deux jours à P et l'autre groupe six jours en C, je veux dire que là, on a fait quelque chose d'un peu exceptionnel ! Là, on voit le changement.

-
- Oui, au niveau de leur attitude.
 - Ca n'a peut-être rien à voir avec le PEI. C'est parce que on a fait quelque chose à la Freinet. On a fait de la pédagogie Freinet.
 - Dans quel sens ?
 - Dans le sens où on les a fait travailler toute l'année, on a fait des ventes de gâteaux et des choses pour l'argent de la coopérative pour se payer le voyage, enfin je crois que c'est très Freinet !
 - Ah oui, d'accord. Sans penser que vous faisiez du Freinet au niveau des grandes idées ?
 - Sûrement pas !
 - Oui, vous faites un rapprochement, comme ça.
 - Oui, je fais un rapprochement. disons qu'on les a fait travailler pour leur voyage. Ils ont eu un objectif, un but toute l'année, ils se sont bien tenus parce qu'ils allaient là et je crois que ça c'est plus une théorie Freinet qu'un théorie de PEI.
 - Donc au fond, même si c'était pour l'avenir, votre intérêt pour une pédagogie innovante, c'est de rechercher en fonction de votre itinéraire et de votre croyance ce qu'il y a de bon, ce qu'il y a de vrai, ce qui vous semble intéressant dans une méthode qui peut faire progresser le gosse et que...
 - Et nous, par la même occasion !
 - Voilà, vous êtes pas forcément attachée d'une manière très rigoureuse à la théorie, les concepts, non vous l'avez dit plusieurs fois, ou même la feuille de papier puisqu'à la fin vous disiez au fond le PEI maintenant, j'ai progressé.
 - J'ai besoin d'un outil des fois. Parce qu'après tout on pourrait faire du PEI ailleurs. On pourrait très bien introduire le vocabulaire en faisant du français ou des maths. On peut très bien mettre le doigt sur la déficience intellectuelle à travers d'autres exercices, évidemment ! Ce qu'on fait beaucoup avec B, avec les ordinateurs.
 - J'espère que je pourrais compulsier la thèse ? C'est bien d'être capable de recentrer quelqu'un. C'est vrai quand on commence à raconter sa vie, on peut partir dans n'importe quel sens ! C'est bien parce que vous avez bien recentré et c'est ça qui est important dans un entretien c'est de bien pouvoir poser la question qui va bien recentrer la discussion.

ENTRETIEN N° 8. Enseignant en CART. Pratique le PEI depuis 6ans.

- Est-ce que vous vous souvenez de la première fois où vous avez entendu parler du PEI ? Est-ce que vous pouvez réévoquer cette situation ?

- La première fois, c'est un courrier d'un organisme qui présentait la méthode et qui proposait de venir à une journée d'information. Alors qu'est-ce qui m'a plu ? Alors de toute façon j'étais ouvert, parce que la réflexion au niveau de l'équipe au niveau du secteur atelier, je m'inscrivais dans cette réflexion collective, d'apporter quelque-chose, on était dans une recherche d'outils, dans le sens où nous avons épuisé un petit peu les outils classiques. Ma collègue animait l'école, elle se rendait compte que les stagiaires étaient dans un cursus où ils faisaient des répétitions, mais on arrivait pas à sortir de leur situation scolaire. On se rendait compte que c'était pas suffisant, donc on a essayé de chercher sur d'autres méthodes. La méthode Laurence Lantin, on a même fait une formation collective, mais elle demande un investissement en temps qui n'était pas compatible avec notre travail, un enseignant l'a appliqué sur un stagiaire, ça a été très convainquant, mais inapplicable au niveau de l'institution.
- Le PEI quand on l'a découvert, on était, enfin moi j'étais dans cette démarche d'ouverture, de recherche d'outils, ce qui m'a semblé important dans le PEI, c'était ce lien possible entre la démarche intellectuelle, de réfléchir sur ce qu'on fait et le lien avec la réalité, la possibilité de transposition. Alors pourquoi ça m'a parlé fortement ? Je pense que dans ma pratique d'atelier, j'ai souvent des difficultés, autant moi, ça m'est facile d'intégrer une nouvelle technique, autant par contre, l'expliquer et expliquer comment je fais, la transmettre c'est une autre démarche et c'est vrai que le PEI me permettait de faire le lien avec tout un pan de mon propre développement qui était l'articulation entre faire, apprendre en faisant, et réfléchir avec l'apport des éléments théoriques et j'avais pas réussi de façon satisfaisante à faire ce lien dans ma pratique d'atelier. J'ai toujours eu un malaise, parce que ce qui marchait bien dans un système comme celui des maisons familiales était en échec avec des stagiaires parce que le problème est bien de l'ordre de leur niveau de connaissance et la capacité à tenir compte, à prendre en compte le niveau réel où ils en sont. Pas au niveau verbal, car souvent ils ont un bon niveau verbal, mais au niveau réel de leurs connaissances acquises, le niveau verbal traduit quelque-chose qui est de l'ordre du superficiel.
- Et quand vous revoyez cette journée d'informations où on vous a présenté le PEI qu'est-ce qui vous a séduit?
- Y'a quelque-chose, là, d'une part cette croyance qui est très forte chez Feuerstein, dans le fait que les individus en difficultés peuvent sortir de là, ça renvoie à quelque-chose dont je suis tout à fait convaincu, sans nier les interactions sociales et le contexte qui pèse. Je crois que souvent la difficulté à aider quelqu'un à sortir de ses difficultés, c'est notre difficulté à aller vers lui et c'est ce qui m'a plu dans le PEI. Je crois que c'est vrai que humainement c'est important cette possibilité, c'est l'engagement également alors c'est un peu une réaction aussi par rapport aux méthodes d'écoute en vogue dans le secteur. Moi je suis plus dans une dimension applicative et ce co-engagement, cette espèce de pari un peu ça ça me plaisait bien, c'est quelque-chose qui me parlait fort.
- Le fait d'être acteur,
- Oui, avec ce contrat de départ qui est clair, c'est-à-dire que je ne peux.. moi-même si j'ai une intentionalité, si celui qui est en face ça ne l'intéresse pas, c'est clair qu'il

avancera pas. Mais moi si je suis motivé et que lui est aussi motivé, on va pouvoir faire un bout de chemin ensemble.

- Cette croyance en cette possibilité d'évolution, vous dites au fond ça correspondait bien à l'idée que vous aviez de l'enfant ou est-ce que c'est une découverte ?
- C'est pas une découverte, c'est le fait qu'une méthode confirme des choses que je sentais. C'est-à-dire que moi, comme je disais tout à l'heure dans mon travail d'éducateur je sens très souvent des potentiels, mais comment aider l'individu en face à les mettre en valeur. OK, je crois que c'est important, chacun.. j'aime bien résumer tout ça en disant, mon rôle à moi c'est d'aider le stagiaire à trouver son chemin et je crois que ce que j'ai cru percevoir, enfin l'intuition que j'ai eu à travers cette méthode, c'était que là j'avais des outils pour justement mieux aider chacun à poursuivre son propre cheminement.
- Quand vous dites trouver son chemin, quelle idée avez-vous de ce qu'est son propre chemin ? Quelle idée avez-vous de ce qu'il est et de ce qu'il est censé devenir ?
- Alors, pour être précis, les adultes que nous accueillons au CART sont des gens qui sont en situation difficile d'insertion sociale, professionnelle avec une histoire scolaire vécue souvent de façon négative. En classe c'est la dévalorisation, certains ont des troubles du comportement, des rapports aux autres qui sont difficiles, mais en même temps nous avons un travail qui est accés beaucoup sur la verbalisation, la prise de conscience de ses propres mécanismes avec une dominante dans l'institution qui est de l'ordre du faire avec.
- On est pas des thérapeutes, on est pas, souvent c'est accompagner pour repérer les dysfonctionnements, repérer où ça se passe pas bien dans la relation avec quelqu'un d'autre et aider le stagiaire à prendre conscience, aider, je veux dire quand ça se passe sur un mode de verbalisation c'est bien et des fois ils posent des actes qui amènent à dire voilà ça colle pas ou a bon voilà. J'emploie le nous, j'emploie le je parce que je crois qu'il y a l'articulation entre le fait que je suis dans une position hiérarchique dans l'établissement j'adhère donc à cette philosophie ou à ce projet et j'y suis complètement impliqué donc oui j'ai perdu la question en cours de route.
- C'était au départ vous parliez de votre rôle, c'était de les aider à percevoir leur propre chemin et je vous avais posé la question
- A trouver leur propre chemin
- Quelle idée vous avez de ce que sont ces jeunes et de ce que vous contribuez à leur apporter ?
- Donc moi ce que je pense c'est que ce sont des gens qui sont de toute façon intéressants, qui sont riches plein de spontanéité souvent par contre, ce qu'ils ont vécu jusqu'à présent fait que ça pas été reconnu ou qu'ils ont posé des actes d'opposition y'a pas eu moyen de les prendre en compte dans le système. Ce qu'ils ont vécu jusqu'à présent, fait qu'ils ont accumulé un certain nombre d'échecs et comment retravailler à

partir des potentialités qu'ils ont, c'est vrai que ça passe d'abord par un travail de mise en confiance, je dirais même que la marginalisation qu'ils ont entamée, s'accompagne même souvent y compris de délabrement physique, ça s'est aggravé avec la crise, c'est-à-dire que le fait que beaucoup de famille n'est plus de couverture sociale repousse même les soins corporels y' a un abandon psychologique et un abandon physiologique.

- Souvent le travail au CART, consiste donc à reprendre la personne dans sa globalité et d'aider à retrouver progressivement envie de... alors moi, je le résume d'une façon, simple, je crois qu'ils sont à un moment donné, je les sens comme des gens subissant leur vie et l'objectif qui est le nôtre c'est de les aider à redevenir acteur alors quand je dis subissant, c'est oui, ils sont victimes, ils se sentent victimes, ils ont l'impression que tout leur tombe sur le dos, donc il vont faire en fonction des événements mais qui leur tombent. Ils n'ont pas l'impression qu'ils y peuvent quelque-chose, notre travail c'est de leur montrer ok le contexte ne va pas changer mais qu'eux peuvent arriver à se mouvoir dans ce contexte et à trouver et à dire je.
- Vous parliez de leur donner l'envie..
- C'est retrouver confiance en eux et ça passe d'abord par un travail de remise en confiance, alors c'est vrai que, je pense que le PEI n'est pas pour moi une découverte dans le sens où ce serait quelque-chose de tout-à-fait nouveau. Le PEI pour moi à été l'occasion de formaliser quelque-chose qui était de l'ordre d'une pratique, mais qui n'était pas organisé de la même façon et je crois que l'intérêt de la méthode c'est justement d'avoir quelque-chose de suffisamment, avec beaucoup de repères, mais qui permet en même temps de l'appliquer à des gens, de le personnaliser un maximum et de faire en sorte que chacun puisse trouver quelque-chose de propre là-dedans.
- On était parti de votre image, de la première fois où vous avez entendu parler du PEI et on disait que ce qui vous intéressait c'était les transpositions et l'idée de la croyance, croyance dans..
- Dans l'homme, dans les possibilités, moi j'ai souvent réagi, je suis aussi porteur de dossiers ou de choses comme ça mais j'ai réagi souvent, parce-que quand on met un dossier figé sur quelqu'un on s'attache à tout ce qu'il ne sait pas faire plutôt qu'à ce qu'il pourrait faire et c'est vrai que c'est pas à partir de ce qu'il ne sait pas faire que je vais pouvoir travailler, mais bien à partir de ce qu'il sait faire, la connaissance des deux est intéressante, mais, moi j'ai souvent l'impression que la possibilité de travailler avec quequ'un, c'est aussi notre impossibilité à aller sur son terrain ou à aller vers ses centres d'intérêt.
- Et si vous aviez à parler un peu de ce système de valeur qu'il y a derrière le PEI, la philosophie de l'homme, comment vous percevez ça, on en a déjà parlé un petit peu, qu'est-ce qu'il y aurait d'autre à dire ?
- Je crois que c'est une philosophie humaniste avant tout.
- Vous avez dit croyance dans la possibilité d'évoluer.

-
- Oui, chacun à un potentiel de développement qui n'est pas euh qui n'a pas toujours, bon je crois que Feuerstein le dit très bien, je crois, il dit quand il n'y a pas eu de médiation suffisante, il y a des gens qui n'ont pas bénéficié d'aide autour d'eux et puis tout ce qu'on vit autour de nous nous le confirme. Il y a un certain nombre de gens qui ne vont pas pouvoir développer leur potentiel parcequ'ils n'ont pas... certaines personnes peuvent se développer sans avoir une grosse aide et puis il y a d'autres gens qui ont besoin de ce coup de main et qui vont pas forcément trouver. Moi j'ai bien aimé tout l'aspect de la médiation qui répond bien, je crois, à quelque-chose dans lequel j'ai trouvé mon identité d'éducateur, mais aussi d'homme quoi et parce que je dirais que en dehors de mon travail d'éducateur je suis aussi quelqu'un qui est animateur bénévole, je participe beaucoup à la vie locale et j'ai toujours trouvé intéressant de pouvoir à la fois avoir un travail de professionnel et un travail d'animation dans la vie locale.
 - On était part du domaine de la philosophie, votre adhésion à la méthode, elle est autant par rapport à votre adhésion à cette philosophie dans laquelle vous vous reconnaissez que par rapport à la théorie du développement cognitif.
 - Je crois qu'effectivement si j'essaie de trouver un courant dans lequel je me reconnais plus, bon je crois que je suis dans l'approche humaniste en gros, c'est vrai que je trouve plus de choses qui me concerne dans le constructivisme.
 - (changement de cassette)
 - Ca correspond à une ?
 - Je suis quelqu'un qui ait rompu, je me dis athé mais j'ai eu une éducation chrétienne, je suis en rupture assez radicale avec l'institution, mais je crois quand même que les valeurs et les modes relationnels sont ceux que j'ai trouvés dans cette éducation-là et je crois que c'est effectivement là mes racines, mais c'est vrai que je suis assez allergique à toute rigidité d'une institution. Je crois que ma rupture avec l'institution religieuse c'était la forme assez rigide des pratiques et tout ça, c'est vrai que quelque-soit les approches religieuses je suis... je me situe pas du tout dans cette forme institutionnelle, mais je suis très marqué par les valeurs humanistes de...
 - Et vous faites un lien avec l'adhésion au PEI, pensez-vous qu'il y a un lien?
 - Ba oui, parce que pour moi le lien c'est effectivement cette idée que chaque homme a des possibilités de se développer et que c'est important de l'aider, de l'accompagner pour permettre de trouver sa place et que si on s'en tient qu'à une approche des rapports, je veux dire si on contrôle pas un peu nos instincts je veux dire l'homme est un prédateur pour l'homme.
 - Et donc du point de vue, vous parliez de votre éducation est-ce-que vous pourriez évoquer maintenant le système de valeur qui est le votre compte-tenu de cette histoire personnelle justement.
 - Mon système de valeur.
 - Oui, le système de croyance, bien-sûr on en a beaucoup parlé là est-ce-qu'il y aurait

des choses à redire, quelles sont vos croyances par rapport à l'homme ?

- C'est compliqué ça, je sais pas trop comment le formuler. Je crois pas à un au-delà. Ba pour moi, c'est d'être capable de... Je crois qu'il y a des choses auxquelles je crois qui sont de l'ordre de la rencontre qui sont de l'ordre des relations d'échange une certaine réciprocité et que de reconnaître les autres, je crois que je suis rien tout seul il existe quelque-part par le fait que j'appartiens, que je me meus dans un groupe sociale et ce que je crois, c'est que les choses ne viennent pas toutes seules, mais que c'est moi qui crée les relations, je suis responsable de ce que je fais, de ce que je mets en place, alors je sais qu'il y a des déterminismes, y'a des positions sociales, qu'il y a tout un tas de choses, mais je suis très intéressé par la part de 'décidabilité' que j'ai. Je sais pas quoi dire d'autre.
- Vous parliez de l'importance des rencontres est-ce-que la rencontre avec le professeur Feuerstein si vous l'avez rencontré, ou sa présentation..
- Non, je l'ai pas rencontré.... Oui je suis pas très..
- Est-ce-que ça vous a marqué son histoire?
- Oui tout-à-fait, mais je suis pas très sensible à ça, j'idéalise pas une personne, je me méfie même, je suis assez prudent par rapport à ça, parce que je sais que c'est aussi comme ça qu'on perverti le sens d'une méthode, pour moi la méthode est intéressante et bon j'ai adhéré a ce qu'il y avait derrière, mais parce que ça répondait à ma propre construction, parce que je suis pas à l'adolescence, j'en suis plus là et je suis assez prudent, pour moi la méthode c'est une façon d'organiser, mais ce qui m'a intéressé c'est que la méthode me laissait une large marge d'appropriation, c'est vrai que là je suis...
- Quand je vois les rapports dans les sciences humaines, là dans le Monde ces jours parlant de l'évaluation des méthodes, les exemples choisis sont des exemples où ont dit qu'on a fait du PEI pendant trois mois. Je dis attention, est-ce-que c'est un bout de chemin suffisant pour que les gens entre dans un processus d'appropriation. En plus je veux dire, on en fait dans des grands groupes une application systématique, autant je suis pour une rigueur scientifique, et ce qui m'a embêté, c'est un peu la protection qu'il y avait par rapport à la méthode, y'avait une espèce de protection. On ne vous donne pas les éléments tant que vous n'avez pas fait la formation. Alors ça, il y a une espèce de rigidité qui tendrait à ne pas crédibiliser une transparence. Je suis beaucoup plus pour une méthode qui puisse être vérifiée de façon scientifique et en même temps, c'est vrai que j'ai été heurté de voir qu'il y avait des femmes qui étaient dans le groupe en formation, qui sont venus trois semaines et qui allaient après dans les quartiers de Paris faire du soutien scolaire en se réclamant de la méthode sans avoir été jusqu'au bout de la formation. C'est des gens qui touchent des tas de méthodes qui font du cours particulier, mais je dis aussi que prétendre appliquer une méthode comme ça c'est aussi donner des raisons aux gens de la dévaloriser parce que je trouve que c'est un peu cour et si il y a un chemin qui est proposé, ça vaut le coup d'aller au moins au bout du cursus et pas prétendre faire plus et d'autant plus qu'il y a des gens qui vont faire du

soutien scolaire individuel avec du PEI ça ne me semble pas être du PEI.

- Parce que, un des points très intéressant qui répondait à la fois à notre souci d'organisation... avec la méthode Lantin on ne pouvait pas dans l'établissement dégager tous les gens pour faire du suivi individuel avec l'analyse de tous les entretiens pour situer le niveau de chacun, mais par contre le PEI permettait de faire un travail de groupe, mais ce que je crois essentiel aussi, c'est que ce travail de groupe, non seulement il répondait à un problème organisationnel, mais il répond à un enrichissement, c'est-à-dire qu'on est pas dans une relation duelle de moi animant le groupe et chacune des personnes. C'est bien parce que ça permet des triangulations, ça permet un travail, et la médiation devient la médiation de groupe au bout d'un certain temps, c'est vrai que ça, ça m'a beaucoup intéressé parce que j'ai toujours aimé cette ambiance de groupe qui me semble créatrice de vie et d'enrichissement, alors ça aussi c'est un autre aspect qui m'a paru pertinent dès le départ et qui s'est confirmé après.
- Du point de vue du système théorique sous-jacent au PEI, quelles sont les idées qui vous paraissent importantes ?
- Bon, d'une part, moi j'avais eu durant l'école d'éducateur toute une approche Piaget : les stades et tout ça, ça me barrait, c'est des choses que j'ai jamais trop avalé durant la formation PEI j'ai eu l'occasion d'avoir une autre approche de Piaget, mais de toute façon durant la formation théorique, j'ai trouvé ça un peu cours, c'est ensuite tout en pratiquant que je suis revenu à l'approche théorique et notamment dans les cahiers de Beaumont j'ai relu Piaget autrement notamment avec les concepts assimilation accommodation qui me semble intéressant mais il manque à ça la dimension sociale qu'on trouve après dans Vygotsky, Bruner. Feuerstein a eu cette intelligence, c'est-à-dire de lier des travaux de Piaget avec Vygotsky, alors ça je sais pas comment il a fait.
- Je pense qu'à la fois dans son histoire ce qui marque c'est à la fois cette persécution des juifs auxquels je suis sensible, mais en même temps je pense qu'ils ont quand même des réseaux entre eux que Feuerstein connaissaient, visiblement Feuerstein a eu connaissance des travaux de Vygotsky bien avant les autres et là il en a fait, il a traduit des concepts en concepts opératoires, je crois que c'est ça l'intérêt, alors ceci dit je ne suis pas non plus quelqu'un qui a une grande approche théorique, je veux dire, je n'ai pas une formation théorique très large qui me permet de faire, de prétendre faire une comparaison de toutes les autres approches, mais je me suis bien retrouvé. J'ai depuis ces deux années de formation de préparation DSTS/DEHPS j'ai pas mal investigué, ça me parle bien.
- Je change de registre, vous disiez tout à l'heure que vous aviez d'autres activités à côté, vous êtes animateur, vous pouvez en parler un petit peu.
- Oui, je peux en parler. Moi je suis né dans une ferme isolée. J'ai eu la chance d'être dans une commune rurale où y'avait eu avant moi, mes grands-parents qui étaient des gens qui vivaient avec les gens du village et je crois que ça, ça constitue un terrain favorable. C'est-à-dire que comme c'était des gens dans le bourg qui étaient connus et

tout ça y'avait tout un système de relations et moi j'étais surpris parce que j'étais avec les copains, ils disaient les gens du bourg sont fiers, alors que moi j'ai été habitué très tôt, mes parents m'emenaient dans toutes les maisons du village du bourg quand on allait dans le bourg soit à la messe du dimanche, soit à d'autres occasions, j'ai pris cette habitude, j'étais un petit peu partout chez moi. Je crois que ça, ça compte dans mon histoire.

- J'avais mon père qui était conseiller municipal également et c'est vrai.. il y avait tout un terrain là dans lequel je trouvais beaucoup de plaisir et bon j'éprouvais le besoin d'avoir une vie sociale par rapport à cet isolement où on était à la campagne et bon je participais dès que j'ai eu l'occasion, à l'organisation des kermesses, l'organisation au foot, au théâtre, à tout ce qui ce faisait quoi, avec assez rapidement, le fait que quand on se met un petit peu en avant tout de suite on vous charge les épaules et puis ça me plaisait bien quoi. Alors ça c'est un petit peu le démarrage et donc tout ce qui existait en terme de vie sociale locale, je me suis intégré très tôt et quand je suis arrivé après quand j'ai changé de village, bon je me suis aussi intégré rapidement, mais bon je crois aussi que c'est pas un hasard, je vais vers. Bon je suis aller vers le foyer de jeunes, comme j'animais le foyer de jeunes, j'avais participé pas mal là aux recherches en ethnographie, sur la campagne, bon j'ai adhéré à ce mouvement-là, après je suis allé naturellement vers le foyer des jeunes de S.. où j'ai fait du théâtre, j'ai animé ce foyer pendant un temps après j'ai été conseiller municipal, je participe également au comité des fêtes et à plusieurs autres associations
- Actuellement encore ?
- Oui, bon j'ai à un moment donné freiné, parce-que j'étais entrain de me disperser
- Vous êtes toujours conseiller municipal ?
- Non j'ai abandonné, j'ai abandonné au grand dame de mes collègues. J'ai pris du recul par rapport à ça, mais par contre je participe aux CCAS des choses comme ça, c'est l'ancien bureau d'aide sociale
- çà encore maintenant
- Oui, oui... bon la caisse des écoles, les parents d'élèves, l'association de parents d'élèves, la fédération de parents d'élèves.
- Vous avez des responsabilités là
- Non j'en ai plus, j'ai passé la main au collègues, j'ai été président de ???, Je ne sais pas si ça a de l'intérêt... bon mais j'ai aussi appris par rapport à ça a refuser un certain nombre de poste, j'ai aussi appris qu'il faut être plusieurs pour faire une équipe par exemple au niveau des parents d'élèves, j'ai été longtemps le président, j'ai passé le relais, bon parce que avec la recherche tout ça j'ai d'autres objectifs. Au niveau du comité des fêtes, je fais la trésorie et le secrétariat, toute l'intendance et l'organisation, mais j'ai refusé le poste de président.
- çà vous prend beaucoup de temps vos activités extérieures?

-
- Y'a des périodes oui, y'a des périodes où ça mobilise beaucoup, autrement c'est plus une forme de réseau. Alors pour moi quel sens ça a? C'est une participation à la vie et ce que je crois que j'y trouve d'intéressant, je crois que comme dans le PEI c'est que l'activité est prétexte à quelque-chose, c'est prétexte à des relations qu'on ne créaient pas autrement, autrement on reste dans son monde et moi je suis pas quelqu'un qui ait beaucoup de relations avec mon milieu professionnel. Je veux dire j'ai des relations mais pas qu'avec ce milieu-là, j'ai tout un réseau de relations autres que j'ai construit au fur et à mesure, que j'essaie d'entretenir, mais c'est aussi important pour moi d'avoir des relations transversales. Des gens qui sont dans des situations tout à fait différentes, ils m'apprennent des choses, je veux dire que c'est un échange qui me semble riche.
 - Je pense que la richesse naît de la diversité et je trouve ça très intéressant et je crois que à travers toute la vie associative, c'est aussi cette transversalité de même quand je dis la comparaison entre le professionnel et ce qu'on voit à l'extérieur, je crois que c'est important d'être au courant de ce qui se fait dans ce secteur-là mais de rester en lien avec ce qui se vit dans les autres domaines.
 - Donc en fait ça renvoie. quand on parlait du système de valeur tout à l'heure, vous disiez que vous aimiez bien l'échange le partage la réciprocité, cette activité correspond bien à ce qui vous paraît important. Y'a un ancrage quand même un petit peu dans votre éducation ?
 - Oui, oui, mais avec le fait, que je pense, par exemple ça m'est arrivé d'en avoir marre de mon travail d'éducateur, ce qui me semble important aussi c'est que l'extérieur permet de relativiser, ça permet de prendre du recul de comparer aussi.. alors pourquoi je travaille dans un CART aussi, c'est pas un hasard, moi je trouve intéressant les CART, mais je ne me verrais pas avec des gens qui n'ont pas de projet, je suis plus dans une dynamique d'aller vers la vie, j'ai peur de la vie de légume moi. Je crois que j'ai eu peur de vieillir. J'ai été embauché dans un CAT, mais j'ai pas voulu rester dans une structure avec des gens qui sont certes très intéressants, mais où y'a un petit peu quelque-chose de routinier, ce qui me semble dans la dynamique du CART, c'est qu'il y a cette notion de projet qui nous amène à fixer les étapes à se renouveler et à rencontrer des gens différents et alors, je trouve que le PEI est bien dans le sens où ça s'inscrit pas comme ça non plus, le PEI permet de rentrer dans cette dynamique de projet, de prise de conscience de ses propres mécanismes, mais dans un but de construire l'avenir, et pour moi le PEI, je précise que c'était pas la méthode miracle, parce que je suis très méfiant par rapport aux méthodes présentées comme miracle dans notre secteur professionnel.
 - Par rapport au problème d'identité souvent les éducateurs sont prêts à sauter sur une méthode, mais plus là pour moi, c'était quelque-chose qui permettait de concrétiser qui s'inscrivait comme complément à tout ce qu'on faisait ici, j'insiste bien là-dessus parce que pour moi, c'était vraiment le petit truc qui permettait d'organiser et qui permet une grande liberté, je dirais il y a les instruments qui sont avec des repères et qui permettent de garder je dirais un œil sur le chemin, mais je peux aller trainer sur le bord de la route, si c'est nécessaire où je peux aller chercher ceux qui sont égarés sur les côtés et

qui sont entrain d'abandonner.

- Je vais revenir un peu, on était parti de votre vie sociale à côté et du sens que ça prenait et vous disiez au fond, ça renvoie au fait que j'aime l'échange, le partage, la réciprocité, la diversité, participer à la vie sociale et dans ces activités à votre avis quelle est votre contribution personnelle, c'est-à-dire qu'est-ce-que vous pensez contribuer...
- Oh là..
- Même si c'est modestement, mais quelle idée vous..
- C'est-à-dire que je sais pas, il faudrait demander aux autres. Qu'est-ce-qu'ils perçoivent, moi ce que je sais ce que j'apporte c'est le fait de m'intéresser je crois, c'est l'intérêt pour la chose ou pour la vie collective. Je suis quelqu'un qui verbalise qui s'exprime, je veux dire, je vais vers les gens donc j'ai pas la prétention d'avoir toujours les bonnes idées, mais ça permet aux autres de se situer ou de se sentir dans une idée ou dans quelque-chose ou dans la volonté de construire. Ce qu'il y a, j'ai aussi une expérience qui me permet de faire des propositions d'organisation.. oui, je crois que c'est de cet ordre-là et c'est aussi, enfin pour moi, ce que j'y trouve aussi, c'est de l'ordre de la convivialité et y'a aussi certainement quelque-chose de militant.
- Dans quel sens par exemple ?
- Dans le sens alors, militant je crois que je suis pas un militant politique parce que je trouve pas dans le système politique, mais militant pour faire en sorte qu'il y ait des choses, qu'il y ait de la vie ou qu'il y ait des lieux de rencontre dans le village ou je vais quoi, effectivement, je suis en recherche de... la création de liens, non pas que j'aime pas être chez moi au contraire, j'adore, mais je trouve qu' une vie très casanière ça ne me suffit pas.. c'est aussi l'occasion de la fête, enfin pour moi c'est une façon de pas rester tout seul dans mon coin de voir des choses différentes, ma difficulté c'est que.. il y a énormément de choses qui m'intéressent... et je crois que, alors ça c'est vrai, c'est que je fais gratuitement c'est pas le terme, oui, beaucoup de choses m'intéressent et je crois que la façon dont on peut faire les choses fait qu' on les rend intéressante. Ce que je veux dire c'est que moi j'ai toujours appris dans les lieux où je vais, les autres m'apprennent des choses, les systèmes, les organisations apprennent des choses, je crois que c'est un enrichissement continu. Pour moi la vie c'est ça, c'est justement le fait qu'on a toujours à apprendre... Alors c'est vrai que ça me fait drôle quand je vois des gens qui pensent qu'ils n'ont plus rien à apprendre, où quand des gens pensent qu'ils ne peuvent pas apprendre.
- Tout à l'heure vous disiez ce qui est important pour moi, c'est les rencontres donc le partage. Est-ce-que dans votre itinéraire, vous avez eu des rencontres de personnes clés qui vous ont un peu propulsé, dont vous pourriez dire qu'ils ont été un petit peu quelque-part des modèles soit pour votre profession ou...
- J'ai pas de modèle..

-
- Enfin modèle c'est peut-être pas le mot...
 - Fort. Je crois qu'il y avait finalement dans mon système familial, un mode relationnel, quand je disais tout à l'heure mes grands-parents tout ça, quand les gens venaient à la messe le dimanche, ils venaient boire le café chez elle. Mes grands-parents de l'autre côté pendant la guerre, ils venaient se ravitailler, ils ont gardé des liens après, il n'y a pas très longtemps que mon oncle il faisait deux hectares de légumes pour tous les artisans du village, c'était pas un échange en fric, c'était un échange qui a perduré assez longtemps jusqu'à cette période avant qu'il n'arrête la ferme, c'est-à-dire plus convivial, quand on avait besoin de matériaux on payait pas on allait le chercher, on allait voir les gens et ce réseau-là c'était pas un réseau commercial, c'était un réseau d'échanges avec des relations, y'avait de l'amitié, y'avait des choses qui étaient tout à fait sincères à travers ça et moi j'aime beaucoup ça, bon je suis consommateur, mais je préfère quand ça s'accompagne d'autre chose, alors ça moi je crois ça a compté dans ce que j'ai trouvé, je crois que si j'ai été sensible à ça c'est parce que ça répondait à mon inspiration.
 - Maintenant il y a eu des rencontres, mais plus des gens qui me faisaient confiance. J'étais souvent quelqu'un qui doute de moi, de mes possibilités qui 'ba' effectivement, je n'aime pas trop les gens qui ont beaucoup de prétention, je préfère être assez modeste parce que je dirais plus j'apprends, plus je me rends compte que ce qu'il y a à apprendre est immense et.. mais, en même temps, par exemple, quand.. ça m'est arrivé régulièrement, à la maison familial il y avait un prêtre avec qui je disais mes doutes par rapport à l'institution, par rapport au système, mais qui était quelqu'un qui me faisait confiance et c'est plus ça, mes formateurs aussi. Bon j'ai trouvé des gens qui.. non pas des gens que j'idéalise mais qui me semblait être un peu des modèles en termes de chemin parcouru, de façon d'organiser leur chemin.
 - Qu'est-ce-que vous auriez à dire, donc c'était des personnes qui mettaient en confiance...
 - Des gens qui me faisaient confiance qui m'encourageaient à aller plus loin, alors que moi je m'étais fixé des objectifs plus modestes. J'avais un instituteur par exemple, j'ai coïncé les premières années, bon j'avais l'impression que j'étais mauvais, je faisais beaucoup de fautes d'orthographe des choses comme ça, dans ma tête ça coïncait, dans ma tête, je me disais, jamais je n'y arriverai. Je me souviens avoir eu la trouille pendant un temps, heureusement il y en avait un qui faisait plus de fautes que moi et qui prenait les baffes, le dernier de la classe, il en prenait tout le temps et je me souviens d'avoir fait toute cette zone-là comme quelqu'un qui avait la trouille et en fait moi j'étais très craintif.
 - Ce qui m'a aidé beaucoup à me sauver, c'était les liens justement quand mon père. Moi je dormais dans la cuisine et j'entendais mon père qui retraduisait à ma mère que Basile, il pensait que j'étais un bon élève et on ferait quelque-chose de moi parce que j'étais craintif, il m'en faisait baver mais en même temps, cet instituteur- là il voulait que j'aille en sixième et moi je voulais pas, bon, petite réaction caractérielle en disant si t'apprends pas à l'école tu seras paysan. Moi, je disais pourquoi si j'apprends à l'école

je serais pas paysan et après j'ai fait avec lui un parcours tranquille quoi, mais j'ai refusé d'aller en sixième parce que je voulais aller à la ferme. J'ai passé le certificat d'étude et après il voulait que j'aille en quatrième technique, alors à la fois c'est valorisant parce que avec lui j'ai fait des herbiers des choses complètement.

- Quand je regarde tout le temps qu'il me consacrait au détriment des autres, c'est pas très correct, mais je veux dire qu'il a compté pour moi dans la mise en confiance, mais c'était d'autres trucs aussi, je me souviens au foot quand ça marchait bien, il était heureux, mais c'est aussi, je pense que d'avoir participé au foot... y'avait tout ce lien social qui m'a permis de sortir de quelque chose où moi, je ne me pensais pas très bon et j'ai fait des rencontres comme ça, régulièrement, des gens avec qui je pouvais échanger ou qui m'encourageaient, bon y'avait toujours des adultes derrière, quand on a lancé des choses au village, mais fallait bien quelqu'un qui aille de l'avant et puis qui organise ça un petit peu et il y a pleins de valorisation comme ça.
- Et vous faites un lien avec ces rencontres, ces personnes ressources qui étaient importantes pour vous et votre propre dynamisme, votre activité auprès des jeunes ou pas.
- Je suis pas capable de distinguer ce qui est de l'ordre des encouragements des autres et ce qui est de l'ordre de mon propre potentiel ou de ma façon d'être. Ce que je sais, c'est que j'ai su trouver le terrain favorable pour développer ça et que les gens euh, j'ai été sensible aux gens qui m'encourageaient, que j'ai aussi..il y a des gens qui m'ont beaucoup marqué. Je me souviens il y avait un homme qui savait ni lire ni écrire, qui était un voisin et il me faisait confiance et je crois que pour lui j'aurais fait pleins de choses, alors c'est drôle parce que cette relation, cet homme qui ne savait ni lire ni écrire même quand il était vieux il était assez irracible avec sa femme et moi par contre j'étais quelqu'un qui pouvait le faire sourire et je crois que quelque-part c'est quelqu'un qui m'a insité a me dépasser parce que c'était comme si moi j'avais mission- mais je dis ça avec le recul- je crois que je l'ai jamais dit ça, comme si moi j'avais mission de faire ce que lui ne pouvait pas faire.
- Il y avait quelque-part où j'avais à prolonger quelque-chose, mais par la confiance qu'il me faisait. Bon il y a peut-être dans ce qui m'a marqué aussi, quelque-chose que j'ai oublié c'est la façon dont mon père avait des relations avec tout le monde, moi j'ai jamais vu mon père euh.. c'est quelqu'un qui avait des relations très faciles avec les gens. J'ai jamais vu mon père aller à une foire où à quelque-chose, sans rencontrer des gens, ils échangeaient, c'était pas de l'ordre du simple bonjour il y avait quelque-chose de l'ordre d'une reconnaissance et c'est vrai que cette dimension-là, je trouve ça assez fabuleux.
- Quand j'étais petit dès que j'ai commencé à l'aider, c'est quelqu'un qui m'a fait aussi confiance, il ne m'a jamais freiné. Quand j'ai voulu être paysan, il était content que je travaille avec lui et puis j'ai constaté que la ferme c'était pas possible et puis j'avais une soif d'apprendre, de retourner à l'école, pour justement pas subir ma vie comme eux mes parents avaient l'impression de le faire. J'ai compris que la façon de moins subir sa vie, c'est aussi se donner des outils et cet outil c'est la connaissance et plus on apprend

plus on peut prendre du recul et analyser les évènements plutôt que de les subir et je crois que ça, ça beaucoup compté. J'ai construit avec la confiance de mon père. Je crois que j'ai aussi cherché à faire plaisir à ma mère en continuant mes études. J'aurais pu aller dans le para-agricole après mes études mais j'ai préféré choisir une profession de rapports humains, parce-que j'avais le choix. Par exemple, j'étais reçu pour un dossier de paysagiste à Paris et puis donc l'école d'éducateur que j'ai faite.

- Je vais reprendre certains points, vous allez me dire par rapport à ces points, vos intérêt votre nature, votre système de valeur, quels liens spontanés faites-vous avec votre adhésion au PEI.
- Vous avez parlé de l'importance du côté humain des relations, de l'échange, de la réciprocité, du partage, de reconnaître l'autre dans son individualité, dans sa diversité aussi, le fait que vous aimez être accés vers un projet de vie une construction pour l'autre pour vous-même, le fait que vous êtes acteur, actif que vous désirez apprendre, l'intérêt dans les échanges aussi pour la verbalisation, pour la convivialité. Autour de tout ça qu'est-ce-qui ferait qu'il y a un lien avec votre pratique du PEI en tant que..
- Oh c'est très simple, ce qui apparait à travers tout ça, c'est que je crois que le PEI, si c'est une méthode rigide et et répétitive, j'aurais déjà abandonné. Dans la pratique, jamais une séquence n'est la même et chaque fois c'est un enrichissement, c'est jamais pareil et je crois que bon, pour nous, il n'y a pas de routine, et je crois que c'est la que l'on se rend compte de la richesse des gens avec lesquels nous travaillons, je crois que c'est quelque-chose de très vivant qui permet à la vie d'exister justement.
- Donc quelque-part, c'est une rencontre heureuse avec votre propre nature
- Oui, je pense oui... par rapport aux ateliers de raisonnements logiques pour lesquels nous avons eu aussi une information, pour moi les ARL pour moi ça me plairait moins. Au PEI, c'est un peu un pari à chaque fois de faire exister la séance, mais en même temps, c'est extrêmement riche quoi, ça laisse beaucoup de place à la richesse
- A l'échange, au partage, à reconnaître chacun dans son potentiel, dans sa diversité, ça correspond bien à ce que vous croyez.
- Oui, voilà
- Au fait aussi que vous êtes acteur, que vous êtes engagé
- Oui, je crois que c'est de cet ordre-là Alors ceci dit, c'est vrai que c'est pas évident de penser à tout et de trouver les mots exacts pour dire les choses, mais c'est bien dans cette zone là.

ENTRETIEN N° 9. Enseignant en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans

- Au départ, il faudrait que tu essaies de repenser je dirais à la première fois où tu as entendu parler de la pédagogie de la médiation. Est-ce que tu revois ce moment -à ? Que s'est-il passé ?
- Oui... ça c'est facile.
- Je voudrais que tu m'expliques un petit peu cela..
- Alors la première fois où j'ai entendu parler de PEI, c'était en novembre 1986 lors d'une rencontre informelle avec un certain nombre de dirigeants, ou du moins, de responsables pédagogiques de l'AFPA à Paris. On bénéficiait d'un certain nombre de semaines de stages à L'ISPEC et je souhaitais découvrir autre chose que ce qui se passe dans l'Education Nationale. C'était important pour moi, dans la mesure où ma formation à l'ISPEC est venue à un moment de ma carrière où, en tant qu'enseignant d'un côté, et en tant que responsable d'équipes pédagogiques de l' autre, je vivais une certaine insatisfaction par rapport à ce que nous faisons avec les élèves scolarisés en SES. Ca faisait quatre ans que j'étais en SES et on commençait à saturer dans la mesure où quelque-part, avec un certain nombre d'individu, nous avons l'impression de perdre notre temps. On aboutissait avec des élèves qui à seize ans dix-sept ans quittaient notre structure après quatre ans ou cinq ans avec nous avec comme perspective chomeurs comme disait coluche et c'était l'époque des stages d'insertion. Quelque-part il n'y avait pas de projet professionnel derrière. Il y avait une espèce de vide ou bien leur but c'était : de toute façon on fera des stages, et après les stages on fera des stages et puis après on aura de l'argent, c'était un système de dépendance et d'assistantat avec lequel on ne pouvait pas être d'accord et comme il y avait insatisfaction et que par ailleurs, par le passé, j'avais expérimenté beaucoup de choses en pédagogie avec des enfants, je me suis dit mais profitons d'une année sabbatique pour sortir des cadres traditionnels de l'Education Nationale, pour aller voir ce que font les autres organismes, les autres structures qui accueillent aussi des élèves de ce niveau là, des élèves en difficultés.
- Donc j'ai consacré tous les stages de ma formation à l'ISPEC, je crois qu'on avait 9 semaines sur trente-six, donc j'ai consacré ces 9 semaines-là à des recherches tournant autour de la pédagogie. Ce qui peut permettre à des adolescents en difficultés scolaires de s'intégrer dans le monde du travail, dans la société. C'est une recherche d'autonomisation qui m'a poussé à aller vers d'autres organismes. Plus particulièrement par rapport à cette date c'est que j'avais fait une expérimentation dans les années 76/78 avec un procédé audiovisuel qui était un moyen d'alphabétiser les étrangers vivants en France pour apprendre le français comme langue étrangère et dans le cadre de ma recherche en classe de perfectionnement, j'avais utilisé ce matériel qui avait été mis à ma disposition pour voir quel était l'impact d'un moyen audiovisuel qui à l'époque était je dirais un petit peu en avance parce que à la fois c'était un moyen technique, technologique et en même temps il y avait tout un tas de choses que l'on appellerait maintenant cognitives. La personne que j'ai contactée pour ce stage, se rappelle très bien de moi, puisque j'avais fait un rapport d'utilisation et que ce rapport avait été divulgué dans un certain nombre d'organisme, comme quoi l'outil en question n'était

pas simplement utilisable pour la formation pour adulte et qu'il était aussi utilisable dans le cadre de l'Education Nationale.

- Tu disais qu' en amont de cette formation ISPEC il y avait une recherche pédagogique et une insatisfaction avec les élèves. Pourrais-tu reprendre cela. Est-ce-que tu pourrais penser à des situations concrètes ?
- Je dirais que par rapport à l'équipe pédagogique les autres enseignants étaient aussi insatisfaits. Il y avait une insatisfaction par rapport à des situations scolaires, par rapport à une situation d'aboutissement en fin de formation et aussi une autre insatisfaction pour moi en tant que responsable de l'équipe d'avoir des enseignants insatisfaits donc ces différents niveaux si tu veux. Au niveau de l'équipe pédagogique, c'est sûr que je me trouvais avec des gens qui avaient envie d'être non pas rentables mais qui avaient envie d'éprouver une certaine satisfaction un certain plaisir y compris de travailler avec des élèves en difficultés. Que ce ne soit pas simplement je pointe le matin, je pointe le soir, j'ai fait mon boulot. Parce qu'avec ce type d'élève, il est bien évident que si tu n'as pas un minimum de satisfaction, au bout d'un an tu demandes ta mutation ça c'est clair. Donc les enseignants qui étaient avec moi étaient des enseignants insatisfaits par les résultats obtenus, par le fait que leurs élèves aussi bien en situation d'apprentissage d'atelier avaient du mal à faire des apprentissages je dirais simples du genre : pour la prof atelier de collectivité c'est le fait de voir des élèves qui après avoir appris une recette de pâte brisée te mélange tous les pinceaux et sont incapables de reproduire une des pâtes qu'ils ont apprises. C'est-à-dire des apprentissages qui mettent du temps à se mettre en place. C'est vrai que dans le domaine des apprentissages professionnels, y'a tout un tas d'aspects qui sont des aspects pas simplement de connaissances mais des aspects savoirs-faire, et quelque-part c'est vrai que les aspects savoirs-faire ça intéresse davantage les élèves, mais même dans ce domaine-là, les apprentissages premiers n'étaient pas réalisés où ils mettaient beaucoup trop de temps... alors quand tu vis pendant deux ans, trois ans, avec un élève qui sait tout juste à quelle heure il faut mettre son plat au four pour pas qu'il soit cramé tu te dis quand même y'a quelque-chose qui ne va pas.. y'a quelque-chose d'autre à faire. Bon au niveau des apprentissages scolaires je dirais c'est pas une surprise parce qu'on arrive en classe de sixième avec un niveau cours préparatoire ou cours élémentaire, il faut pas s'attendre qu'au niveau fin de troisième il y ait beaucoup d'élèves qui dépassent le niveau CM2 ça voudrait dire qu'on a nous réussi en quatre ans ce que d'autres n'ont pas réussi en cinq ou en six, donc on ne se faisait pas d'illusion...mais même cela si tu veux, y'a des choses comme je ne sais pas, des apprentissages qui nous paraissent si simples que de poser une soustraction et de la faire comme il faut. Ecrire des mots simples sans faire d'erreur, construire des phrases simples en mettant des majuscules et des points qui ne sont pas acquis à seize ans à dix-sept ans. C'est au niveau de la lecture en être au stade de déchiffrer comme un enfant de sept ans et ne rien comprendre de ce que l'on lit... l'impression de... tout en multipliant des situations d'apprentissage... se dire, mais on devient des impuissants vis-à-vis de ces enfants là, de ces jeunes-là.
- Un sentiment d'impuissance...

- Y'a ce côté impuissance de voir si peu d'évolution en trois ans et en quatre ans, mais je parle bien de certains individus quand même... et en même tant profondément enfoui en moi la conviction qu'on était loin de faire tout ce qu'il y avait à faire pour y arriver à faire émerger ou à faire éclore quelque-chose, ceci parce-que j'avais eu l'opportunité ou l'occurrence dans ma carrière de réaliser des choses plus précocément avec les enfants... donc d'avoir fait des choses à sept ans, huit ans, neuf ans, qui étaient des moyens peut-être adaptés à ces enfants-là et de me dire : 'non d'une pipe' avec des gamins plus jeunes et je les ai amené je dirais à un certain niveau d'adaptation pour qu'on puisse les intégrer dans des lycées professionnels.
- Tu peux évoquer cela, ça correspondait à quelle période ?
- C'est la période de classes de perfectionnement qui a précédée qui à été en gros 73 à 82. Pendant neuf ans là, j'ai eu l'occasion si tu veux, de travailler avec des instituts de recherche mais complètement en dehors. C'est-à-dire que la démarche que j'ai eu en 86, de prendre du recul par rapport à mon équipe, par rapport à ce que je faisais, est une démarche qui était analogique qui était la reproduction de ce que j'ai fait depuis le départ dans l'enseignement. Par compte c'était la première fois ou j'avais du temps pour le faire, tandis qu'avant je le faisais par mes lectures, par mes formations c'est-à-dire je prenais sur mon temps de vacances, sur mon temps personnel, tandis que là on m'a payé une année pour le faire c'était toute la différence.
- Alors tu disais que tu avais un sentiment d'impuissance, mais qui était aussi associé à une conviction qu'il était possible de faire quelque-chose.
- Oui, c'est ça , mais ça parce que j'avais expérimenté..
- Est-ce-que tu peux te rappeler quelques exemples concrets où justement tu as expérimenté cette possibilité pour l'enfant d'évoluer..
- Ah oui....C'est vrai que je peux te donner des choses globales par rapport à un groupe, mais je peux aussi te donner des choses très concrètes. Les choses globales..J'ai eu la chance vers 76-78 d'accompagner douze enfants que j'ai eu deux ans de suite de dix ans à douze ans et j'ai travaillé avec eux très précisément avec un institut à Paris. ça serait peut-être trop long à dire, mais pour moi c'est important quand même parce que c'était vingt ans avant ce qu'on appelle le cognitif maintenant. Les recherches cognitives qui étaient déjà en filigrane là.. donc avec ces enfants-là j'ai.. très concrètement eu un travail de rééducation ou de remédiation de façon intensive, c'est-à-dire que pratiquement trois heures par jour on avait un travail systématique d'entraînement à des apprentissages qui étaient des apprentissages aussi bien de lecture, de mathématiques etc.. qui étaient des apprentissages en rythmes qui étaient basés sur la prise de conscience, sur la spontanéité de l'esprit, tout un tas d'éléments qui font que certains individus qui n'arrivent pas à mobiliser leur esprit à un moment donné, si on les entraîne systématiquement à penser de plus en plus vite, à voir les choses plus largement..euh.. bon c'est vrai qu'il y a un aspect conditionnement là-dedans mais y'a aussi un aspect prise de conscience c'est-à-dire qu'il y a un aspect qui serait behavioriste et il y a un autre aspect qui serait de l'ordre de la centration sur soi, de comment je fonctionne.

Donc il y avait ces deux aspects qui étaient liés.

- Elle avait un nom cette approche ?
- C'était la pédagogie Thiberge. Alors quelles sont les choses qui se sont produites ? Alors d'une part il y avait déjà en moi cette espèce de côté expérimentateur-là et il y avait aussi mon côté vérificateur qui est toujours présent, c'est-à-dire ne pas prendre pour argent comptant ce que les gens écrivent. Je parle des chercheurs, des gens qui ont écrit des choses et se dire, bon, d'accord, lui, ça a marché avec lui, et si moi je le fais est-ce-que ça marchera ? Je pars d'un à priori favorable par rapport aux gens qui ont été des gens de terrain et qui ont fait des choses avec des enfants, avec des groupes, qu'ils soient connus ou pas connus à partir du moment ou quelque-part ils ont été des auteurs des penseurs, des créateurs. C'est qu'ils ont vérifiés quelque-chose par rapport à leurs hypothèses à eux, maintenant que ça marche ou que ça marche pas, après c'est peut-être qu'ils n'ont pas forcément transmis tous les outils pour que ce soit utilisable par tout le monde. Je voulais voir si je pouvais être quelqu'un qui fasse cela avec les enfants et voir l'impact que ça avait.. quel était la part de moi là-dedans et quelle était la part des outils qu'il donnait ?
- Est-ce-que ça rejoint ce que tu disais tout à l'heure, le souci d'autonomisation ?
- Tout à fait, tout à fait..oui, ça rejoint le fait que plus les enfants sont en difficultés plus on a à faire à des êtres dépendants.. on a à faire à des pensées rigides, on a à faire à des gens qui ont du mal à penser par eux-mêmes, et quelque-part, je me dis, quelle peut être ma contribution moi, pour faire en sorte que ces gens pensent davantage par eux-mêmes, qu'ils soient plus eux-mêmes évidemment. En filigrane j'ai l'hypothèse qu'il y a quelque-chose à faire pour qu'ils ne restent pas comme ils sont..Ca c'est.. euh.. c'est quelque-chose de très profond en moi dès le départ.
- Tu parlais que l'équipe pédagogique souhaitait s'autonomiser et..euh.. le concept d'autonomie à la fois tu le donnes comme finalité pour les enfants, mais ?
- C'est vrai qu'il y a au niveau de l'élève lui donner des moyens pour aller plus loin, c'est aussi pour les enseignants qui travaillent avec moi, c'est aussi leur donner aussi des moyens pour aller plus loin, et c'est moi-même quelque-part rechercher mon actualisation... tu vois... y'a dans cet aspect- là bon ce qu'on retrouve évidemment en médiation...alors c'est peut-être pour ça que la médiation est venue éclairer des choses qui étaient sous-jacentes... qui sont de l'ordre, chacun s'éduque, mais chacun entraîne l'autre à s'éduquer et c'est quelque-chose qui est interactif voire rétroactif, voire actif pour le futur quoi, y'a quelque-chose de la dynamique en spirale là, qui est à la fois pour la personne elle-même, pour la personne qui est avec toi et pour les personnes qui travaillent en équipe.. y'a ces trois niveaux de toute façon, minimum...il y en a certainement d'autres, mais il y a au moins ces trois niveaux..
- Tu fais un lien avec la médiation ?
- J'ai découvert la médiation après tout ça, je veux dire que la médiation est certainement venue mettre des mots sinon des concepts et des classifications sur des pratiques qui

pour moi étaient très anciennes oui c'est ça, ça été mettre des mots là-dessus..

- Si on reprend notre fil conducteur, le fait d'avoir des indices qui sont révélateurs amène à croire un peu plus la personne qui a pensé ces programmes, qui a pensé ces méthodes, ces démarches. C'est un espèce de justificatif à posteriori et d'autre part aussi c'est intéressant au niveau de ton engagement personnel, en te disant : Quand on ne prend pas les choses 'argent comptant', quand on garde un esprit critique quelque-part vis-à-vis de ce que les autres font et qu'on est à même de reproduire, je ne dis pas la même chose - c'est évident que quand quelqu'un a conçu c'est qu'auparavant il a eu toute une maturation qui s'est produite - alors que toi, tu viens je dirais après, alors qu'en tu as ces aspects-là, ça te conforte pour continuer de...d'investiguer de rechercher...de euh...donc il y a les deux aspects : il y a l'aspect vérification et il y a l'aspect encouragement d'aller plus loin et de de rechercher plus, d'élargir...donc maintenant je te donne des exemples :
- D'accord oui, très bien.
- Quelles sont les choses qui ont bougé ? Les acquis scolaires, même si ces acquis scolaires sont des acquis scolaires stéréotypés, mais je m'en fiche après tout, il vaut mieux des acquis scolaires stéréotypés que pas d'acquis scolaires du tout. Les changements sont dans tout ce qui est je dirais les aspects mécaniques opératoires, l'apprentissage de l'orthographe d'usage, la grammaire, la conjugaison, des aspects un petit peu mécaniques. Dans un premier temps, j'ai mesuré des choses comme ça. C'est vrai que par rapport aux tests scolaires que j'utilisais en début d'année, en fin d'année, il y avait des progrès considérables. Je me souviens d'un petit dossier que j'ai fait par rapport à la gestion mentale en particulier, où je notais dans des classes de perfectionnement des enfants qui réussissaient par rapport à l'échelle du 'bois de buise' à plus de 90 %. Alors je me dis que ces élèves- là qui étaient des élèves de perfectionnement ont atteint des performances...même si ça reste des performances très limitées, supérieures à ce que font la moyenne des élèves actuellement. Donc là, c'était des acquis qui étaient vérifiables. Donc, il y avait dans la méthode d'apprendre les mots...
- Tu parles de Gestion Mentale ?
- Je parle de Gestion Mentale parce que ce que je faisais à l'époque, c'était, à quelque chose près de la Gestion Mentale.
- D'accord. Mais à l'époque tu en avais conscience ?... ou ...?
- Bah...moi, c'était dans la méthode... Le fait de...de visualiser les mots de...euh ...de manière ...
- D'évoquer...?
- De les évoquer de manière auditive, visuelle, et en plus de travailler avec le métronome. Il y avait cet aspect rythmique en plus, donc, il y avait le codage sur les doubles évocations visuelles ou auditives. Pour moi, quand j'ai découvert la Gestion Mentale

sous ces aspects-là, c'était pas une découverte. J'avais vécu des choses qui même, quelque part, donnaient des aspects qui ne sont pas apparus dans la Gestion Mentale. Mais je me dis que c'était précurseur. Il y avait des pratiques qui dataient de 1925. Je me dis quand même qu'il y a eu des précurseurs en pédagogie qui sont restés complètement ignorés du grand public, y compris des professionnels qui avaient déjà eu le pressentiment qu'il fallait travailler de manière particulière avec le fonctionnement mental des individus. Que ce n'est pas simplement qu'une boîte noire.

- Alors il y a aussi des aspects au niveau créativité, mais la créativité je l'ai obtenue avec la pratique de l'outil audiovisuel qui a permis aux élèves d'être beaucoup plus créateur aussi bien au niveau de la verbalisation que de l'écriture, ça a été pour eux un déblocage certain et je m'en rends compte, il y avait déjà tout un tas de fonctions cognitives, maintenant on les appelle comme ça, ou les stratégies cognitives, mais à l'époque on les appelait pas comme ça....mais, c'est vrai qu'il y avait un travail systématique d'analyse, synthèse, comment dire de ?... de respect des trois phases : je perçois, je traite le problème, je communique.
- Qui sont apparues avec les sciences cognitives ?
- Oui, et qui à l'époque étaient déjà dans les moyens audiovisuels...il y avait une adéquation entre les moyens audiovisuels, qui étaient des moyens techniques et le fonctionnement du cerveau. Les ordinateurs et le cerveau. On sait que maintenant ce modèle est dépassé, mais n'empêche qu'il nous a servi pour mieux comprendre les trois phases de l'apprentissage.
- Alors quand tu as rencontré les fonctions cognitives de Feuerstein tu as bien résonné en toi par rapport à cette ...euh...sans en avoir forcément conscience euh...; simplement.à posteriori ? Tu avais déjà rencontré ça quelque part ?
- Oui mais je ne l'ai pas verbalisé , je ne l'ai pas écrit non plus, mais c'est vrai que c'était l'un de mes premiers travaux de faire ce lien entre ce que Thiberge avait fait, et ce que Feuerstein disait. Mais encore une fois, je ne l'ai pas suffisamment verbalisé, mais je pense qu'il n'y avait pas d'intérêt en soi, qu'il n'y avait pas besoin de le faire, mais...
- Ca n'a pas été une découverte les travaux du professeur Feuerstein ?
- Ca n'a pas été une découverte. Mais Thiberge par exemple, allait plus loin que A. de La Garanderie , sur certains points, c'est pour ça que je suis resté en suspens avec ces histoires de gestes mentaux, parce que quand on parle de gestes d'attention, d'imagination, de réflexion...enfin... Thiberge notait très nettement, disait très nettement que c'était des produits du fonctionnement de l'esprit, il n'employait pas les mêmes mots évidemment à l'époque, donc il disait que c'était des produits des fonctionnements, des facultés humaines, de l'esprit humain. Et, que ce qui était fondamental, c'était le discernement, la représentation mentale, et quel était le troisième ? Non d'une pipe...non d'une pipe...! Je me demande si ce n'est pas le discernement, première opération fondamentale de l'esprit, le discernement...deuxième opération mentale de l'esprit, la représentation mentale, ...et troisième opération fondamentale de l'esprit,?

Je me demande si ce n'est pas la signification, je me demande si ce n'est pas ça... Il disait que si ces trois opérations fondamentales de l'esprit qui sont des catégories, si ça ce n'est pas en place, le produit qui est la compréhension, la créativité, l'imagination seront altérés. Et quelque-part là, si tu veux, tu retrouves un petit peu le cheminement de Feuerstein qui, à travers le fonctionnement cognitif déficient voit effectivement qu'il y a des individus qui ne comprennent pas, n'imaginent pas, ne réfléchissent pas...etc. Ils ne font pas attention.

- Donc en fait tu avais rencontré Thiberge avant la Gestion Mentale et le PEI.
- C'est ça ! Que je savais qu'il y avait quelque chose de sous-jacent, et qui n'était pas exprimé ...mais d'un autre côté je me l'explique assez facilement parce que l'approche théorique qui a été faite, si t'en est que c'est une théorie, par rapport à A. de La Garanderie, c'est qu'il est quand même parti d'un fonctionnement je dirais de personnes en bon fonctionnement, des doués, ou des gens qui réussissent, et qu'en partant de choses qui montrent un bon fonctionnement, on a du mal à voir des dysfonctionnements, et que quelque part, c'est une pénétration vers le problème de l'extérieur vers l'intérieur, alors que aussi bien Thiberge que Feuerstein ont pénétré le problème par les dysfonctionnements, et que en partant du coeur du problème, on va du centre vers la périphérie.
- Tu as évoqué au niveau des progrès des enfants, les acquisitions scolaires et puis autre chose qui serait plus du niveau cognitif.
- Il n'y avait pas que les acquis scolaires, il y avait aussi les comportements sociaux, les conduites sociales des élèves, c'est-à-dire le fait que les enfants avaient du plaisir à venir à l'école, qu'ils travaillaient beaucoup plus, c'est-à-dire d'autres aspects que j'ai revérifié dans d'autres circonstances ce qui fait que... même je dirai...j'ai...j'irais jusqu'à des enfants ...euh ...qui s'intégraient plus facilement avec les autres, qui n'avaient pas peur des autres, qui n'étaient plus dans un ghetto...même s'ils étaient à part. Bon, c'est vrai qu'il faut resituer aussi dans le cadre où, à l'époque, les élèves qui étaient en classe de perfectionnement n'étaient pas forcément des élèves déficients intellectuels tel qu'on l'entend actuellement avec un handicap, mais c'était aussi des élèves en échec scolaire, les classes de perfectionnement n'étaient pas aussi restreintes au niveau du recrutement que maintenant.
- Donc en fait des progrès au niveau des acquis scolaires, des comportements.
- Des comportements...des progrès plutôt cognitifs, je n'avais pas les moyens de les mesurer.
- Tu n'avais pas les moyens de les mesurer.
- Ce que je mesurais c'était des changements à travers les acquis scolaires. Ce que j'ai su, si on peut appeler ça comme ça, c'est qu'il y avait eu des changements de Q.I. Or à l'époque, le Q.I était considéré comme quelque chose d'assez immuable quelque-chose qui ne pouvait pas bouger, et je me souviens encore de ces "psy", quelques-un qui pour justifier le fait que les Q.I avaient bougés de 10 points ou 15 points, disaient : " Bah oui,

il y a des exceptions". Autrement dit, quelque part dans la réflexion, dans le retour qu'on m'envoyait, c'était tu fais ce que tu peux, ou tu fais n'importe quoi, tu ne changeras rien.

- Par rapport aux psychologues ?
- Quand je dis "les psychologues", c'est pas tous les psychologues, mais un en particulier qui ne voulait pas admettre que le Q.I bouge, c'était quelque chose de fixe? c'est vrai qu'ils passait le WISC avant de rentrer en classe de perf', mais c'est vrai qu' à 12 ans quand ils partaient ailleurs, c'est vrai qu'on avait des changements, y compris des individus qui avaient été testés à 70-75, et qui se retrouvaient dans la frange.95-100.
- Ca veut dire qu'à l'époque tu t'interrogeais sur la dimension cognitive ?
- Déjà à l'époque je me disais bon, il y a certainement des... des ...au niveau des structures mentales, il y avait quand même quelque chose de chiffré qui changeait, mais moi c'était...euh...je n'avais pas besoin de ces chiffres là. Je savais bien que ces individus en question avaient complètement... enfin, complètement non, avaient changé leur manière de traiter les problèmes, qu'il y avait des choses qu'ils faisaient maintenant qu'ils ne faisaient pas avant, que les parents me disaient aussi "mais qu'est-ce qu'il parle mieux ! Qu'est-ce qu'il prend mieux ses responsabilités ! " Donc il y avait aussi des changements de comportements des enfants à la maison. Quand les milieux le permettent parce que il y a aussi le fait qu'il y a des enfants qui changent, et il y a des milieux qui ne veulent pas qu'ils changent.
- Mais, est-ce que tu doutais ?
- Alors, mon sentiment profond c'est que c'était moi qui étais dans le juste.
- Je me le disais. C'est- à- dire que même si je me retrouvais à l'époque seul à penser comme ça, y compris avec les 30 ou 35 collègues que j'avais. En classe de perf' nous étions 2. Mais l'autre collègue qui était entièrement en adéquation avec moi, c'est quequ'un qui a mené essentiellement des recherches d'ordre physiques, donc plutôt basées sur les changements par le corps, hein, prise de conscience du corps, relaxation, etc...qui vont amener l'individu à structurer les choses mentalement, et ça, j'en suis très persuadé aussi que l'on peut avoir des changements, des modifications y compris dans le domaine de la pensée à partir du physiologique et là, ça renvoie à d'autres travaux. Mais nous étions 2 sur les 35 à nous dire : 'mais on peut faire autre chose que se que l'on fait avec ces enfants là'. La preuve, c'est que d'un côté comme de l'autre, on a des choses qui se passent, et qui ne sont pas liées seulement à ce que nous faisons, si nous le faisons, c'est que tout le monde peut le faire. Mais ça renvoie aussi à...à je vais dire, à ce que d'autre pense que...euh...c'est peut-être plus de...lié, si tu veux, à des aptitudes personnelles, à des charismes personnels, qu'a quelque chose qui s'apprend parce que ça renvoie chacun à son processus de développement, et nous ne sommes pas tous à égalité de ce côté là, et c'est vrai que l'un comme l'autre, je dirais, à l'époque, dans les classes de perfectionnement nous étions considérés comme des hurluberlus.
- Oui, c'est ce que je voulais te demander au niveau des enseignants.

- Parce que les classes de perfectionnement, c'est une classe ou deux classes maximum dans un groupe scolaire ... dans le meilleur des cas, donc on est des marginaux de toute façon. Quand on parle d'équipe pédagogique, c'est qu'une fois ou deux dans l'année on se retrouvait avec les gens qui faisaient la même chose, il n'y avait pas d'équipe pédagogique.
- Et tu disais "hurluberlu", c'était un sentiment un petit peu...ou est-ce que ça s'est traduit concrètement par des réflexions qu'on t'a fait ?
- Pour moi ça s'est traduit de plusieurs façons : Quand on se retrouvait entre nous, ce qui n'était quand même pas très fréquent, on avait très nettement l'impression d'être un peu quelqu'un de particulier qui pense à part.
- Comment, qu'est-ce que tu aurais comme ...euh...dans le concret qui viendrait argumenter cette impression que tu avais...comment se comportaient les gens autour de toi ?
- Si l'exemple que j'aurais, c'est quand j'ai fait une présentation, mais ça c'était tout à la fin de mon expérimentation, j'avais demandé l'autorisation à l'Institut à Paris, de faire une présentation de la méthode entre guillemets, et ils m'avaient demandé de l'enregistrer, d'enregistrer mon intervention, euh.. donc, j'avais mes trente collègues qui étaient là, et j'ai parlé toute une matinée, et d'un autre côté j'avais j'avais des conseillers pédagogiques qui étaient venus filmés des activités en classe. Et ensuite on a regardé le visionnement, et là, je me suis rendu compte, qu'il y avait une différence énorme entre les choses qu'on faisait de l'intérieur, et les choses qu'on voyait de l'extérieur. Et, les collègues en question, n'ont vu, dans les séquences enregistrées, il faut dire aussi que c'était pris sur le vif, un montage, etc... n'ont vu que dans ces séquences là, que des aspects mécaniques et stéréotypées...
- Par exemple ?
- Par exemple, euh...on faisait beaucoup d'exercices de rythme, euh...donc...euh....tous les exercices commençaient, par ...euh... je ne sais pas moi...euh...prendre le rythme, donc... euh....(il frappe dans ses mains) en rythme, là, et quand on avait commencé à prendre le rythme, on pouvait très bien commencer à travaillé en lecture, lire des mots en rythme...euh... lire des phrases en rythme...euh... faire de l'analyse en rythme...euh...etc...hein ?
- Eux, ils n'ont vu qu'un travail, et c'est vrai que quand moi j'ai regardé ça j'ai dit : " non, c'est pas ce qu'on fait..." c'est à dire que, il y a une différence énorme quand tu, quand tu vis ça de l'intérieur, que...que tu impulses quelque chose, etc... et le fait de voir des choses quelque part figées, sur une image, surtout qu'enfant...euh...en plus les enfants ...euh... avaient été légèrement stressés , ...euh...voir paralysés par le fait qu'il y avait une caméra dans la classe et tout, ...euh... et bon, c'est vrai que les conseillers pédagogiques avaient donné, de ce travail là une image très positive, en disant : " bah, si les enfants participent très facilement..." et ...euh... le montage,... enfin, la demie heure ou l'heure qui avait été enregistrée, ça avait été le travail de toute une journée, et

on ne voyait pas le reste, c'est- à- dire qu'on ne voyait qu'une succession d'exercices rythmés, et non pas, par exemple nous ça durait 5 mn, 10mn après on faisait autre chose, on se détendait, on faisait un exercice de créativité, etc... Ce qui fait qu'on avait l'impression de ne voir que des suites d'exercices.

- Finalement tout à l'heure, tu parlais de fil conducteur, et je crois qu'il se retrouve au niveau du système de valeurs, ce que j'ai tendance à appeler des connaissances essentielles, tu vois ? Quand je parle de connaissances essentielles. Pour moi, c'est clair.
- Qu'est-ce que tu met dans les connaissances essentielles ?
- Justement, tout ce qui est de l'ordre des racines, c'est à dire tout ce qui est de l'ordre des principes de vie, des valeurs, de ce qui t'est transmis par tes parents par un certain nombre de préceptes, qui passent par...euh....des formules toutes faites, si tu veux. Et, ce qu'ils t'envoient, eux, c'est des discours, mais ces discours porteur en filigrane d'un certain nombre de valeurs , c'est là que tu es, tu parles de.... que...que tes racines sont dans un terreau, quoi. ça...euh...enfin, bon, c'est clair si tu veux, que ce qui est en filigrane là- dedans c'est que pour moi cette évolution à la fois de carrière de développement de ma conscience si je peux appeler ça comme ça, c'est certainement enraciné dans des choses que mes parents ont fait avec moi mais...avec les quelles, ils n'ont...ils n'avaient certainement pas les mots pour le dire...et en fait, ils le vivaient, ils le vivaient. Et c'est vrai qu'ils ont, à cette époque, c'est une époque d'après- guerre, c'est donc des gens qui ont vécu aussi l'entre guerre, et qui ont vécu la guerre, et ils font sans doute partie de la population française qui a évoluée sensiblement, et qui a fait qu'on a parlé ensuite du passage d'une classe, je ne sais pas si on peut appeler ça une classe basse mais, il y a tout un tas de gens issus du milieu ouvrier et agricole qui ont franchi, qui sont arrivés dans les classes moyennes, et c'est tout une époque de la France, ça. Ils font sans doute partie de...de cela, c'est- à- dire que, d'une situation qui ne leur permettait plus de vivre, ils ont réussi à repartir à 35 ans, à 40 ans à repartir sur des bases nouvelles, c'est- à- dire, ils sont bien allés vers la ville. Ils sont pas restés dans les ghettos des banlieux, ils sont passés par ce qu'on appelle les H.L.M. eux aussi mais ça n'a pas duré longtemps, ça a été transitoire, alors que pour d'autres personnes ça a été définitif. Et je me dis que là, il n' y a pas que des phénomènes sociologiques, il y a aussi des racines, il y a aussi tout un terreau, il y a aussi des choses en profondeur qui font que les gens....euh....on envie d'aller plus loin, ont envie de dépasser...euh...., nous sommes des métayés, nous sommes des ouvriers agricoles, mais on peut devenir quelqu'un d'autre, quoi. Et on peut accepter la propriété, on peut avoir sa maison, et puis voilà. Et puis il y a eu, ils font partis de toute cette tranche de la population...euh....qui....qui ne s'est pas satisfaite, qui a réussi à aller au-delà, mais ces gens qui ont pu aller au-delà, c'est sans doute parce qu' ils étaient bien enracinés, probablement.
- Eux-mêmes...
- Eux-mêmes. Oui, oui, on ne peut pas s'enraciner dans du béton. Donc les gens qui n'ont connus que le béton depuis 30 ans, ils ne peuvent pas s'enraciner quelque part, il

y a un problème. Par contre les gens qui sont, je dirais, nés dans les champs, qui sont à la campagne et tout, ce sont des gens qui sont plus enracinés, parce qu'il y a la terre, d'une part, mais il y a aussi l'enracinement qui est possible dans la communauté, dans la famille, il y a un certain nombre d'éléments qui sont partagés, et qui sont partagés explicitement, ou implicitement et, ces éléments sont des éléments écologiques au sens large, c'est-à-dire, il respectent...euh...le bon sens...c'est le juste milieu, c'est...euh...le bon sens bien de chez nous, c'est ...c'est ce qui est ancré dans des traditions, et qui sont transmises de générations en générations, c'est ce qui fait toute la différence par rapport à ceux qui sont déracinés, soit parce qu'ils ont changé de culture, soit parce qu'ils ont quitté leurs terres pour aller sur du béton et là, ils n'arrivent plus à prendre racine...

- Tu as évoqué dans le terreau cette volonté de dépassement.
- Oui, quelque part le fait de vouloir s'en sortir, s'en sortir parce qu'on est dans la misère, les enfants feront des études, qu'on leur paiera des études, y compris pour ma soeur et pour moi c'était le fait de faire des études dans le privé, parce que dans le privé, on était sûr que c'était en adéquation avec nos propres valeurs, à l'époque, je ne sais pas si maintenant c'est encore vrai, mais à l'époque, c'est vrai que quand on allait chez les curés ou chez les bonnes soeurs c'était clair que c'était les mêmes valeurs qu'on partageaient parce que le dimanche, on allait à l'Eglise. Et donc il y avait comment dire ? une certitude de la part des parents que lorsqu'ils confiaient leur gamins, à ces personnes là, ça serait une éducation qui serait en adéquation avec celle qu'ils donneraient, qu'ils auraient donnée, parce que là, quand même, c'était bien plus qu'aller faire des études, c'était en internat, ça veut dire qu'on est coupé des enfants pendant un certain temps, à l'époque c'était quand même un trimestre, on ne revenait que trois fois par an. Pour les gens de la terre à l'époque, il fallait un minimum, je dirais, au niveau des valeurs, qui soient communes.
- Donc tu as été en internat religieux en raisons de croyances religieuses?
- Oui, c'est ça. Le choix de l'établissement ce ne sont pas les parents qui l'ont choisi, c'est l'instituteur. C'est-à-dire que les deux meilleurs de l'école, ils sont allés là, parce qu'ils voulaient être instit. Moi, je suis allé là parce que je voulais être instit'. Donc j'ai pas été faire des études religieuses, j'étais dans un établissement qui à l'époque était le seul établissement où passait des instituteurs. C'était, "l'école normale" de l'enseignement, mais dans un établissement privé, parce qu'avant, il n'y avait pas de Centre de formation pédagogique. Donc, avant que le C.F.P existe, tous ceux qui voulaient être enseignants passaient par cette maison, comme d'autres passaient au séminaire pour être curé, et bien, les instit' passaient par cet établissement. On passaient par saint Michel qui est une congrégation, les filles passaient par mormaison en espérant que sur le tas, quelque unes deviennent religieuses ! Voilà !
- Alors, j'aimerais revenir sur la pédagogie de Thiberge. Qu'est-ce qui t'a amené rencontrer cette pédagogie ?
- OUI, d'accord, oui. Et je vois que tu perds pas le fil ! Tant mieux, autrement tu ne ferais

pas de thèse ! Ce qui m'a amené... l'année pédagogique de formation était très importante, au niveau initial, sinon initiatique. Je crois qu'effectivement, du côté savoir être et savoir devenir, il nous a ouvert a des dimensions que je ne connaissais pas, mais pas du tout. C'est-à-dire que finalement, moi issu de la campagne, élevé dans un milieu peut-être un petit peu rigoriste au départ, en internat pendant 7 ans. Il y avait tout un tas de domaines que j'ignorais complètement, et plus particulièrement, ce qui m'a beaucoup ouvert à l'époque, c'est cet espèce de conscience écologique, par rapport au respect de la nature, par rapport à tout ce qui est agriculture, etc....il y avait des choses qui étaient plus ou moins dangereuses, c'était le tout début de l'explosion de l'agriculture moderne avec le passage d'une agriculture très moderne, et puis, le fait que les agriculteurs soient de plus en plus devenus des ouvriers qui commençaient à être complètement dépendant du système industriel. Le passage de l'agriculture traditionnelle à l'agriculture industrielle, et en même temps, ça a été la découverte pour moi de tout un tas d'aspects qui étaient un petit peu méconnus de moi : défense du consommateur : l'écologie, la protection de la nature.

-Oui, donc, il y a eu cette découverte là, si tu veux, et puis une ouverture à un tas de choses que j'ignorais complètement, tu vois. Je me suis intéressé à l'époque à un certain nombre de revues, je ne dirais pas écolo'. Ma découverte de Thiberge est passée par là, c'est que les articles de Thiberge étaient publiés dans une revue qui n'était pas une revue pédagogique du tout. Et, dès 1965-1966, j'ai découvert cette revue, j'ai découvert aussi qu'il y avait tout un tas de...euh...par rapport à la santé. Qu'il y avait des choses qu'on pouvait faire....et ce que les institutions nous obligent de faire....euh....quoi , quelque part dans nos habitudes, et c'est comme ça que j'ai découvert Thiberge ,parce que je me suis abonné à une revue, qui s'appelait, et qui s'appelle toujours "la vie claire".
- C'est connu ?
- Oui, oui ! c'est connu, c'est une chaîne de rayon...euh.... diététique. Mais à une époque c'était uniquement des gens qui n'avaient pour seul but que si tu veux, la défense du consommateur, la protection de la santé, etc...et dans cette revue, de 1965 à 1972, il y avait la page pédagogique, que j'ai gardée précieusement, parce que pour moi ce sont tous les écrits de Thiberge, il me manque deux ou trois pages et je regrette de ne pas les avoir. J'ai donc 70 ou 72 pages écrites de Thiberge et qui s'intitulaient : " Pour l'éducation scientifique de demain. ”.
- Et donc, ça, au départ c'est par le C.F.P que tu avais été incité à...?
- Si tu veux, j'ai été incité parce que je sais qu' à l'époque E. P. était plutôt végétarien. Donc, j'ai découvert tout un monde par rapport à ça, et puis, il nous mettait en garde, c'était quelqu'un qui était un végétarien souple. Il respectait les autres, il n'imposait pas son point de vue. Mais pour moi, ça m'a mis la puce à l'oreille. Toutes ces histoires des protéines, des trucs comme ça, je ne connaissais pas tout ça. A l'époque, quand on parlait d'agriculture biologique et tout, on te regardait avec des grands yeux comme ça, alors que maintenant, c'est presque devenu incontournable 30 ans après, mais c'est vrai qu'à l'époque. Je me suis intéressé d'une part à cet aspect de l'alimentation. Je

connaissais le pain blanc, j'ai découvert le pain complet. C'était rare à l'époque.

- A l'époque, oui !
- Tu vas dans une boulangerie, tu découvres toutes les sortes de pains. A l'époque, tu n'avais que dans certains magasins où tu trouvais des choses comme ça. C'est là que j'ai appris tout un tas de choses sur les aliments raffinés, sur les drogues dans l'alimentation, enfin, tout ce qui était, tout ce qui pouvait amener des maladies. Les procès des vaccinations, j'ai découvert tout ce monde, j'avoue que là, j'ai complètement ouvert mon champ. Je dirais que je me suis même cultivé beaucoup, mes premières lectures, j'ai beaucoup lu à l'époque, j'ai lu tout 'azimut', donc tout autre chose que la pédagogie. En dehors du C.F.P, je me suis obligé de lire pas mal de livres sur M. Montessori, c'est-à-dire tous les auteurs, tous les pédagogues. Mais c'est vrai qu'après, en sortant du C.F.P, pendant quelques années, la pédagogie ça n'a pas été mon truc, c'était pas ça que je cherchais. C'était vraiment ce qui pouvait me cultiver. C'était 68. Il y a eu aussi ma petite révolution intérieure qui fait que c'était de bon ton de s'opposer aux institutions.
- Tu regardais cette revue. Tu lisais les articles.
- Je les lisais parce que quelque part la revue était d'un très haut niveau culturel, et d'un haut niveau scientifique, c'est-à-dire que j'apprenais beaucoup en lisant ces choses-là.
- Oui, mais alors quel rapport entre l'alimentation et la pédagogie de Thiberge ?
- Mais, c'est parce qu'il écrivait dans cette revue ! C'était la seule revue qui a publié ses écrits !
- Mais la pédagogie de Thiberge, elle n'a pas de rapport avec l'écologie ?
- Alors, sans doute... est-ce que Thiberge était lui-même... euh... je ne sais pas... végétarien, ...écolo... ? Je ne sais rien... euh... en tous cas, eux, se sont fait connaître par l'intermédiaire de cette revue qui était... qui n'était pas une revue qui était distribuée en kiosque.
- Alors, qu'est-ce qui te plaisait dans ce type d'article là, outre l'aspect scientifique ?
- Je t'ai dit que la première année, en classe de perfectionnement on a été contraint, je veux dire, on a subi cette mutation. J'ai fait la classe pendant un an en me disant : "bon, si je continue comme ça, je... je veux en mourir...", c'est-à-dire que j'en retire aucune satisfaction et là, si tu veux, j'ai eu une intuition en me disant : 'Dans cet article que j'ai lu, il y a quelque chose qui pourrait, qui devrait m'aider à faire en sorte que les gamins s'en sorte.... voilà, c'est ça.'
- Donc, ça moins été part ta formation C. F.P ?
- C'est-à-dire que la formation de C.F.P m'a fait découvrir par hasard la revue Thiberge
- Et toi, à postériori....tu as eu l'intuition...

-
- Et moi, après, comme je suis quelqu'un qui ne jette pas les choses, j'ai gardé toutes mes revues, et quand j'en ai eu besoin en 74, j'avais toutes les revues qui étaient là, sauf celles qui ne me sont pas parvenues quand j'étais en Afrique, parce que j'étais abonné là-bas aussi, parce que j'ai fait suivre mon abonnement, et donc je me suis retrouvé quand même avec 95% des articles, qui étaient là...
 - Donc, l'Afrique c'était après ça ?
 - Ca c'était...oui...68...70...J'ai enseigné deux ans en France, et puis je suis parti enseigner deux ans en Afrique, puis je suis retourné enseigner en collège. J'ai enseigné un an en 6ème, 5ème, 3ème, français / éducation physique. Et après, j'ai fait deux ans de classe de transition. Mais je vais te dire qu'en transition déjà j'avais pris contact avec l'institut Thiberge, c'est-à-dire que...euh... pour certains gamins... A l'époque je travaillais avec la pédagogie du père Faure, donc, forcément personnalisée. Tout était mis en fiches, je rentrais le matin, les doigts dans le nez, tout le monde travaillait tout seul, etc... et de temps en temps on faisait une synthèse, voilà, et puis je me suis dit, mais...et ceux qui n'y arrivent pas ? qu'est-ce que je fais pour eux ? qu'est-ce que je vais faire ? Qu'est-ce qui pourrait les aider pour aller plus loin ?
 - En transition là ?
 - C'était en transition. Et là, j'ai écrit en disant mais... "je suis instituteur en classe de transition, j'ai des enfants qui ont de grandes difficultés, et je sens qu'il y a des choses qui pourraient m'aider...". Et là, on m'a répondu : "On ne travaille pas avec les enseignants.". J'ai écrit parce qu'il y avait en bas de la page : " Vous voulez aider vos enfants à réussir...etc,etc...écrivez, on peut donner des cours, etc...etc..." . Donc il y avait des cours qui étaient envoyés pour que les parents travaillent avec leurs enfants, mais jamais avec les enseignants. Alors moi je ne pouvais pas, j'étais coincé, parce que moi à l'époque j'étais parent, j'étais parent d'une petite fille. Donc je me suis retrouvé le bec dans l'eau, parce que je ne savais pas comment faire, et je m'inspirais des articles en me disant...parce que je voyais que c'était à la fois théorique et pratique, mais...euh...j'avais pas...
 - Est-ce que tu te souviens de ce qui te paraissait de... comme ça à priori, spontanément...ce qui te paraissait de bon dans ces articles sur la pédagogie de Thiberge ?
 - Ce qui m'intéressait c'était que j'avais le sentiment qu'il avait découvert quelque chose de fondamental dans le fonctionnement, je dirais, dans le fonctionnement de l'esprit humain, en particulier quelque chose que je n'avais vu nul part ailleurs...quelque chose qui n'apparaissait jamais, c'est-à-dire que j'avais l'impression que pour beaucoup d'auteurs, on en restait à des choses superficielles, il y avait ceux qui savaient et ceux qui ne savaient pas, ceux qui y arrivaient, et ceux qui y arrivaient pas, et puis il y avait cette fameuse boîte noire, à l'époque c'était la boîte noire, on savait pas du tout comment ça fonctionnait. Et là, j'avais des éléments avec ce discernement, comment ça fonctionne....Ah, le deuxième, ça y est, je l'ai maintenant...tu vois ça me revient les choses....c'est l'identification. Et, derrière l'identification, il y a tous les concepts, la

construction des concepts....identifier les choses, c'est les étiquetter, c'est mettre des mots, donc...euh...tout ce qui est la pression du vocabulaire, comment se construisent les concepts. Alors, le discernement, si tu veux, si on veut faire un parallèle maintenant avec les trois phases, c'est que le discernement ça permet de bien observer ce qu'il y a autour de toi....

- Au sens des fonctions cognitives de Feuerstein ?
- Alors, par contre, après, il y a tout ce qui est identification, c'est-à-dire "mettre des mots", lui il insistait beaucoup sur le fait que l'on "mette des mots". Alors, c'est vrai qu'on peut dire : " ça correspond à quoi, c'est le discours intérieur ? Est-ce que ça correspond à l'évocation ? ". C'est vrai qu'on est mal à l'aise là, parce que ça correspond pas forcément à la phase du traitement du problème.... parce que c'est très centré sur les mots, le vocabulaire, les concepts et puis après, il y avait une troisième phase....La représentation mentale. Alors, la représentation mentale, correspond davantage à la phase d'élaboration, c'est-à-dire, intérioriser le problème, se le représenter, émettre des hypothèses, vérifier...
- Cela correspondrait plus à l'évocation, mais par contre c'est vrai qu'il y a toute la phase de communication et ça correspondrait peut-être avec l'identification "mettre des mots", mais mettre des mots, c'est aussi employer le mot juste, enfin tu vois...euh....il y aurait...mais pour lui, c'est important que c'est qu'il appelait des facultés intellectuelles fondamentales étaient le nerf de la guerre, si ça ce n'est pas en place, si ça ne fonctionne pas de manière...rapide, optimale, on a des individus qui perdent leur temps qui passent leur temps à réfléchir.
- Et qu'est-ce qui t'as engagé à...à... retenir ça, parce qu'en fait tu...tu aurais pu dire " bah, oui mais pourquoi pas....", mais tu as été particulièrement...
- Parce que ça correspondrait si tu veux, à des choses que je voyais avec les gamins....Je voyais que ces difficultés qu'avait untel ou untel , avec qui je ne pouvais plus rien apporter avec les moyens de l'époque, et pourtant, Dieu sait si je faisais parti de ceux qui avait beaucoup d'outils ! J'avais beaucoup de cordes à mon arc de l'époque. Mais, même tout ça, et qui était d'ordre méthodologique, parce qu' on te disait : 'Faites de la pédagogie personnalisée, faites des fiches, réorganisez vos contenus, programmez toutes ces choses, vous verrez, c'est....". C'est vrai que c'était une amélioration par rapport à ce qu'on faisait avant, oui, mais quand un gamin est en face de toi, tu dis 'merde', il a pas compris....il n'a encore pas compris. Qu'est-ce que je fais ? Qu'est ce que je peux faire. Il y avait quelque par quelque chose qui me disait il y a des solutions, il y a quelque chose à faire...Et qu'est-ce que je vais pouvoir faire ?
- Donc tu étais porté par ce projet de trouver quelque chose ?
- Ah oui ! ah oui ! De toute façon, si tu veux, je ne suis jamais resté les mains dans les poches...c'est à dire que face à un élève qui n'apprend pas, il me renvoyait quelque part à mon impuissance dans un premier temps, et surtout dans un deuxième temps, il me renvoyait à Qu'est- ce que je peux faire pour qu'il aille plus loin, mais sans que je lui

donne la solution ? Ca toujours été quelque chose de fort chez moi, c'est à direeuh.... y'a moyen de faire en sorte que l'autre apprenne sans lui donner tout cuit les choses, c'est-à-dire de faire en sorte que ce que tu lui apportes, ça ne soit pas simplement la pomme, mais aussi la manière de planter le pommier pour qu'il ait des pommes...quoi.

- Ca rejoint un peu tout ce que tu disais sur l'autonomie.
- Ah oui,oui oui ! Si tu veux, dans ma manière de procéder avec eux...avec les gamins, et ça depuis le départ, je n'ai jamais été quelqu'un qui inculquait, je n'ai jamais été un distributeur, et c'est sans doute....j'ai appris ça au C.F.P, parce que si j'avais fait comme les profs' ont fais avec moi au lycée, bon je m'excuse, mais il n'y en avait pas beaucoup dans le tas qui ne distribuait pas, quoi ! Je veux dire que j'ai eu à faire à des robinets !
- Oui. Donc, ta formation au CFP a eu un ancrage.
- Ah oui ! Oui, parce que moi-même si tu veux, le fait d'avoir été mis en situation d'apprentissage, d'avoir été concrètement à me poser des questions avec ces réglettes, à se dire, "mais comment je vais faire une division avec ces réglettes ? Comment je vais faire passer de... j'ai des réglettes là, il faut....il faut que je fasse....il faut que ça arrive à des chiffres sur ma feuille..." et ça, c'était des questions pour moi, c'est- à- dire que les situations qui étaient...proposées étaient des situations problèmes, dans le sens où on l'entend maintenant, c'est-à-dire, c'est une situation dans laquelle j'ai quelque-chose à apprendre, et ça, ça a quelque part cassé mes représentations, ça a cassé mes schémas préconçus, mes choses toutes cuites que j'avais en tête. En fait, ce que je croyais, ce n'était pas ça ! C'est à dire que toutes les idées préconçues que je pouvais avoir dans ma formation de lycée, et comment on pouvait...comment on pouvait mémoriser, c'est à dire...euh...je l'ai réappris, parce que moi je fais partie de ces élèves qui ont appris sans le savoir, qui avaient une bonne mémoire, qui avaient de bons résultats, donc qui ne se posaient pas trop de questions. Et là, du jour au lendemain, je me suis retrouvé non plus à mémoriser des choses, mais à comprendre comment elles fonctionnaient de l'intérieur.
- Donc tu penses que c'est en l'ayant vécu au C.F.P de l'intérieur que là tu as eu un petit peu le...
- Oui. C'est le fait d'avoir travaillé sur autre chose que des savoirs, qui a fait que ça a dû déteindre, si tu veux, à tous les niveaux pour moi, c'est-à-dire aussi bien au niveau savoir-faire, et je dirais dans les savoirs-faire tu as la compétence pédagogique, et puis tu as la méthodologie, tu as la didactique, ça cela fait partie des savoirs-faire, et puis tu as tout le côté...aussi...développement de la personne, valeurs à transmettre, tu vois, ça c'est très important, ça.
- Cette formation au C.F.P, tu dis que c'était vraiment quelque-chose qui te convenait. As-tu eu des moments un peu de...de rejet...
- Non, Non. Par rapport au C.F.P, c'est une adhésion totale. Autant, j'ai pu avoir un rejet

du système éducatif avec ma classe de terminale, mais c'est le ras-le-bol d'avoir été 7 ans en internat, etc...c'est pas le fait que j'étais pas doué, etc... c'est pas....mais c'est le fait d'avoir un petit peu ras-le-bol d'un système qui te considère comme un moins que rien, et puis ferme-là, tu n'as pas la parole, etc... On n'était pas considéré comme une personne, quoi. Bon, je me dis que...euh...au C.F.P, par contre, on a été au pied du mur, c'est-à-dire qu'on est passé d'une situation passive, d'une situation où l'on te prend pour un objet, où à la limite même, je dirais, on nous a mis très vite, voir trop vite, dans des situations de responsabilité. Et ça, ça a été un passage...euh... fort.

- Oui. c'est-à-dire qu'on t'as pas pris comme objet mais comme...plutôt..
- Comme un sujet...vraiment. Non seulement un sujet responsable apprenant, mais un sujet sur qui, je dirais, qui compte. Aussi sa compétence au niveau relationnel, tout ce qui est de l'ordre de la vie de l'équipe, chacun à sa place, et c'est peut-être important que chacun se développe. Je sais qu'on avait régulièrement des mises en commun, toutes les semaines on avait une heure, qui s'appelait "le devoir de s'asseoir", c'est à dire, faire le point sur la vie...la vie du groupe....les responsabilités, et on avait tous les trimestres....on passait...à l'élection d'un chef, ou d'une cheftaine, enfin on avait nos deux responsables, qu'on élisait, ...euh...qui étaient on les appelait des chefs de maison. C'est eux qui devaient se charger de distribution des responsabilités, des tours de rôles, mais ils étaient élus.
- Tu penses que ça eu une influence aussi, importante sur la façon, même actuellement de concevoir ton métier, finalement ?
- Oui...sûrement en tant que... en tant qu'enseignant et en tant que personne, en tant qu'éducateur. Je crois que le côté éducation a été très fort, très fort dans toutes les dimensions savoir- faire...savoir être et savoir devenir. On les étiquetait pas comme ça, il y avait des objectifs qui étaient certainement sous-jacent. Mais quand on le relit avec du recul maintenant, je me dis qu'il n'y a pas simplement eu des discours, il y a eu des faits.
- Des faits...des faits qui étaient vécus de l'intérieur.
- Voilà, c'est ça. Mais je ne veux pas dire pour autant que cet impact était le même chez tous mes copains et copines de l'époque, parce que il se trouve là-dedans des gens qui ne sont plus dans l'enseignement, et qui ont bifurqué après. Il se trouve aussi là-dedans des gens qui sont restés très marqués négativement par ce qu'on a fait en méthode Romain, et qui n'ont jamais pu rentrer dans la méthode Romain, et qui quelque-part ne se sont jamais sentis interpellés. Je me dis que dans tous les interventions, dans tout ce que l'on fait, dans les classes, dans les institutions en formation, selon le proverbe indien : 'quand l'élève est prêt le maître vient', et pour moi, le maître est venu à ce moment là. Alors que pour d'autre il n'est venu peut-être que 20 ans plus tard.
- Je reviens là sur un détail, qui n'en n'ai peut-être pas un, tu parlais tout à l'heure que tu n'es pas venu forcément par hasard en classe de transition.
- Non, j'ai fait une démarche. Il a fallu que j'obte entre deux carrières qui s'offraient à moi

: une formation d'éducation physique et sportive,... parce que dès le C.F.P, j'ai fait des recherches sur le développement, prise de conscience du corps, en lien avec la méthode Ramain, un moyen d'harmonie de corps. C'est vrai qu'en faisant ces recherches, le directeur Diocésain était très intéressé, parce que ça correspondait à sa philosophie sans doute. Et, il s'est trouvé que quand je suis revenue de coopération, j'ai donc été nommé sur un post d'éducation physique et français. On me proposait d'aller faire 4 années d'études d'éducation physique, au C.R.E.P.S. Ca me paraissait très difficile à l'époque, j'étais juste marié, on venait d'avoir un enfant, donc il a fallu faire un choix, et mon choix, ça a été : non, 4 ans d'études maintenant, ça bouleversait trop nos projets. Mais ça m'a pas empêché personnellement de continuer dans cette voie là, mais je veux dire que j'en ai pas fait un choix professionnel. Donc, il fallait que je continue d'enseigner et là, l'opportunité, ça été, euh...bon, c'est...c'est vrai que j'avais...plus ou moins apprécié...j'étais en classe de 5ème et 3ème essentiellement, donc en français et en éducation physique, ça me plaisait, mais je trouvais que c'était trop restreindre mon champ d'intervention, quelque part je suis quelqu'un de polyvalent, et j'aimais bien tout faire, j'aimais bien enseigner, aussi bien l'éducation physique que les mathématiques, que le français, que...j'aime tout ! Et...euh...donc, l'opportunité c'est qu'il y a eu un départ de collègues qui étaient en classe de transition, et on m'a demandé dans l'établissement s' il n'y en avait pas qui voulait prendre la place, oui...et je me suis dit, " mais pourquoi pas ! ". Voilà, j'ai tenté, parce que ça correspondait davantage à ma formation de base qui est une formation d'institut', et non pas une formation de prof de français, d'éducation physique. Donc c'est pour ça que j'ai voulu retrouver un petit peu des sensations d'enseignant polyvalent. Voilà.

- D'accord. ...euh...tu disais, tout à l'heure que t'as voulu être enseignant, que tu voulais être enseignant depuis tout petit, depuis tout jeune...euh..
- Ma mère m'a toujours dit que quand je suis allé à l'école, j'étais content d'aller à l'école. Dans ma famille, je suis le premier à partir aux études. Les autres ont tous leurs certificats d'études. Ma mère m'a toujours dit que dès l'âge de 6 ans je disais ça à la maison...mais moi, je n'ai aucun souvenirs de ça. Par contre, je sais que quand je suis rentré en 6ème, je suis allé dans un endroit où c'était pour être instituteur et mon idée c'était, instituteur ça c'est clair. Donc, pour moi, quelque part, c'est une vocation. Qui dit vocation dit voix, dit chemin, qu'est- ce qui m'a mis sur le chemin-là je ne sais pas ?
- Donc, c'est une volonté interne avec ...euh... quand tu fais le parcours de ton itinéraire ...euh... avec une satisfaction, un intérêt à poursuivre...euh... quand tu parles de vocation...euh...tu veux dire que c'est un chemin qui t'a apporté des satisfactions.
- Ah, oui. Même si il y a eu des ruptures, des doutes et tout, il y a toujours eu...euh...une motivation à aller plus loin, à continuer...Chaque rupture a été plus ou moins liée à une insatisfaction à un moment donné, mais cette insatisfaction a toujours été dépassée. Il n'y a jamais eu régression, ça toujours été, toujours plus et toujours mieux. C'est vrai que j'ai un tempérament de, je dirais de... sportif au départ. Le tempérament de gagnant, je l'ai certainement vécu en tant que jeune, en tant qu'adolescent, je l'ai vécu dans le cadre du sport, parce que j'ai pratiqué le sport....euh...en sport individuel, en

sport collectif, donc, c'est vrai que ça c'est aussi...euh...je dirais...euh...au niveau de la personnalité, ça aide, je dirais à développer certaines valeurs que tu as en toi, la persévérance, la volonté, le de se dépasser, c'est clair que le sport est une école

- Mais c'est vrai qu'il y a quelque part cet espèce de chose que j'ai à me prouver à moi-même, et à prouver aux autres en me disant que je ne me satisfais jamais de quelque-chose que j'ai fait, quelque chose que j'ai réalisé, pour me prouver encore quelque chose à moi-même.
- Ce que je sais, je le partage avec d'autres enseignants, avec d'autres adultes...euh...donc je ne me contente pas d'enseigner à des enfants...euh... je partage un maximum de choses que j'ai découvertes, que j'ai lues, que j'ai pratiquées, de manière à ne pas garder pour moi tout ce que j'ai appris. Donc ça, c'est mon côté formation. Et, j'ai une troisième facette, qui est le côté recherche,...euh...recherche universitaire, même si elle n'est pas actuellement, j'allais dire...euh... validée par des diplômes, mais je reste dans cette dynamique ...euh...de...d'expérimenter, de vérifier, de faire des rapports de temps en temps, ce qui fait que je valide quelque part ce que je fais, ce que les autres font, à travers des théories, à travers des pratiques, pour encore une fois montrer, si ce n'est démontrer que c'est faisable que des gens peuvent aller plus loin, mais ça c'est dans le but d'amener les gens à ne pas rester simplement au niveau des savoirs, mais qu'ils aillent plus loin dans les savoir-faire, qu'ils aillent aussi plus loin avec les enfants dans les savoir être, et... c'est à dire que... c'est toujours ces aspects là, c'est à dire que ce que j'ai pu faire, ce que d'autres commencent à faire...euh...maintenant j'aimerais qu'il y ait davantage de gens qui le fassent, donc, je le communique ça.
- Disons que tu es un praticien- chercheur ? Alors qu'est-ce qui mobilise ta recherche, quand tu prends un peu de recul ?
- Qu'est-ce qui mobilise ma recherche ? Je vais essayer d'y répondre, mais c'est une question que je ne m'étais pas posée figures-toi. Je crois qu'il y a des convictions derrière. La conviction première, je ne sais pas si j'ai le droit de dire que c'est une conviction première, je dirais qu'il y a une certaine souffrance, je dirais à voir les ségrégations qui existent entre les êtres humains, et...pour moi, je me dis, pour moi c'est injuste. C'est vrai qu'aussi par les découvertes d'autres cultures, et là, quand je dis d'autres cultures ce n'est pas que la culture africaine j'ai l'intime conviction que tous les êtres humains ont quelque chose de très riche en eux et, tout ce qui va toucher la ségrégation, le racisme, les intégrismes quelque-part, ça me donne des hauts de coeur. Et, bon, le fait d'avoir effectivement vécu en tant qu'enseignant, d'avoir été en contact avec des petits africains, d'avoir connu un petit peu de l'intérieur la vie dans les villages. Tu reviens avec une autre idée, et tu te dis mais les êtres humains sont tous des êtres humains, c'est-à-dire qu'il y a quelque chose de très fort là- dedans. ça, c'est un premier niveau, c'est à dire ce niveau un petit peu interculturel que j'ai pu connaître? et qui fait que les êtres humains se reconnaissent à ...je dirais à...à leurs valeurs, à ...à ce qu'ils sont profondément, et quand on connaît un petit peu les gens à travers la terre, on se rend compte que c'est pas la couleur de peau ni la culture qui fait l'homme, mais

c'est bien un tas de choses qui sont communes à tous les hommes, qui sont de l'ordre de leur caractère, de leur tempérament, etc.. qui font que tu reconnais plus facilement quelqu'un à sa manière de traiter les problèmes ou à sa manière de réagir qu' à la couleur de sa peau, et tous les petits enfants du monde se ressemblent et tous les ados' font les mêmes conneries, et tous les adultes se ressemblent étrangement et plus ça va, et plus j'ai l'intime conviction qu'on est vraiment, on est plus que des cousins germains, je veux dire qu'on est très très proche les uns des autres. Ca c'est quelque chose d'important. J'ai l'impression qu'on est vraiment tous sur une planète, et que la planète est petite, à savoir que les problèmes actuels éducatifs, problèmes relationnels entre parents et enfants, entre enseignants et élèves...euh...sont les mêmes au sud de l'Inde, sont les mêmes à l'île maurice, les mêmes à la Réunion, les mêmes en Calédonie,...euh...les mêmes au Canada, les mêmes en France, et ça, j'ai l'impression que des gens que j'ai jamais connu, que j'ai jamais rencontré, on se reçoit 5/5 quand je tiens ce langage là. Je me dis, c'est partout que les gens sont confrontés à des difficultés qui sont de l'ordre de l'essence de l'être humain.

- Le deuxième point, c'est que je suis très sensible à ces différences que nous constatons dans les classes, et ces hiérarchies qui nous sont plus ou moins imposées par un discours sociologique, par un discours psychologique sur le déterminisme dans la transmission, le déterminisme des milieux, etc... et, je me dis que là encore c'est une injustice incroyable. Qu'est-ce qui peut me dire que cet élève là est inférieur à un autre, il y a ceux qui ont la chance au début d'avoir un meilleure hérédité que d'autre, il y a ceux qui...qu'est-ce qui fait que moi ...euh...je pourrais très bien faire en sorte que ce gamin là, qui est au prise avec des difficultés, je puisse être cet espèce de révélateur, ce catalyseur, qui va faire que...donc tu peux être quelqu'un d'autre, c'est pas toi ça, dans c'est toi là maintenant, mais peut-être que dans 2 ans, dans 3 ans tu va devenir vraiment toi, tu vas devenir davantage toi.
- Donc dans ce que tu dis, au niveau de ce qui a motivé ta recherche c'est à la fois une certaine conception de l'homme.
- Ça c'est clair. Mais une conception de l'homme qui s'est affinée par tout un tas d'expériences. Le fait d'être confronté à X cultures, déjà rien qu'en Afrique, il y a des ethnies différentes, puis en suite, je me dis que là...plus on a rencontrer des hommes divers, plus on se rend compte que chaque homme est vraiment Homme, mais avec un grand H et qu'il y a des caractéristiques communes. Disons que d'une part, il y a des choses qui sont de l'ordre de la finalité, c'est- à- dire qui correspondent sans doute à un enracinement dans des valeurs humanistes, je dirais, plus humanistes que chrétiennes, c'est- à- dire le respect de l'autre, le partage de l'autre. L'homme qui est en face de moi est aussi fils de dieu, enfin je veux dire il y a tout ce qui m'a été inculqué, par mon éducation chrétienne, au départ. Je crois que c'est des choses dans lesquelles je me reconnais, mais c'est vrai que par rapport à l'autre aspect...euh qui est plus de l'ordre de, je dirais de la connaissance de l'autre, à une connaissance qui va me rendre service pour un développement intellectuel, voir affectif ou autre, c'est-à-dire, cet élève qui est là est un enfant en devenir, et quelque part je l'aide à se construire, parce que je crois beaucoup au fait que ma présence n'est pas anodine. J'irais jusqu'à dire que tout ça ce

n'est pas le hasard, et qu'en tant que croyant il y a une part de providence là-dedans.

- Donc, il y a le fait que je sache maintenant, que je puisse mettre des mots sur des fonctionnements cognitifs, des fonctionnements affectifs, je mets des mots là-dessus. Comme dit Feuerstein, à partir du moment où on connaît, on est plus aveugle de la même façon. On est moins aveugle. Quand je sais conceptualiser les choses, quand je sais les étiqueter, mon champ de perception s'élargit. Je n'ai jamais fini d'apprendre et j'ai envie d'apprendre, je crois que c'est une finalité, j'ai envie d'en savoir beaucoup plus. Dans ce que je recherche, j'ai envie d'être un peu moins ignorant, quoi. C'est pas spécifique de moi - même, je crois que tout être humain a envie de savoir davantage de choses.
- Donc, il y a cette finalité pour toi, par rapport à ton développement personnel ?
- Oui mais c'est surtout au service des autres, actuellement je dirais que je consacre... une grande partie de ma vie aux autres. Je ne sais pas si c'est le développement personnel qui me fait m'intéresser davantage aux autres, ou si c'est le fait de travailler avec les autres qui produit chez moi une augmentation dans mon développement personnel.
- C'est peut-être les deux ?!
- Mon niveau de conscience s'élargit, et au fur à mesure que mon niveau de conscience s'élargit je vois beaucoup mieux ce que je peux faire pour aider l'autre, et quand je dis "l'autre", c'est le gamin qu'est en face de moi en classe. Dès fois je sers de révélateur, comme le papier que tu mets dans ton bac, et tout à coup, il y a une photo qui apparaît. Mais ça, je n'arriverais pas à le définir.
- Le lendemain.
- Donc peux-tu nous rappeler l'origine de ta pratique PEI ?
- Donc à l'origine j'ai fait un stage à Paris. C'était en novembre 86. Je me suis inscrit pour aller me former à Jérusalem en 87, avec mes propres deniers. Parmi les outils qui étaient là, de ceux que j'ai vu fonctionner, j'ai vu des choses se faire dans les séquences, donc, la séquence était originale par rapport à tout ce qu'on faisait avant parce qu'on quittait, je dirais, la transmission des contenus, même la méthodologie qu'on peut retrouver dans les ateliers de raisonnement logique, vraiment prendre du recul par rapport à ce qui se passe, et c'est vraiment centré sur une espèce de décortiquage de l'acte mental des activités. Il y avait quelque-chose de très proche entre ces jeunes qui avaient 20 ans, 18 ans, et un certain nombre de nos jeunes quelques années avant. Il me semble que le P.E.I n'est pas anodin, c'est-à-dire que c'est quelque chose qui est au-dessus, au niveau des pratiques encore une fois, mais qui est le plus pertinent, le plus percutant, qui a le plus d'effet sur euh...le développement des personnes. j'avais des gamins qui avaient des troubles de la construction cognitive et affective, et là j'avais quelque-chose. Ma préoccupation a été
- Comment se fait-il qu'il y en a qui apprennent facilement et que d'autres n'y arrivent pas

? Pourquoi c'est différent ? Comment mieux apprendre ? Comment apprendre avec plus de facilité ? Comment se fait-il qu'il y en a qui apprennent facilement et que d'autres n'y arrivent pas, pourquoi c'est différent ? Et comment amener celui qui n'apprend pas à apprendre avec plus d'aisance. Je ne dis pas à rattraper l'autre, mais au moins à réduire son écart sinon à aller plus loin dans ce qu'il est capable de faire. Y compris peut-être moi même, justifiant à posteriori le fait que j'avais arrêté mes études au bac, alors que j'étais capable de continuer et les reprenant 20 ans plus tard. Donc, prouvant là par A+B qu'on a jamais fini d'apprendre, et que c'est pas parce que, on a été catalogué à un moment donné, 'Toi tu n'as que ton bac !', que tu peux pas être beaucoup plus haut après....une certaine blessure...euh...à la sortie du bac, se dire bon...euh... si j'avais pas été dégoûté des études, j'aurais pu faire partie de ceux qui, puisqu' à l'époque on était sélectionné, faire partie de ceux qui auraient continué les études, qui ne seraient pas... quelque-part, il y a une certaine blessure parce que il faut bien se dire que ce niveau de base est ségraire et ségrégationiste, que tu le veuilles ou non. Quand tu penses que tu as eu des copains avec qui tu as été à l'école tout le temps et qui se retrouvent prof' de lycée et qu'ils te font sentir que eux ils sont supérieurs à toi, parce qu'ils ont simplement une licence, j'avoue que c'est dur. Donc quelque-part il y a une certaine souffrance...Ceux qui justement ont profité de circonstances favorables, et qui ensuite te font, te montre leur différence. Et ça quelque-part c'est très gênant...Dans les mentalités actuellement, si tu as le bac, tu représentes quelque chose, si tu n'as pas le bac, tu ne vaut rien.

- (Changement de cassette)
- Alors revenons au PEI. Tu parlais tout à l'heure des séquences. Qu'est-ce qui t'a intéressé ?
- Ce qui m'a intéressé c'est de voir les effets produits, je voyais l'expérience de relationnel qui était importante dans la conduite de la leçon, ça c'est clair pour moi que j'ai vu déjà dans les pratiques des changements. J'ai vu qu'il y avait eu une espèce d'intériorisation, de recul par rapport à soi, de prise de conscience, et je me dis là, on avait un moyen d'arriver à ce que des adolescents en difficultés scolaires prennent conscience par rapport à eux-même, prennent du recul, réfléchissent davantage. Là, je voyais un moyen de, comment dire ? De faire en sorte qu'ils ne se jettent pas dans l'action, mais qu'on puisse commencer avec eux tout un tas de choses dont ils n'avaient pas conscience.
- Donc tu avais diagnostiqué chez ces élèves des problèmes d'ordre cognitif et au niveau de la sphère affective et personnelle. Ca te paraissait un moyen pour faire avancer.
- Ce que j'ai vu au départ c'est l'outil...euh...c'est les effets, c'est le type d'exercice qui était déconcertant, et que je trouvais très amusant, et puis je me dis tien ça c'est des choses que les jeunes vont aimer. La médiation je ne l'ai pas vu. Mais ce qui m'a insité à continuer, c'est les changements produits chez les élèves et les réactions des parents.
- Alors tu peux les décrire un petit peu.

- Le fait de prendre du temps de réfléchir, avant de faire quelque chose, ça leur permettait de bien se mettre dans la tête. De faire bien ancrer les données ça. Il y a un côté technique qui en même temps correspond à la lutte contre l'agressivité, et j'ai réutilisé si tu veux, des moyens que j'avais pratiqué avec la méthode Ramain. Il y a eu un impact rapide. Une fille qui était bloquée en mathématiques, coincée complètement, qui se retrouvait avec les exercices de points, en quelques semaines, à être la plus efficiente. Le jour où il y a eu interdiction de la gomme, elle a tout compris, c'est-à-dire qu'elle a commencé à bien observer les choses, à comparer, etc... à mettre des fonctions en route, à les utiliser ces fonctions, et elle était capable de faire aussi rapidement que les meilleurs. Et je me suis dit il y a quelque chose qui a changé, là. Je me souviens très bien de la réflexion de son père, c'est quelque chose qui m'est resté, je l'ai écrit dans mon mémoire de maîtrise, où le père me dit 'mais, qu'est-ce que vous avez fait à notre fille ? parce que à la maison, elle est devenue une personne complètement différente. On n'a plus la peine d'être sur son dos, elle fait volontier le service à la maison, elle est souriante, elle fait son travail...'. C'est peut-être un concours de circonstances, je n'en sais rien, mais il y a eu comme une espèce de dé clic.
- Oui.
- Pour moi ça n'a pas été qu'une découverte, ça n'était qu'un, j'allais dire qu'un renforcement de ma manière de faire, c'est-à-dire que j'ai toujours enseigné comme ça. J'ai rarement distribué le savoir. Donc pour moi c'était reconfortant de me dire, ça confirme que cette façon de faire, ici est validée par ce programme. Et puis, il faut rajouter par rapport à la médiation c'est que je sentais qu'il y avait un lien entre les critères de la médiation et puis les valeurs. Mais c'était intuitif au départ, c'était pas conscient.
- C'est devenu conscient avec la formation API . Il y a 2 ans, ils nous ramènent la roue des valeurs et puis que la roue des valeurs correspondait au critères de la médiation, j'ai dit 'bon sang'. Ils avaient fait correspondre, les principales valeurs, peut-être pas toutes, mais...qui étaient plutôt inspirées de la philosophie humaniste, quand même , et je dirais, valeurs qui son plutôt transmises dans le milieu parental ou le milieu familial. Donc ça ne fait pas appel à toutes les valeurs, bien sûr !
- Il y a la théorie de la modifiabilité structurale cognitive. Il y a une théorie. Il y a un fondement philosophique qui est en arrière plan sur tout ça, mais ce qui manquait c'était des liens très clairs, très nets...euh...c'est vrai que quand on découvre finalement que les critères de la médiation sont basés sur un système de valeurs, et en plus qu'ils ont un lien avec les besoins fondamentaux tels qu'ils sont décrits par Maslow, alors là, ça te fait une synthèse extraordinaire, parce que en même temps, tu te dis c'est les besoins humains qui oscillent entre le pôle de croissance et le pôle de sécurité et chaque critères, si tu veux, n'est pas un en soi, et on peut même aller jusqu'à critiquer, je dirais les critères de la médiation tels qu'ils sont définis actuellement, dans leur appellation. C'est vrai qu'un excès, par exemple, de d'utilisation du sentiment de partage va amener des gens à ne pas protéger leur intimité, et il y a des choses qu'il faut taire, qu'il ne faut

pas dire. Un excès du sentiment d'appartenance, ça peut amener l'intégrisme, tu comprends?

- Oui. d'accord.
- J'ai travaillé pendant 10 ans en classe de S.E.S avec des ados. J'ai dû assurer 500 ou 600 scéances de PEI. J'ai fait tous les instruments, je les ai tous enseignés, je dis pas que je fais toutes les pages, non,mais...euh... je sais ce qu'il y a dans chaque instrument et ça me plaît beaucoup. L'éventail est fantastique. Je suis intervenu dans certaine classe normale, entre parenthèses, en tant que spécialiste du P.E.I. Par rapport au fonctionnement dans les classes ordinaires, je mets des restrictions, parce que avec le changement de prof, ce n'est pas du tout propice à travailler sur des compétences transversales, c'est pas possible.
- Tu étais satisfait par rapport à l'outil mais tu sentais qu'à partir de là, on pouvait aller plus loin ?
- Je pensais qu'il y avait beaucoup de choses à faire à creuser encore, tout en restant dans le domaine de la médiation, parce que c'est vrai que le savoir faire, médiation était pour moi quelque chose qui correspondait à ma philosophie, à ma manière de faire, donc je n'allais pas renier...euh...Même si j'ai eu l'occasion, quand même, entre temps de toucher d'autres outils comme par exemple Gattégno.
- Tu as utilisé plusieurs fois le mot "performant", c'est-à-dire que tu souhaitais qu'il soit plus performant...pour lui permettre de grandir.
- Cet aspect performance n'était pas premier avec des élèves en grandes difficultés, parce que ce que nous avons à construire d'abord, c'est des hommes qui soient un petit peu debout, c'est des femmes qui soient debout.. Les attitudes fondamentales par rapport au travail, par rapport à la relation, à la construction de l'image de soi. Ce qu'on a appelé la restauration narcissique là, toutes ces choses-là. Pour moi ce n'était pas secondaire, je dirais même c'était premier, mais c'est une critique qu'on a pu faire en disant : ' D'accord ! Ils sont mieux dans leurs basquettes et ils sont plus à l'aise, mais ça change pas les résultats scolaires ! ' . Alors, on ne pourra pas promouvoir quelque chose qui m'amène pas des changements au niveau scolaire, parce que ça sera le premier argument qu'on va nous sortir : 'Mais qu'est-ce que ça change dans leur études ? Est-ce qu'ils réussissent mieux en mathématiques ? Est-ce qui reconstruisent quelque chose ? Non, alors, c'est pas la peine ! ' . Si on pratique quelque chose et que ça n'amène pas les élèves à être plus performants, quelque-part on a loupé son coup....Que non seulement ils sont capables d'aller plus loin, mais que ces exercices qui ont été utilisés...euh...comme prétexte à un travail mental, on des effets sur la réussite scolaire, ça veut bien dire qu'il y a eu un transfert de ces outils qu'ils ont utilisés dans des activités qui n'ont rien à voir avec l'activité de départ .
- Est ce que c'est ça qui t'engageait, finalement à aller encore plus loin ? C'est la raison fondamentale ?
- Volonté d'aller de l'avant oui, y'a certainement à un moment aussi le sentiment de ne

jamais être complètement satisfait. Donc quelque-part il y a des aspects que j'ai déjà dit, je veux dire, le fait de ne pas accepter telles quelles les situations telles quelles, y compris avec leurs prégnances sociologiques, ou leurs prégnances déterministes au niveau de l'hérédité. Moi quelque-part ça, non je l'accepte pas.

- Par rapport à cette conception de l'être humain ?
- Oui. Il y a une conception de l'être humain là, si tu veux, qui est très nette, c'est à dire que, je pense que celui qui est en face de moi ou ceux qui sont en face de moi, ils sont virtuellement porteurs de capacités, qu'ils ne manifestent pas toujours. Et hors moi, c'est quelque chose de très fort, qui est, ce que je vois de quelqu'un n'est qu'un indice de ce qu'il est, et souvent ce que je ne vois pas quelque- fois je me dis qu'il y a des obstacles, et ces obstacles ne sont pas des carences, ne sont pas des manques, ne sont pas des déficiences, mais ce sont des choses que je peux...simplement par un petit coup de pousse aider à mettre en route...euh...même si je sais que la déficience en tant que manque, en tant que handicap existe, et qu'il y a des maladies qui paralysent et qui détruisent, ça j'en suis très conscient...mais je suis aussi très conscient que le cerveau humain est très malléable, que même si j'ai la moitié de mes neurones qui sont détruits, il y a l'autre moitié qui va pouvoir servir, que je ne toucherai jamais au stade total. Donc ça c'est quelque- chose qui est confirmé par un certain nombre de recherches au niveau potentiel, ça c'est clair. C'est vrai qu'aussi j'ai eu la chance de rencontrer je dirais des gens qui ont été dans des handicaps très profonds et qui ont été des gens qui ont remarchés, des gens qui par la volonté, l'activité, de tout un tas de personnes autour d'eux, que ce soit une approche cognitive ou une approche quelque-fois mécaniste...mécanique par le patterning ou par un tas de choses comme ça, bon j'ai lu un tas de choses sur ces questions là et je sais que, et même si ça ne marche pas tout le temps, je sais qu'avec l'être humain on peut être, j'allais dire, confiant en l'avenir, on peut toujours faire advenir quelque chose qui est là en germe, et ça c'est quelque chose de très fort en moi.
- D'accord. Et c'est quelque chose qui... qui porte...c'est à ton avis cette volonté dont on vient de parler, là, de grandissement, de recherche.
- Je pense que la fin de ma carrière va se terminer comme ça... être un petit peu le catalyseur, le révélateur de quelque chose..
- Maintenant au stade où ...finalement...quel est le type d'enfant que tu penses promouvoir ?
- Ah...oui. Très bien ça !... Euh... le type d'enfant à promouvoir...? Je me demande si les enfants à l'avenir ne vont pas être les médiateurs de leurs parents. j'ai confiance en ça, puisque les parents ne veulent plus faire de médiation. Mon idéal ça serait qu'il n'y est plus d'enfants en difficulté. Bon ça, c'est pas un idéal, c'est un fantasme. Mais c'est vrai que quand même je me dis qu'il y aurait possibilité d'amener des enfants, non pas tous les enfants au même niveau, ça je n'y crois pas. Je crois qu'il y a des potentiels différents au départ, ça je le pense. Mais il s'agit de se servir de son potentiel. Donc pour moi l'enfant idéal, c'est l'enfant qui sait se servir de ses stratégies cognitives pour

pour résoudre les problèmes qui se présentent. Donc qu'il sache comparer les choses spontanément, faire des groupes spontanément. C'est-à-dire utiliser les cordes qu'il a en lui, mais de les faire acorder correctement. Donc là, ça c'est le niveau cognitif.

- L'enfant idéal, c'est donc aussi quelqu'un qui aurait une certaine compréhension sur le fonctionnement de ses émotions, et ça, c'est l'aspect limbique du cerveau. Dans l'affectivité, il y a des émotions, il y a des sentiments, et puis il y a aussi des aspects relationnels. Je me dis que là nous avons aussi des choses à enseigner aux enfants, d'abord comprendre comment ça fonctionne, pour les faire sortir de action-réaction, faire comprendre que entre l'action et la réaction il y a ce que je me dis dans la tête, il y a ce que j'éprouve, et puis il y a des références aussi, je dirais à tout mon éducatif qui fait référence à mes valeurs, à mes principes de vie, et qui font partie des attitudes sous-jacentes. Donc tout ça c'est faire prendre conscience, et ça se travaille avec les élèves. Donc un enfant qui aurait déjà du recul, et je pense que au fur et à mesure que l'enfant grandit il a de plus en plus de recul, c'est évident, ça me paraît intéressant. Mais je me dis que ça va faire partie du boulot des enseignants, parce que ce travail premier sur le contrôle émotionnel, c'est quand même un travail de relation avec les parents, mais qui est de moins en moins fait d'autant plus que les enfants sont en dépendance avec les médias qui eux justement travaillent au niveau émotionnel et instinctif, non plus à l'éduquer mais à le laisser partir. Donc là, il y a quelque chose qui va être urgent à faire. Donc l'enfant idéal, c'est donc un enfant qui sait comment ça marche au niveau cognitif et qui sait comment décoder le fonctionnement émotionnel.
- Le plan cognitif et affectif.
- Je pense également à la kinésiologie qui est un moyen que nous avons à notre disposition pour travailler cette partie qui est plus somatique...Je me dis que l'enfant idéal c'est donc un enfant qui a déjà une plus grande efficacité, et cette efficacité, elle est à la fois cognitive, émotive, somatique, donc psychosomatique et cognitive. Y'a les trois dimensions.
- Quatrième niveau. L'enfant idéal, ça serait un enfant qui pourrait s'enraciner. Cet enracinement se fait de moins en moins dans la famille, il y a de moins en moins de transmissions par faute de temps...euh... faute de qualité de communication, et donc il y a tout un tas de choses des valeurs...vécues par les parents. Quand je dis "valeurs" j'englobe aussi bien la morale, la religion, l'éthique, etc...quelque soit la religion que je pratique, ou quelque soit le parti politique dans lequel je suis, c'est le fait d'avoir un espèce de tronc commun qui fait que les êtres humains entre eux ont un certain nombre de codes à respecter, de règles pour qu'on puisse avoir une vie qui soit acceptable entre nous. C'est vrai que moi je fais référence à mon éducation qui est plutôt humaniste chrétienne, c'est clair. Je me dis même si je n'étais pas chrétien, y'a dans toutes les religions et dans toutes les cultures, dans tous les peuples de la terre, un minimum sur lequel on pourrait s'entendre qui fait qu'il y a des qualités qu'on accorde à l'homme et qu'on n'accorde pas aux animaux et qui font que l'homme est homme.
- Je me dis que cette partie, cette dimension, comment dire, c'est à la fois des aspects spirituels, des aspects de transmission de principes de vie... ça c'est la quatrième

dimension qui était travaillée à l'école. Donc l'enfant idéal serait le produit d'interventions éducatives qui permettraient de structurer le cognitif, de structurer l'émotionnel, d'aider à mettre en place le somatique, et qui évidemment s'enracinerait dans une certaine forme de spiritualité...au moins dans une forme de transmission minimale de règles de vie qui s'appuie sur des valeurs à défendre, qui sont le respect de l'autre...la vie de la personne..le partage.etc..

- Comment ?
- C'est la métaphore de l'arbre. Si tu veux que les savoirs, les connaissances déclaratives restent en mémoire, il va falloir que la personne fonctionne, comprenne, se comprenne. Que le savoir qui reste est la conséquence d'un certain nombre de fonctionnements au préalable, et jusqu'à maintenant l'éducation ne s'est pas préoccupée des préalables. Elle s'est occupée de transmettre des savoirs, elle rend les individus complètement incapables de savoir comment faire parce qu'on leur dit : 'débrouillez-vous, apprenez et sachez ce qu'il y a à faire.'. C'est-à-dire qu'on apprend pas à apprendre, on leur dit pas comment faire, on dit pas comment ça fonctionne là-haut, donc on leur dit : 'Voilà la prochaine fois vous aurez 5 lignes à me réciter.' Autrement dit, il y a des savoirs et il y a des gens qui arrivent à les retenir et d'autres pas. Y'a des gens qui engrange, y'a des gens qui se cultivent, y'a d'autres personnes qui se cultivent pas.
- Voilà. Donc le savoir c'est ce qui apparaît, c'est ce qui est au bout sur les feuilles, mais c'est aussi ce qu'il y a de plus volatile et ce qui risque de tomber. S'il n'est pas ancré dans quelque chose d'autre. Et puis tout ce qui est en dessous va faire appel aux connaissances procédurales, c'est-à-dire les savoirs faire. Donc les branches au bout desquelles il y a des savoirs, s'il y a un certain nombre de savoirs faire qui ont été ancrés y compris de la méthodologie, etc...Une fois qu'on a des méthodes, on a des moyens, c'est beaucoup plus facile d'ancrer le savoir. Les feuilles vont pouvoir s'attacher davantage aux branches. Mais cette méthodologie, ces savoirs faire, ces procédures, ces procédés qu'on utilise sont rattachés au tronc, et le tronc est évidemment fondamental. C'est toutes les connaissances que l'homme a sur...c'est tout ce qui touche la métacognition, c'est tout ce qui va toucher notre connaissance de notre fonctionnement cognitif, notre connaissance sur nous...c'est-à-dire une connaissance de nous-même, nos attitudes, notre connaissance sur notre partie émotionnelle, donc il y a du savoir, ça correspond à du savoir être, parce que c'est du savoir sur soi. Comment j'apprends, comment on peut résoudre, ça dépasse la méthodologie parce que là on est en plein dans des compétences transversales, on est dans les fameuses stratégies cognitives, on est dans les processus mentaux, on est dans les processus émotionnels...et tout ça si tu veux, c'est le tronc, et ça maintenant c'est identifié, et ce que l'on fait en médiation, on l'enseigne...
- D'accord.
- Et ces racines là, c'est le savoir qui a été communiqué de manière implicite par les parents, c'est les adages, les préceptes, les proverbes, les conseils qui sont liés à nos valeurs. Donc c'est les valeurs, c'est les principes de vie, c'est tout ce qu'il y a derrière

et qui est le plus profond. Et ça, c'est le savoir devenir. Parce que pour devenir il faut s'enraciner.

- Cette conception un petit peu d'enfant idéal tu la nourris au fur et à mesure de ton avancée, de...
- Oui, parce que si tu veux, cet enfant idéal maintenant je sais que c'est un enfant qui n'est pas impossible, tandis que jusqu'à maintenant pour moi c'était impossible. Mais maintenant je sais que ce n'est plus impossible.
- D'accord. S'agissant de l'enseignant médiateur ?
- Il faut que les formations des enseignants contribuent à épanouir l'ensemble, cognitif, émotionnel, créativité. Que ce ne soit pas simplement des techniques mais quelque-chose d'intégré pour qu'il puisse le communiquer et bien sûr qu'il revienne dans ces racines et se dire : 'Qu'as-tu fait de ton éducation.'. 'Qu'est-ce que tu fais toi à transmettre ces valeurs à tes élèves ?'. Donc un regard aussi sur l'histoire de son itinéraire. C'est ça. Donc un retour sur la valeur de l'humanisme chrétien, quand je parle des gens qui sont dans l'Enseignement Catholique, ...euh...mais aussi je dirais de l'humanisme en général parce que j'ai en face de moi quelque fois des musulmans ou des gens d'autres religions et en fait ont s'y retrouve tous. Donc je me dis qu'il y a bien quelque chose qui soit de l'ordre de l'enracinement humain là-dedans et qui va passer par les racines, et qui va passer par cette connaissance mais, je ne sais pas ...la connaissance des adages, la connaissances des proverbes, la connaissance de réflexions quelque fois de bon sens paysan de chez nous avec des réflexions typiques en bon patois, qui montrent que.. ba non d'une pipe on fait pas n'importe quoi ! Et quand je dis ça, c'est que je crois en quelque chose derrière.
- Compte tenu de ce cheminement quel bilan tu ferais sur ton...évolution...personnelle et professionnelle ?
- Je me sens bien ! C'est déjà pas mal ! je n'aurais sans doute pas dis ça là, tout le temps. Je ne crois pas que je le suis tout le temps, j'ai même certainement passé par des périodes où je me suis dévalorisé, où je n'avais pas confiance en moi. Là actuellement, j'ai confiance en moi. Non seulement j'ai confiance en moi, mais je sens que quelque part je redonne confiance à d'autre, et ça a un côté très fort. Ce qui m'encourage énormément., c'est le fait d'une part, que je n'apprends rien aux gens, et ça c'est merveilleux, de rien apprendre aux gens. Et j'ai l'impression que beaucoup de gens se découvrent vraiment dans la médiation, actuellement. Alors, c'est vrai que ça c'est..c'est rassurant d'être comme un catalyseur ou un révélateur. Alors ce qui est très rassurant pour moi, aussi, bon c'est d'avoir ce feed-back positif. Quand une enseignant me dit 'Mais cette année je suis retournée à l'école avec plaisir pour la première fois depuis 15 ans et c'est avec joie que je retravaille ', ça me suffit ! Donc il y a des choses de ce genre là. Et puis dans le chercheur que je suis et le travailleur infatigable, il y a aussi les effets que je commence à voir des premières personnes qui pratiquent au niveau de la médiation, qui sont des effets sans proportion avec ce que l'on faisait avant, et je parle en comparaison avec les groupes témoins. Donc ça signifie que...

pour l'instant ça peut pas être généralisé, que les personnes qui ont eu un minimum de formation, qui ont compris de quoi il s'agissait et qui font je dirais, des interventions très précises sur des habitudes à prendre avec les enfants quelles soient d'ordre cognitif, d'ordre affectif, ou d'un autre ordre, par exemple, que ces choses là non seulement ça amène une plus grande efficacité des élèves, et encore en comparaison avec des groupes témoins, qui n'ont pas cet enseignement systématique, mais quand même temps les résultats scolaires sont nettement plus probants, et là j'arrive enfin à ce que je voulais prouver.

- Oui.
- Ca y est. ça maintenant c'est vérifié, bon je l'ai vérifié d'abord avec les élèves que j'ai eu dans un premier temps, et c'est vrai que je ne l'avais pas vu avec les élèves de S.E.S, mais c'était des élèves en difficulté. Donc ça c'est que on est passé au stade ultérieur, on est plus dans les bonnes intentions, on est plus simplement dans 'voilà ce que je fais, voilà ce que j'ai fait croyez-moi', c'est pas du croire, c'est des faits. Et tu vois que je suis parti de faits, et que j'amène maintenant les faits. Et ça c'est très important. Les enseignants veulent des faits.
- Donc là c'est...c'est un aboutissement...euh..pour toi quelque part.
- Pour l'instant c'est un aboutissement. Pour l'instant, mais tu sais chaque chose est un aboutissement. Et si je suis insatisfait, il y aura un nouveau départ pour aller ailleurs.
- Tu es courageux.
- Si je suis découragé, c'est pas par rapport aux gens c'est vrai que quelque part j'ai des doutes quant à la suite. Le problème c'est la formation, et le problème c'est le coût de la formation et je sais que l'argent est le nerf de la guerre...et qu'en l'occurrence, il serait illusoire de se dire qu'un jour tout le monde aura un minimum d'information là-dessus, ou un minimum de formation, c'est absolument illusoire. Absolument. Mais...euh...si tu veux j'ai des...j'ai des grands espoirs, et ces espoirs sont partagés par un certain nombre de mes collègues qui sont animateurs-formateurs dans les D.D.E.C, je ne dis pas tous mais au moins quelques-uns que je connais. Donc..euh..par rapport à l'institution...euh... .. j'ai des doutes... pas par l'institution- Ecole ...euh...avec un grand E, mais j'ai doute par rapport à certaines écoles et certains enseignants dans certains milieux, et de toute façon le changement ne sera pas imposé en haut lieu, il ne sera jamais imposé en haut lieu, il ne pourra pas l'être parce que l'institution se protège, les structures se protègent. Mais il est clair que ce genre de démarches pédagogiques...ne peut se concevoir que par diffusion à la base.
- Donc pour toi les ressorts de l'avancée, enfin de l'innovation de la...
- Passe.. par des changements personnels.
- Uniquement, oui, oui. Bon je ne suis pas contre non plus des...euh...des coups de poings ponctuels sur une information globale et tout.. mais concrètement si les gens vous disent je veux me former. Donc la formation pour moi c'est une démarche

personnelle, actuellement elle est coûteuse et elle n'est réservée qu'à quelques personnes, c'est clair...elle sera toujours limitée. Je ne pense pas qu'on puisse aller plus loin, sinon, ça voudrait dire que effectivement il y a des effets qui sont palpables, et puisqu'il y a des effets on a investi là-dedans. Ca n'est pas impossible, mais connaissant un certain nombre de structures départementales, il y a des blocages tels par rapport à certaines personnes qu'il se sentirait très mal à l'aise que de renoncer à leurs petits avantages, de faire leurs petits stages recettes de cuisine.

- Donc tu es plutôt convaincu, que ça passe par les initiatives personnelles.
- Et non seulement j'en suis convaincu mais, c'est une règle que je me suis donnée en formation, à savoir que si les premiers groupes qui se forment ça n'amène aucun effet sur le terrain, nous arrêterons. Donc les gens qui sont là sont condamnés à réussir.
- Alors je voudrais ouvrir un petit peu pour terminer sur ton sentiment par rapport à d'autres pédagogies. Tu m'en as cité certaine qui ont été motrices de ton action. Alors tout à l'heure en 'aparté' tu me disais connaître la pédagogie par objectifs, la pédagogie du projet, etc... je voudrais que tu en reparles pour donner éventuellement un point de vue et expliquer pourquoi éventuellement telle pédagogie ne t'ait pas. spécialement attiré pour l'investir y compris par exemple la Gestion Mentale.?
- Je pense qu'au fil de ma carrière j'ai touché une vingtaine de méthodes, de pédagogies. Donc les outils, j'ai une grande boîte à outils ! Je crois que l'on choisit à un moment donné une méthode, un outil en lien avec notre propre développement. J'aurais envie de dire en lien avec notre niveau de conscience. Parce que quelque part notre développement personnel, le travail que l'on fait avec les autres, nous amène à élever notre niveau de conscience. Gattégno disait : ' seul la conscience est éducable en l'homme. ', et je le crois. Par contre les gens qui parlent de "l'intelligence est-elle éducable ?", je dis non. Je ne crois pas que l'intelligence soit éducable.
- Non, parce que tu définis l'intelligence de quelle manière ?
- La capacité de s'adapter, ou la capacité de résoudre les problèmes, etc... Ce qui est éducable c'est la conscience de cela. C'est pas pareil.
- D'accord.
- L'intelligence elle est potentielle. Mais l'utilisation de l'intelligence, qui est l'efficience, elle, est éducable. Le potentiel je ne peux pas y toucher beaucoup, je ne sais pas ce qu'il est exactement, il est là, il est là, il est pas là...il est révélé, il est pas révélé. Donc moi je peux travailler à développer l'efficience des individus, et je pense qu'il y a une interaction entre le développement de l'efficience et puis le développement du niveau de conscience. Et que, à un moment donné mon niveau de conscience est tel que je vais aller chercher l'outil qui correspond à ce niveau de conscience.
- Tu pourrais essayer de préciser ce que tu entends par niveau de conscience, ou conscience ?
- Un niveau de conscience par rapport à , je dirais, au problème qui se pose, par rapport

à tout ce que je peux savoir. Au fur à mesure que je sais des choses et que je les intègre et qu'elles font partie de moi...euh...j'ai besoin d'aller chercher quelque chose qui va être dans ma zone proximale de développement à venir. Donc il est probable qu'un certain nombre d'outils que j'ai rencontrés au cours de ma vie, je ne les ai pas pris à un moment donné parce que j'avais le sentiment que j'avais déjà utilisé quelque chose d'identique et que ça ne serait pas suffisant, ça serait pas satisfaisant pour moi. C'est assez typique par rapport à la Gestion Mentale. et parce que j'ai fait l'expérience avec la méthode Thiberge qui quelque- part utilisait des outils à peu près identiques, et qui sans doute avait développé en moi d'autres choses que je n'ai pas retrouvés en Gestion Mentale...et pourtant j'ai lu tous les ouvrages de la Gestion Mentale, j'ai moi-même utilisé des moyens de la Gestion Mentale...euh... avec des élèves sur des domaines précis, comme l'orthographe, la lecture, etc...mais j'ai eu une certaine insatisfaction...pour avoir utilisé quelque- chose qui était identique, similaire ou approximativement, et quelque part, si la Gestion Mentale pour moi était venue 10 ans plus tôt, aurait sans doute été un outil utilisable à ce moment là. Mais venant 1 ans après la pédagogie Thiberge. Je me dis finalement, quand l'élève est prêt, le maître vient, c'est-à-dire que je vais aller chercher à un moment donné quelque chose qui correspond à mes questions. Si je ne me pose pas ces questions là, quelque- part je ne comprends pas l'outil. Ou j'ai le sentiment que, il va pas m'apporter parce que j'ai déjà fait des choses comme ça, ou c'est un outil qui est hors de ma portée, c'est-à-dire, je n'ai pas encore atteint suffisamment de développement pour pouvoir m'en servir avec... ce qui peut expliquer que les uns et les autres ont soit porté à aller chercher...euh.. je dirais des programmes à un niveau donné, et c'est vrai que à 45 ans on passe...on va pas se poser les mêmes questions qu'à 25 ans, et...et qu'on a des préoccupations au début quand on enseigne qui sont plutôt de l'ordre de la didactique, qui sont plutôt de l'ordre...'bon, est-ce que j'ai bien fait ma fiche ?'...Alors que je peux très bien avoir une bonne fiche, et puis me retrouver en face des élèves et pas comprendre comment je communique avec les élèves. Donc il y a tout un tas de choses qui sont venues là à un moment donné et... donc articulé à des besoins, à une croissance, à des questions qu'on se pose...

- Oui.
- Tu as de l'expérience là.....j'aurais pas été chercher, par exemple, le programme P.E.I. je suis allé le chercher parce que il était vraiment adapté pour les adolescents. Si j'avais été en primaire à l'école, je n'aurais pas été prendre ce programme-là. Je continue à me former. Comme je disais hier, je n'ai jamais fini d'apprendre. J'ai encore quelque chose à apprendre sur moi...euh...j'ai encore à progresser et je sens..je sais très bien aussi que j'ai des domaines où je dois progresser, y compris dans le domaine professionnel..euh...par exemple par rapport aux critères de la médiation. Il y en a certain que je ne manipule pas avec une grande aisance, avec habitude.
- Et compte tenu de ce qu'on vient de dire au niveau de l'élévation du niveau de conscience, finalement, qui transcende un petit peu tout est-ce que tu fais un lien avec un domaine spirituel. Est-ce que tu y vois un lien ? Ou pas de lien ? Est-ce que ça te vient à l'esprit ? Ou même pas à l'esprit?

-
- Euh, c'est vrai que quand on reprend par exemple la grille des besoins de Maslow. Maslow à la fin de sa vie a transformé un petit peu sa pyramide en disant que finalement quand on arrive au dernier degrés y'a une autre pyramide inversée qui arrive et qui est celle des besoins spirituels. Donc c'est vrai que quelque- part, l'élévation du niveau de conscience est liée à un certain nombre de besoins, et c'est vrai que quand les besoins premiers ont été euh...je dirais assouvis, accomplis, et bien on est dans une quête de besoins d'un autre niveau qui sont peut-être des besoins d'ordre spirituels mais, dans le domaine...dans le..spirituel j'aurais envie de le prendre au sens large, c'est pas que l'aspect religieux des choses, c'est bien les dimensions transcendantales de l'homme. Et c'est vrai que quelque- part je me..reconnais bien dans cette espèce d'analyse de grille de besoins et quelqu'un par exemple, qui se trouve actuellement dans l'exclusion, euh, qui n'a plus de boulot et qui se demande même 'où est-ce que je vais coucher ce soir ?', bon quelqu'un qui est à ce niveau là de besoins, il a du mal à se poser des problèmes transcendants quand même... Je veux dire que...non, non mais, c'est clair !
 - D'accord.
 - On est à un endroit qui est à la limite de la connaissance de soi là, et à cette frontière qui va nous ouvrir sur les étapes du développement spirituel. Mais j'ai l'impression que dans le développement spirituel y'a des étapes des escaliers encore mais je ne les connais pas. Y'a peut-être des auteurs qui ont travaillé dessus, mais j'ai comme l'impression qu'il y a deux pyramides, quoi. Quand on a rempli la première, qui quelque- part est liée aux contingences terrestres il y en a une autre qui nous ouvre aux dimensions spirituelles, mais je dirais les dimensions de la communication.
 - D'accord. Donc tu t'es déjà fait ce genre de raisonnement.... ça t'est déjà ?
 - Ah oui, oui, oui ! C'est des choses qui...oui, oui..j'ai des présentiments par rapport à ça.
 - Des intuitions de.. par rapport à...
 - Plus que des intuitions, j'ai lu des choses.
 - Tu as lu des choses ?
 - J'ai lu des choses là-dessus. Et puis quand même, il faut se rendre compte aussi qu'autour de nous on est quand même envahi de plus en plus de bouquins et de communication sur ces dimensions- là. Je me dis est-ce qu'on est pas à une époque où ces choses là apparaissent beaucoup plus nettement ? Alors, est-ce que c'est dans toutes les cultures ou plus particulièrement la culture occidentale ? Je ne sais pas. Mais je me dis y'a comme si il y avait l'aube de quelque chose qui naissait là, je sais pas quoi, mais..
 - J'ai eu, j'ai eu une phase un peu religieuse à un moment donné de ma vie qui était dans les années..euh..après ma crise d'ado là, vers...euh.. au début de l'enseignement, j'ai lu des choses relig..., mais vraiment religieuses du coup, hein, sur Christ. J'ai des bouquins là-dessus, j'en ai peu lu depuis...euh...si ! l'an dernier parce que j'ai eu

l'occasion de travailler avec une religieuse justement en médiation, et elle m'a contaminée, quoi ! Je veux dire que moi je lui est fait de la médiation et puis elle, elle m'a fait un petit peu de spiritualité, quoi...donc on était donnant-donnant. Et bon, c'est vrai que j'ai lu un petit peu quelque chose sur Ste Thérèse et l'enfant Jésus... Mais je te...c'est pas mon domaine,...je veux dire que je lis autant de lectures religieuses que je lis de romans. Parce que je lis pas de romans, ou très peu..! Si j'ai lu un petit peu Giono, quand même !

- Donc, est-ce..pour toi par exemple, le fait d'avoir lu Ste Thérèse de l'enfant Jésus ça pas de rapport du tout avec..euh...ce dont on vient de parler au niveau de l'humanisme..au niveau de..
- Pas trop directement. Pas au niveau de l'élévation du niveau de conscience en tout cas, je ne pense pas. Je me dis qu'il est possible quand même que quand je vais franchir les autres étapes là, peut-être que j'aurais besoin de ça. Mais bon j'ai des discussions intéressantes avec des gens engagés.Par exemple, je sais qu'actuellement les gens qui sont dans le charismatiques sont très à l'écoute de ce que nous disons en médiation. Pour eux c'est presque..ça va devenir un outil pour eux.
- Qui sont les charismatiques ?
- Dans l'Eglise, au niveau religieux. Dans l'Eglise tu as des groupes charismatiques actuellement qui sont des groupes un peu ouverts...euh...qui sont on dirait l'Eglise de demain, qui sont des communautés mixtes, à la fois des couples et des célibataires, des religieux, etc...et qui vivent de la providence, qui vivent un petit peu comme les premiers chrétiens.
- Mais en terme de communauté là.?
- En terme de communauté. Mais au niveau de la philosophie, enfin...ce sont des chrétiens qui sont bien pris en compte par l'Eglise, mais par exemple qui célèbre systématiquement le vendredi soir le sabbat là comme les juifs.
- Mais qui vivent ensemble dans une communauté ?
- Et qui vivent ensemble, enfin qui vivent ensemble ou éclatés. Il peut y avoir des gens qui se rattachent, qui viennent par exemple le mardi prier ensemble et le vendredi soir partager le repas du sabbat. Et ces gens- là si tu veux, sont très attentifs...enfin, ils se rendent compte que dans l'Eglise...euh...l'Eglise à certainement pêché par négation... si elle n'a pas pêché par omission ! Et au niveau de la transmission du catéchisme et les valeurs religieuses, l'Eglise s'est plantée quelque- part, elle n'a pas eu la pédagogie de sa transmission. Et eux, se disent... la médiation quelque part est quand même aussi liée je dirais, et très proche, parce que la médiation existe au niveau religieux, au niveau transcendantal en particulier, et ils se disent, 'là, on a peut-être un moyen..', je dirais pas d'évangéliser mais d'amener des personnes à mieux comprendre et ils se rendent compte aussi qu'ils ont peut-être brûlés des étapes en particulier qu'il y a des gens qui sont dans le domaine de culture spirituelle et qui n'ont pas développés les autres domaines, et quelque part est-ce qu'il n'y a pas une erreur que de...enfin, une erreur...

est-ce que c'est pas bâtir sur du sable que de construire ..je dirais un développement spirituel si le développement cognitif, le développement émotionnel, etc... n'est pas en place ? Et ça c'est une question qu'ils se posent, et moi ils me l'ont posée.

- Oui, d'accord.
- Et... quelque part il y a quelque chose qui me dit que...je risque d'intervenir auprès de ces gens là, y compris auprès de leur responsable, sinon auprès de leur communauté par rapport à l'idée de médiation.
- En lien avec ça je pense au programme Arche. Par rapport aux enfants, on est parti d'un manque, à savoir qu'on se rend compte de la pauvreté spirituelle des enfants...enfin, quand on dit pauvreté spirituelle, c'est même pas spirituelle, c'est la pauvreté culturelle par rapport à nos racines, donc le fait que la bible pour eux, c'est rien du tout. C'est-à-dire que même dans les milieux dit chrétien où des enfants ont été baptisés, catéchisés, et puis ont eu les premiers sacrements, on se rend compte que c'est le vide total. Donc le catéchisme est quelque chose qui est complètement en dehors d'eux, d'où l'idée de repartir des personnages de la bible, 50 personnages de la bible, enfin, peut-être pas 50, il y a au moins 50 séquences en tout cas s'il n'y a pas 50 personnages de la bible, et, de ces personnages de la bible là, ...euh...tel est les valeurs qui sont soutendues à travers ce qu'on écrit sur eux, de ce qu'ils ont fait, de leurs faits...euh...qui ont...et de là, bâtit selon un plan de séquences médiation, quelle leçon j'en tire, et à quoi ça va me servir dans la vie ? Donc c'est le travail d'eudiste de vincent. Ils ont fait des hypothèses, et ils aboutissent à des conclusions par rapport à ça. Et qui sont en opposition par rapport à Audi, par exemple. Qui soutient que les valeurs ont ne peut pas les transmettre, que ce que l'on transmet c'est des préceptes, des principes qui soutendent les valeurs...
- Oui.
- Les valeurs sont sous-jacentes, mais eux dans le travail qu'ils ont fait c'est qu'ils ont nommé les valeurs et..euh...dans les entretiens qui ont été fait ils voulaient voir si ce qui ressortait dans les discours des élèves, ces mots- là étaient repris, y compris s'il y avait des actes correspondant aux valeurs. Parce que eux ils ont travaillé sur les mots correspondant aux valeurs, c'est-à-dire les catégories en fait. Et ce qui est ressorti dans les..euh.. c'est qu'effectivement il y a eu intégration des mots donc conceptualisation, et en plus il y a eu des faits, des gestes, des comportements... donc on est pas obligé de passer par des préceptes pour arriver aux valeurs, on peut les avoir en parlant des valeurs en elles-mêmes. Ca c'est intéressant, comme commentaire et comme recherche.
- D'accord. O.K.
- Ca y est 7H45, je crois qu'on va m'attendre.
- Non, mais tu as fais le tour, il y aurait encore beaucoup à dire !

ENTRETIEN N° 10 Enseignant en SEGPA. Pratique le PEI depuis 10 ans.

-Peux-tu me décrire ton itinéraire scolaire et professionnel ?
- Je m'appelle v...., je suis de famille modeste. Mon père était ouvrier et ma mère..... J'ai suivi une scolarité dans l'enseignement catholique. Dès l'âge de quatre ans je suis rentré dans une école de frères, dans un établissement Lassallien, jusqu'en 6^{ème}, et là il s'est passé quelque chose par rapport au fait que j'étais dans cet établissement de frères, c'est que j'ai eu envie de partir en pension d'une part, mais dans un établissement de formation de frères. Donc je suis parti comme juvéniste à partir de la cinquième jusqu'en première.
- A parti de ce moment-là, j'ai voulu prendre du recul et réfléchir à tout cela et je suis revenu dans ma famille et j'ai effectué ma terminale dans un lycée privé de N... J'ai passé le Bac série A, j'étais attiré par la philo, enfin j'aimais bien ça et comme je n'ai pas eu mon bac du premier coup, j'ai envisagé de travailler comme pion, comme surveillant dans l'établissement où j'avais été élève précédemment et en même tant de suivre mon bac par correspondance. Une fois que j'ai eu mon bac, il s'est présenté dans cet établissement un poste d'enseignement que j'ai pris, dans le domaine du français et de la musique et j'y suis depuis toujours. Dans un premier temps j'ai enseigné en quatrième et troisième de collège, surtout auprès des quatrièmes et troisièmes aménagées qui avaient besoin d'un rythme un petit peu plus adapté pour leurs apprentissages et cela ça a duré une petite dizaine d'années peut-être. Puis on m'a demandé de travailler en CPPN et là également une dizaine d'années auprès d'un public en plus grande difficulté. Entre temps, pendant cette période là, j'ai été amené à prendre la responsabilité de stages d'insertion sociale auprès des 16/18 ans, en 82/ 83 /84. Donc je me suis occupé de ces jeunes en très grandes difficultés.
- Tout ce cheminement là a été un tremplin pour m'amener à me former. S'est présenté par le biais de l'institut des frères de Lassalle une formation PEI, nous étions dans les premiers à être formés dans le cadre de l'enseignement catholique et comme complément de formation professionnel et bien j'ai pris une année de congé formation à l'ISPEC pour passer la formation CAPSAIS qui est la formation pour être instituteur spécialisé. En même temps le diocèse de P... m'a demandé de mettre en place l'ouverture d'une S.E.S que nous appelons maintenant SEGPA. J'en assure pleinement la direction et j'enseigne pour cette année tout ce qui est du domaine vie sociale et professionnelle éducation des choix et éducation technologique et méthodologique aussi. Donc on travaille le PEI et aussi un petit peu la Gestion Mentale et nous avons mis en place avec mes collègues un projet pédagogique qui travaille à l'attention 'holistique' de l'enfant qui prend en compte la globalité de l'enfant. Son cognitif mais aussi la dimension affective, relationnelle et sa dimension motrice.... Le tout de l'enfant. J'ai peut-être oublié de dire que depuis quelque temps j'ai été intéressé par d'autres formations. J'ai reçu une formation ARL, je fais la formation de DEUG de

Communication.

- Depuis que tu as fait la formation PEI.....
- Oui tu as raison de le signaler parce-que je crois que ça a été vraiment le starter. Et là si je fais une relecture de ces dernières années, il est évident que.... Et les autres me renvoient cette image aussi...que je me suis modifié.... Dans la dynamique de Feuerstein, la modifiabilité, et également transformé dans mes modes de fonctionnement.... Cognitifs aussi. La représentation que j'ai de moi-même...de ma scolarité antérieure, était une scolarité ou j'avais des difficultés...j'étais en échec. Là je dirais aujourd'hui en échec scolaire... or si je regarde mes notes je n'étais peut-être pas systématiquement en échec, mais j'ai cette représentation là et ce n'est peut-être pas étranger au fait que je m'intéresse aux difficultés d'apprentissage chez les enfants... chez les jeunes. Il me fallait beaucoup de travail pour arriver à quelque chose... et c'est cette image-là que j'ai de moi-même. Et quand je regarde parfois les vieux carnets que j'avais en primaire, il y avait des éléments qui étaient réussis. Alors je ne sais pas ce qui s'est passé dans mon cursus d'apprentissage.
- J'ai pas dit mais je pense que ça peut être un élément pertinent pour ton travail et pour moi c'est vrai que c'est important. Je suis de famille catholique. Le choix de mes parents de me mettre dans l'enseignement catholique privé est certainement un signe. Actuellement je suis marié, mon épouse est aussi enseignante aussi de famille catholique et nous avons trois filles.
- Autrement, en dehors de ces activités scolaires et professionnelles est-ce que tu as des activités parallèles?
- Oui, alors, activités parallèles, si je reprends encore l'histoire.... Le passage dans l'établissement de formation de frères à été certainement un élément qui a déclenché en moi tout un potentiel que j'avais et qui a permis de le mettre en oeuvre. Au bout d'un certain temps je n'appréciais pas cette dimension de formation d'internat, de cocon, un petit peu, dans lequel nous étions. Si je suis parti après ma première ce n'était peut-être pas étranger au fait que j'avais besoin d'oxygène. Cependant je dois reconnaître à la relecture que ça a été formateur pour moi, ça a mis à jour peut-être le charisme que j'avais au niveau de ces engagements. Ce qui fait que déjà sur place dans cet établissement j'étais perçu comme celui qui prenait des initiatives.... Dans le cadre de mouvements missionnaires.... Je rassemblais des jeunes pour réfléchir dans le cadre des MEJ, mouvement eucharistique des jeunes et ce tremplin là a permis de continuer sur N... au niveau de l'ACE l'action catholique de l'enfance et au niveau du secours catholique. Au niveau du lycée ou j'étais par rapport à des initiatives que je prenais, des opérations bol de riz.... Attentif à une dimension un peu universel de l'individu.... Et une fois marié ces engagements ont continué. Au niveau de la cité, j'ai été pendant douze ans conseiller municipal et adjoint au maire... dans des associations catéchétiques et pastorales. Des associations de parents d'élèves les APEL.. au niveau de l'établissement mais aussi à l'extérieur de l'établissement, parce que même si j'ai lâché pas mal de ces responsabilités aujourd'hui du fait des formations que j'ai entreprises, j'ai encore un pied dans le secours catholique ou j'ai un rôle de coordinateur.

- Si on reprend la pratique du PEI dont tu dis qu'elle a été motrice de tes formations. Depuis combien de temps pratiques-tu?
- Ma formation a eu lieu en 88 et j'ai commencé tout de suite après, ma première semaine de formation et auprès, d'une part, des CPPN et des quatrièmes où j'allais enseigner la musique. Actuellement, je pratique auprès de deux classes de SEGPA de sixième et cinquième. Je suis intervenu aussi auprès d'enfants volontaires du collège pour une troisième année de PEI. J'ai pratiqué aussi avec mes enfants. Puis avec l'extension des formations, puisque je suis allé me former à Jérusalem avec l'institut lassalle, ça m'a amené à proposer aussi d'autres missions, y compris actuellement des formations auprès des parents. J'ai mis en place sous couvert de l'Institut de Lassalle une formation de parents médiateurs pour que les transferts au niveau scolaire soient réels aussi au niveau des environnements modifiants, pour reprendre le concept de Feuerstein.
- Quels sont à ton avis et compte tenu de ce qu'on a dit tout à l'heure, les éléments décisifs, les éléments moteurs, les étapes de ta vie personnelle et professionnelle qui pour toi viendraient expliquer cet engagement vers cette théorie et cette pratique.?
- Quand tu me poses cette question, la première idée qui me vient à la tête et ça doit être certainement révélateur de quelque-chose si c'est celle là. C'est d'un point de vue professionnel les enfants dont je m'occupe et qui sont en difficultés et c'est vrai que quand je fais la lecture de mon cursus professionnel, j'ai quand même été très branché sur ce public-là. Alors comme on le disait tout-à-l'heure, est-ce que ça renvoyait, comme on le disait tout-à-l'heure à l'expérience scolaire que j'avais eu je ne sais pas et donc c'est la première idée qui me vient.
- Il y en avait une autre, c'était quand même... au bout de quinze ans d'enseignement, une soif de, au bout de dix-huit ans besoin de quelque chose au niveau des formations. Donc il y avait quand même cet appétit-là qui a motivé aussi mon inscription à la formation. Depuis j'ai fait un travail dans le cadre de la formation CAPSAIS qui s'intitule 'de l'immédiat au média' où je situe en introduction, un petit peu, je dis j'ai changé et je situe ça dans le fait que professionnellement parlant à l'époque, j'avais besoin d'un nouveau souffle. C'était une occasion qui a justifié la formation.
- Une fois la formation entreprise et après, et maintenant à la relecture de cela, je dirais que ça ne devait pas être étranger avec le fait que j'ai bien accroché avec la dynamique de Feuerstein, c'est pas étranger à ce que je suis ce que je crois, la philosophie, les finalités de l'homme. Je rejoins bien la philosophie de Feuerstein, dans le fait que la construction de l'individu, la formation de l'individu passe par ces étapes là cognitives mais aussi dans le domaine de la relation éducative, il y a toute la démarche de la médiation derrière... donc je suis assez sensible à cela et certainement que c'est lié à-ce que je suis et ce que je crois.
- Un peu plus loin quand je fais la lecture de cette formation là, il y avait une réflexion qui avait été faite par C...il situait les propositions de Feuerstein au niveau international et il disait que Feuerstein nous trouvait nous Européens occidentaux français, un peu tièdes

dans nos convictions. On s'inscrivait bien dans les formations qui nous étaient proposées PEI etc... mais on y mettait le petit doigt. Ca avait fait 'tilt', parce-que je ne me reconnaissais pas dans cette lecture que Feuerstein avait de nous, et je me dis qu'il n'y a pas de raison de ne pas faire savoir que nous aussi nous avons des tripes et que nous pouvons faire correspondre cela à une idéologie et à une éthique etc... et en même temps, il nous avait été dit que s'il y avait quatorze instruments que Feuerstein avait créés, y'en avait un quinzième qui s'attachait à l'instrument des relations familiales qui étaient basé sur la culture, la transmission culturelle juive, mais là qui n'aurait pas été diffusé au niveau international. Tous ces éléments-là mis en connexion et rejoignant mes convictions et la source chrétienne, sur le moment je me suis dit : 'mais pourquoi ne pas envisager aussi de travailler avec des enfants sur cette dimension là, la transmission culturelle à partir de la culture judéo-chrétienne et donc ça voulait certainement dire quelque chose pour moi... et c'est ce qui... bien sûr il a fallu que ça mature. Je ne sais pas si j'ai répondu à ta question ?

- Si, oui.... D'ailleurs j'ai même perdu le fil de la question que je t'avais posée.... c'était quelles étaient les étapes décisives dans ta vie professionnelle et personnelle qui à ton avis ont marqué ton entrée en formation avec le professeur Feuerstein et qui sont de nature à expliquer aussi cette adhésion à la méthode et le fait que tu trouves que c'est fructueux quoi.... Alors tu as commencé par dire, c'est peut-être une certaine conception de l'homme qui fait que tu te retrouves dans cette méthode.
- Tout à fait, c'est vrai que pour résumer en amont je disais que le doigt dans l'engrenage à été les enfants en difficultés, le besoin pour moi d'un nouveau souffle et une fois dedans les connexions qui ont été faites par rapport à la proposition de Feuerstein qui rejoignait mes.....
- Tu dis une fois dedans, donc ce n'est pas forcément ce qui à été moteur mais tu t'es bien reconnu en miroir dans cette formation.?
- Oui tout à fait, c'est pas à l'origine, je ne crois pas que c'était à l'origine. C'était certainement un besoin de formation professionnelle vis à vis des enfants en difficultés et puis ce ronronnement que l'on a au bout de dix quinze ans.
- Et pourtant d'après ton itinéraire il y a quand même tout un cursus qui correspond bien à l'esprit qu'il y a.....
- Alors c'est cela, c'est liens là je les ai créés une fois dedans parce-que je me sens chrétien et lassallien. Et tout mon cursus est attaché à cette famille, souvent je dis les frères c'est ma deuxième famille....On a un collègue qui fait un mémoire sur les relations entre Feuerstein et J Baptiste De Lasalle. Dans le travail que nous menons sur 'arche', on voit bien qu'il y a des éléments communs entre les propositions de Feuerstein et les intuitions de J. B de Lassalle par rapport à la construction de l'homme.
- Donc tu dis qu'il y a une adhésion par rapport aux valeurs et une adhésion par rapport à la théorie de ce qu'est l'enfant en tant qu'apprenant. Alors ce sont ces deux éléments que j'aimerais bien creuser. A ton avis quelles sont dans la philosophie sous-jacente

aux travaux du professeur Feuerstein les valeurs auxquelles tu te rattaches, justement tu parlais de croyance. Est-ce que tu pourrais les identifier?

- Oui, sensible à la dimension spirituelle, spirituelle dans le sens de l'esprit insufflé par Feuerstein par rapport à la dimension de Foi. C'est vrai qu'on se différencie du fait qu'il se situe en temps que convaincu juif et je me situe comme convaincu Judéo-Chrétien. Donc les valeurs pour revenir un petit peu à ta question, y'a quelque chose derrière ce mot là, j'aime bien aussi le mot vertu. Des mots qui ont vieilli, on met beaucoup de choses derrière ces mots et le travail que nous faisons au niveau du programme 'arche' travail à ce niveau là, parce-que... je suis persuadé que dans une transmission culturelle, il y a dans cette transmission des éléments qui sont du domaine de l'héritage, il y a un héritage des valeurs qui ont été véhiculées par la bible entre autre. Ces valeurs ne sont pas étrangères au dernier critère de médiation de Feuerstein qui est l'appartenance à l'humanité, à l'espèce humaine. Je crois qu'il y a des invariants dans le domaine de ces vertus de ces valeurs et qui sont véhiculés de générations en générations par le sentiment d'appartenance. Nous appartenons à des groupes, à des ensembles humains et nous construisons notre identité ce que nous sommes par cette appartenance à ces groupes. Chez Feuerstein il y a une valeur qui m'a bien rejoint, c'est le fait que rien n'est irrémédiable, la modifiabilité, c'est une valeur d'espérance en l'homme, en l'individu. Il a tout un potentiel en lui qu'il peut utiliser et faire fructifier.
- Donc chez Feuerstein il y a le regard positif chez l'individu me rejoint bien. Ça correspond au dixième critère de médiation, l'alternative positive le côté actif modifiant et c'est vrai que ça ça correspond bien à mon optique de vie, ça correspond bien en même temps à ma personnalité. Les gens qui me renvoient un miroir, me renvoient dans ce domaine là, la lecture positive des choses et de la vie, des gens. Toutes ces valeurs là que j'ai trouvées chez Feuerstein et qui me rejoignent bien. C'est vrai au niveau de mes tripes et elles me rejoignent dans ma conviction de ma relation à Dieu.
- Là, il faudrait que je parle de mon cursus d'étape de foi par rapport à cela. J'ai une conviction depuis mon adolescence qui s'est construite peu à peu au contact des frères, au contact des gens avec lesquels j'ai été engagé dans les différentes responsabilités dont j'ai parlé précédemment. Une conviction c'est que ce qui est le plus important pour moi dans la vie c'est l'amour et que ce postulat là, enfin cette réalité, cette conviction là posée, elle ne peut pas être étrangère, elle est complètement mélangée, je dirais intrinsèque au concept de Dieu. C'est à dire que pour moi le Dieu auquel je crois c'est ni plus ni moins que l'amour, qui s'exprime sous différentes modalités et ça c'est vrai que c'est quelque chose de très fort. Or le regard que Feuerstein a sur les gens au niveau de l'éducation mais de manière très générale, le regard qu'il a sur les enfants sur les gens rejoint bien cela. C'est-à-dire que quand on parle d'alternative positive c'est le regard d'amour que l'on a sur, toute la démarche de médiation est une modalité d'expression de l'amour que l'on peut avoir vis à vis des autres. Puisque si on est médiateur dans le cadre professionnel, éducatif vis à vis des enfants, de toute façon la formation que l'on reçoit à ce niveau là, fait que l'on est médiateur vis à vis des gens avec lesquels on vit, je le sens bien chez moi dans la relation que j'ai à mon épouse avec mes filles, dans la relation que j'ai avec mes collègues, les gens que j'ai devant

moi dans le cadre d'une formation, dans le cadre de la vie de tous les jours. Ca c'est un élément très important.

- L'amour est vraiment le noeud, le concept central de tout cela. Ce qui fait que par rapport au programme que nous mettons en place, puisqu'on veut aller dans un des objectifs, l'une des finalités, jusqu'à l'émergence des valeurs issues de la culture Judéo-Chrétienne. Nous voulons dénommer ces valeurs là. Nous avons réalisé un tableau, qui est issu en même temps de la lecture de Zuliger 'la formation de la conscience morale chez l'enfant' qui est issue de Maccio sur les valeurs d'aujourd'hui. C'est sûr que l'amour est central, en temps que valeur primordiale essentielle et que moi je réfère en Dieu qui a une incidence sur quatre domaines de la vie. C'est-à-dire, moi-même, les autres, l'universel et l'humanité, dans l'esprit. Puis sous deux valeurs qui sont situées ici, l'écoute le dialogue, la responsabilité, la liberté, la créativité, la paix et la justice. Et les cases qui sont autour correspondent donc à des trous où l'on peut mettre des valeurs que nous découvrons à travers la bible et qui sont toujours d'actualité aujourd'hui et qui nous renvoient à la possibilité de s'approprier cet héritage. Dans cette dénomination là on ne retrouve pas cela explicitement chez Feuerstein, mais on peut faire des liens des parallèles par rapport à cela.
- Chez Feuerstein tu as surtout parlé de la notion de modifiabilité, du potentiel de l'individu, de l'alternative positive et puis de la médiation qui est une interaction où est véhiculé justement le regard sur l'autre, qui est un regard baigné d'amour, finalement et à partir de ça tu as essayé de faire fructifier tout cela.
- Tu re-formules bien en effet ce que j'ai dit. J'ai pas souvenance que Feuerstein utilisait le mot amour lui-même dans ses conférences que j'ai pu... dans l'atelier de travail à Jérusalem explicitement non mais sous-jacent je le sens présent totalement ou au moins ça me rejoint moi puisque je le dis.
- Alors donc c'est l'adhésion par rapport à des valeurs ce que tu as identifié par rapport à trois choses là..... Et par rapport aux enfants, finalement, qu'est-ce-que tu veux promouvoir comme type d'individu par ton intervention.
- Oui c'est vrai que c'est une question fondamentale aussi. Là on va nommer un certain nombre de valeurs qui sont déjà ici. Le fait d'être bien dans sa peau, c'est un élément qui est incontournable, parce- que c'est ce qui permet d'être moteur ensuite de toute sa vie. Moi j'ai ma petite formule: confiance et conscience sont les mamelles de l'apprentissage. Apprentissage vu dans un sens très général, apprentissage à la vie et la confiance, c'est être bien dans ses baskets. Tout le domaine de l'autonomie et de la responsabilité, ces concepts là, je les manipulais avant la formation au PEI. Ils étaient présents dans mon projet pédagogique même s'ils n'étaient pas écrits.
- Donc l'autonomie qu'est-ce-que.....
- L'autonomie de gérer sa vie, de conduire sa vie, c'est bien ce qui permet de réaliser l'individu, après il y a des indicateurs, y'a l'autonomie dans l'apprentissage, dans l'insertion sociale, l'insertion professionnelle. En opposition c'est la dépendance, c'est

l'assistantat dans lequel la civilisation est baignée depuis quinze vingt ans. C'est vrai que l'après soixante-huit a contrebalancé totalement et on est passé dans un domaine où on a assisté pas mal, les parents, l'éducation et moi j'ai joué ce jeu là pendant quelques temps de ma vie professionnelle, baigné dans un contexte..... mais c'est vrai qu'à la lecture de tout cela... je disais tout à l'heure qu' au bout d'un certain temps tu as besoin d'un nouveau souffle, d'oxygène, tu ne te retrouves plus dans ce que tu fais... ça ne m'allait pas...j'étais baigné dans cette mouvance là..et c'est vrai qu'à la relecture de tout cela, je ne cautionne pas ce laxisme un petit peu des adultes face aux enfants qui les conditionnent en l'absence de liberté puisqu'ils sont assistés.

- Donc en même temps tu rejoins autonomie de liberté.
- Oui tout à fait, c'est cela, ça va bien ensemble.
- Donc ce que tu disais c'est que tu veux promouvoir un enfant qui soit bien dans sa peau c'est une condition pour réaliser sa vie ...pour lui-même... Est-ce que tu vois une condition pour autre chose?
- Oui.. pour lui-même... qu'est-ce-que c'est qu'un soi-même si ce n'est qu'il y a aussi la dimension sociale la relation aux autres dans les besoins fondamentaux de l'individu qui est le besoin d'être aimé et le besoin d'être reconnu. Et bien se réaliser touche la dimension sociale ou l'autre peut lui renvoyer une image de lui même qui le construit qui l'épanouit, qui le réalise. Donc ça c'est la dimension des autres, on a abordé le soi et on a abordé les autres....
- En fait, on était parti de la question, quel type de personne tu voulais promouvoir, quelqu'un bien dans sa peau pour qu'il réalise sa vie et puis deuxièmement une personne autonome et libre. Est-ce que tu pourrais développer d'autres aspects? Qu'est-ce-que tu cherches à transmettre aux enfants?
- Oui maintenant d'un point de vue personnel par rapport aux enfants...Familial je dirais...avec mon épouse par rapport à nos propres enfants... j'ai trois filles... lorsque nous avons défini un projet de vie pour elle à l'occasion du baptême que nous avons voulu pour elle bébé.. et ça c'est la manière de le dire socialement parlant....La première chose que nous disions avec mon épouse pour nos filles et ça c'est transférable avec les enfants de milieu scolaire, c'est qu'ils sachent aimer... et ça nous l'ai écrit explicitement et ça, ça remonte à 74/75 . Donc ça c'est la première chose, je crois que pour être bien dans ses baskets, pour répondre à toutes les valeurs dont on parlait un petit peu tout à l'heure. Former l'enfant à l'amour, à ce qu'il sache aimer est la base de l'éducation pour nous. Education parentale, mais qui est transférable dans le milieu scolaire. C'est vrai que c'est pas une chose qu'on dit à l'école, mais c'est sous-jacent... alors on rejoint encore le domaine de l'amour central.Tu sais il y a la parole d'évangile, aime l'autre comme toi-même. Aimer l'autre comme soi-même nécessite un pré-requis, c'est comme soi-même, c'est-à-dire s'aimer soi-même...donc ça c'est soi dans mon schéma...ça c'est incontournable. Donc il faut donc être bien dans ses baskets, s'aimer soi-même, c'est la représentation que j'ai de moi-même qui fait que je suis bien avec moi et puis aimer l'autre, ça a un rapport avec cette dimension

sociale.

- Bon je pars un peu dans plusieurs endroits....
- Non pas du tout, parce-que j'arrive à raccrocher les wagons dans le sens où si une finalité c'est qu'il sache aimer, c'est-à-dire qu'il soit un acteur dans la société, de diffusion de l'amour, il faut comme pré-requis qu'il soit aussi bien dans sa peau, qu'il s'aime lui-même, qu'il est une certaine autonomie. Mais qu'au fond il y a aussi d'après ce que tu disais...ou c'est moi qui interprète une finalité autre qui est justement de savoir aimé au service de...
- Alors oui d'accord, tu n'induis pas, je pense que tu le déduis tout à fait puisque, me situant par rapport à ma conviction de foi dont je parlais tout à l'heure ça rejoint bien le Dieu que j'ai défini comme l'amour qui est la finalité des finalités. Moi ça me rejoint dans ma conviction. Pour moi le concept de Dieu n'est ni plus ni moins que le concept de l'amour. On pourrait supprimer le mot Dieu et mettre le mot amour à la place et ce qui guide la société ce qui guide l'homme l'individu dans son originalité, dans ce qu'il est. Donc c'est ce que je veux pour mes filles, mais professionnellement parlant, c'est ce que je veux pour les autres.....
- Alors on va peut-être prendre un autre volant... En fait le premier volant c'était de se dire: quelles sont les valeurs auxquelles j'adhère et qui sont celles que je crois déceler à travers le message véhiculé dans les travaux du professeur Feuerstein, dans lesquelles je me retrouve et à partir de ces valeurs, finalement, et y adhérant, quel type d'individu je veux promouvoir.
- Oui c'est ça
- Je voudrais que tu essaies de décrypter dans cette théorie que tu connais bien, pas au sens spirituel ni éthique, mais au sens conceptuel, quels sont les grands éléments qui rejoignent ta conception de ce qu'est par exemple l'apprentissage, le service de l'aspect 'holistique' de l'enfant.
- Donc alors là j'ai le sentiment d'y avoir répondu un petit peu tout à l'heure. Je dirais, le premier concept qui me vient c'est le domaine du médiateur. Cette médiation s'opère par les critères, j'en ai est cité quelques uns entre autres les deux derniers: alternative positive et appartenance à l'espèce humaine qui rejoint bien en effet tout ce dont j'ai parlé tout à l'heure. On pourrait en reprendre d'autres, et on peut pas y échapper, par exemple les trois-premiers critères de Feuerstein qui sont les critères de modifiabilité sont incontournables y compris dans le travail que nous faisons sur 'arche', au niveau de l'intentionnalité. Puisque l'intentionnalité n'a pas de valeur s'il n'y a pas réciprocité, qu'est-ce-qu'on veut c'est bien que l'enfant puisse se prendre en charge se construire sa vie, et donc au niveau des valeurs.
- Donc mon rôle d'éducateur, c'est d'exprimer Le médiateur ne peut pas être neutre, donc il a besoin d'exprimer. C'est-à-dire que mon intention devient l'intentionnalité, donc qu'elle soit explicite. Intentionnalité dans quelle finalité, dans quel but, dans quel objectif plutôt, dans l'objectif que l'enfant m'entende et qu'il s'approprie le message, la

formation, l'apprentissage. Et les deux autres critères de modifiabilité sont dépendants de cette intentionnalité parce-que, la transcendance comme la signification.... c'est de mon intentionnalité qu'il y est ces deux critères qui soient mis en oeuvre auprès de l'enfant. Donc transcendance, c'est vrai on a transcendé le mot transcendance tout à l'heure dans ma conviction de foi, mais si on ne veut pas aller jusque là, on va jusque là et je vais jusque là mais je veux dire dans la définition du concept selon Feuerstein, c'est le fait de pouvoir créer des liens entre tout un domaine du vécu passé des pré-requis.

- Alors moi je vais plus loin, parce-que je dis aussi de mes groupes d'appartenance, des véhicules qui ont servi dans le passé, je parlais des invariants tout à l'heure, les valeurs qui sont transmises dans ces groupes d'appartenance sont encore d'actualité aujourd'hui et ça c'est de la transcendance c'est à dire, je peux me les approprier et je peux inviter les enfants à récupérer cet héritage là, à en profiter. Quand je parle d'héritage, l'héritage fait parti de la transcendance pour moi. Quand je reçois un héritage de ma grand-mère ou d'un cousin, qu'est-ce-qui se passe, je reçois cet héritage là, je le reçois, je l'ai, donc il faut bien que j'en prenne conscience... donc il y a une transmission culturelle là, la transmission culturelle est du domaine de l'héritage. Maintenant dans l'héritage de ma grand- mère il y a telle chose qui me plaît pas, que je vais bazarder, par contre y a telle chose qui me plaît bien, je vais le prendre. Et là j'accède à la liberté dont on parlait tout à l'heure. La liberté c'est, une fois que je sais quel est mon héritage et bien c'est de dire oui ou non, donc c'est là que je situe bien la foi, la foi c'est une adhésion ou un refus à certaines valeurs.
- Donc transcendance c'est tout ça, c'est tout l'image de l'arc chez Feuerstein, qui est la métaphore chez nous du programme 'arche', le concept d'arche est un concept de transcendance, il est véhiculé dans la bible d'ailleurs, y'a l'arche de Noë, souvent imagé par l'arc-en-ciel après le déluge. L'alliance c'est une dynamique de transcendance. Tu as dans le nouveau testament 'eche homo' c'est l'arche concrète auprès de laquelle Pilate avec sa fragilité, j'aime bien cette fragilité ça rejoint la fragilité de l'individu, qui a permis à cet homme nommé Jésus de faire un passage entre l'ancien testament et l'histoire des chrétiens d'aujourd'hui, entre l'histoire de la bible et l'histoire du nouveau testament, par le fait qu'il a vécu pleinement l'humanité, voici l'homme 'eche homo', par le fait que son message a été... c'est un passage, moi j'appelle ça un passage....que la culture Judéo- Chrétienne chrétienne, c'est à cette époque là à l'époque de Jésus-Christ que c'est fait ce lien.
- Transcendance et puis signification, donc donner un sens, une valeur à tout cela fait partie des trois critères. Donc j'en ai parlé déjà, la valeur que j'attribue à tout ce dont je parle, par le fait de ma foi dans l'amour et ça c'est communicable à l'enfant. Donc Feuerstein dit que ces trois critères là sont incontournables dans le cadre d'une médiation, puisque ces indicateurs de médiation permettent à l'enfant, à l'individu disons de se transformer, de se modifier. La modifiabilité au point de vue cognitif, puisque ça atteint le cognitif ici, selon la démarche de Feuerstein. Donc se modifier, moi je vais plus loin aussi, de se transformer dans ce qu'il est. La modifiabilité toucherait le cognitif, la transformation toucherait à l'être dans son 'holistique', le côté 'holistique' dont on parlait tout à l'heure.... Oui ça va oui bon.....donc voilà.

-
- Donc la racine, c'est la médiation, ça rejoint tout ce que....Bon euh alors après le PEI, il est secondaire malgré tout, parce-que c'est le support, ça va être le prétexte qui va permettre de mettre ça en oeuvre pédagogiquement parlant, 'relationnellement' parlant dans la relation éducative, mais la médiation est utilisable ailleurs y'a des transferts... médiateur ailleurs que pendant mes séquences de PEI. Concept fondamental de Feuerstein, la médiation. Bon euh... un autre concept qui me... parce-que je suis dans la mouvance actuellement c'est le travail au niveau des environnements modifiants, ça ça me rejoint bien, surtout en ce moment puisqu'on va parler de la formation de parents que j'avais mis en place, prendre en compte la dimension globale de l'enfant, c'est pris en compte aussi les autres lieux de vie qu'il a c'est pas simplement l'école ou la séquence PEI ou la séquence scolaire. C'est prendre en compte aussi et bien qu'il y a d'autres acteurs qui construisent sa personne et qu'il est important d'agir auprès de ces acteurs là, d'exprimer une intentionnalité là aussi pour que ces acteurs aient une réciprocité vis-à-vis de l'enfant, c'est-à-dire agissent dans ce sens quoi. Environnement modifiant, la formation de parents en fait partie.
 - Pédagogie de la Médiation (suite)
 - Je te remercie de prendre du temps parce que...
 - Ca a du sens, oui. Donner du sens à l'enseignement aujourd'hui, c'est fantastique !
 - Je ne sais pas moi même quels éléments je pourrais ajouter comme ça spontanément, ça va venir à l'explication je suppose.
 - Oui, d'accord. Donc on s'est vu en juin 1992 et puis donc là on se revoit en janvier 1996. Donc pratiquement quatre ans après ?
 - Oui.
 - On va prendre ça, peu importe l'ordre, il y a un point que je voulais creuser, bon à savoir que ma question problématique c'est bien comment comprendre l'engagement persévérant dans la pratique d'une pédagogie innovante. Tu as été choisis parce que tu as été praticien. Tu l'es encore là, ou ?
 - Oui, oui.
 -
 - Le fait de m'être senti en difficultés pendant ma période scolaire a du motiver mon engagement professionnel auprès d'enfants en difficultés.
 - Mais il y a un phénomène de routine qui se met en place quand tu enseignes. Tu veux faire ton cours puis tes cours sont préparés aussi d'une fois à l'autre parfois, tu n'es pas satisfait de toi en fait et tu te dis bien ça va pas, ça déconne quelque-part et à ce moment-là tu vas à la quête de ce que. Je ne sais pas si je me suis posé la question de la formation vraiment à ce moment-là, je me permets de me poser la question de changer de voie, d'envisager d'autres pistes professionnelles et je me rappelle être allé... de rencontrer un directeur de l'institut éducatif, je discutais avec lui, et ceci étant,

la rencontre s'est faite avec un des responsables des frères des écoles chrétiennes qui lors d'une journée pédagogique a parlé de cette formation. Vraiment, je m'en souviens très bien, j'ai sauté là-dessus. Je me suis inscrit le premier !

- Donc il y avait un malaise un petit peu, mais c'était dû à quoi, c'était le fait que tu trouvais que tu n'arrivais pas à faire évoluer les enfants ou que tu recherchais pour toi-même autre chose, une autre évolution, ou qu'est-ce qu'il se passait pour que quand même ça t'es impulsé à agir vers cette nouvelle voie ?
- C'est pas vis-à-vis des enfants, parce que je me souviens que ça se passait très bien au milieu des enfants. Non. Et le regard des parents, des collègues, des enfants eux-mêmes, je me souviens bien, ils se sentaient bien, j'ai des images. Il y a la maman de Véronique qui vient me voir à cette époque-là en me disant, mais je ne comprends pas ce que vous faites avec Véronique, mais le matin, elle vient à l'école sans pleurer alors que précédemment elle venait toujours en classe ou quelque chose comme ça. Donc, c'est pas vis-à-vis des enfants, j'ai pas le sentiment de ça, c'est vis-à-vis de moi-même tout simplement. Certainement pour un mieux pédagogique, sans d'autre chose. C'est difficile de dire ça comme ça. Certainement, j'étais pas satisfait de ce que je faisais spécialement en pédagogie, je n'avais pas tellement de lecture là-dessus. On n'avait pas l'habitude du moins, que de la répétition de ce que je faisais et ça...
- Tu voyais dans cette orientation, la possibilité pour toi... Alors qu'est-ce que tu voyais ? Est-ce que tu peux parler de ça ?
- Ah oui, ne serait-ce que ce que je fais actuellement, déjà dès les premières fois, au niveau des formations, je me souviens très bien, la première semaine de PEI ou un petit peu avant, d'avoir proposé au fameux frère qu'était venu faire la journée pédagogique, qui est un des responsable des frères, frère N il s'appelle, lui avoir proposé de pouvoir former, faire des formations de gens, tu vois, et puis il m'avait demandé quelles étaient mes compétences. A ce moment-là j'avais entamé pour mon compte personnel, des formations, une sorte de liaison d'équipes de recherche qui proposaient des formations en relations humaines et qui m'ont ouvert à éducateur ou conseiller conjugal. J'ai entrepris ça et je me sentais des compétences dans ce domaine-là.
- Oui, d'accord.
- Oui, c'est ça, la communication, l'écoute, les attitudes inter-relationnelles ou ces choses-là. Et en fait, actuellement, dans les formations, je touche à ça c'est normal, mais la porte d'entrée a été différente de celle à laquelle j'ai pensé au départ, puisque la porte d'entrée ça été la formation PEI. Je suis formel. Déjà en PEI et peu à peu par cette formation là, eh bien j'ai ajouté les autres compétences.
- Est-ce qu'on peut revenir sur le fondement de ton engagement.
- Oui, comme nous l'avons déjà évoqué, on pourrait dire que le fondement c'est cette foi. Mon intention dans cette personne-là c'est la formulation de 'toute la pédagogie' dans l'autre. C'est de pouvoir faire émerger toute cette richesse de la personne, ce qu'il a en lui, c'est ça la foi de l'individu en fait, ce potentiel et alors donc là un argument de tout à

l'heure, c'est que je rattache ça très fort à ce qui est le plus important pour moi, qui est la valeur de l'amour. L'amour c'est bien le phénomène de deux êtres, de plusieurs êtres qui sont en communion. Dans mon itinéraire personnel ou dans mes convictions personnelles, je fais une lecture...vraiment pour moi un éclairage de la foi catholique, de la foi chrétienne, je situe Dieu dans l'amour.

- De ta foi catholique, donc de ta foi chrétienne. Tu dis...
- Oh, Dieu est amour. Et je découvre Dieu dans l'autre, puisque c'est dans la relation à l'autre que je fais émerger.
- C'est ça. Donc ça, c'est le moteur, le soubassement de ton action.
- Je pense que c'est l'essentiel.
- Qui est essentiel, mais une foi qui est reliée à une croyance en Dieu.
- C'est ça, tout à fait. Oui, dans un Dieu qui n'est pas le Dieu. Quand on utilise le mot Dieu, il y a toujours ce nébuleux... pour moi, c'est quelque chose de très humain enfin, si on veut, qui est l'amour qui est dans l'autre, qui est l'amour qui est en moi, c'est cette force, cet esprit d'amour là, pour moi, c'est ça Dieu et c'est ça qui me fait vivre, et c'est ça qui me fait agir, qui me fait travailler.
- C'est ça. Alors en fait, c'est juste une petite parenthèse, mais par rapport à cette croyance en Dieu, ça veut dire que pour toi, il y a eu aussi, personnellement, toute une démarche de recherches, de connaissances par rapport à ça.
- Je ne me rappelle plus si je t'en ai parlé, de ça, mais là quand je fais mon chemin vie, ça s'est déclenché adolescent, ça pour moi, cette prise de conscience-là, de cette foi qui a été la mienne, qui n'est plus celle de l'enfance, de ses parents, de celle de l'éducation que l'on a reçue. Le point de départ, tu sais je l'avais dit je crois, j'étais chez les frères et on nous proposait des retraites régulièrement, de réflexions avec des camarades et avec un conférencier et je me souviens bien, j'étais dans ma chambre et ça c'est révélé à moi, cette force de l'amour comme étant la chose importante dans la vie. J'ai dit ça peut être que ça Dieu, et ça, ça reste un phénomène et ça me fait agir.
- C'est ça.
- Mais c'est Dieu amour, c'est Amour. Je traiterai le mot Amour. Oui, c'est pour donner la force si tu veux, c'est pas une transcendance nébuleuse.
- Alors je dirais cette finalité, elle transparait bien aussi dans le premier entretien qu'on a eu. La question que je me pose, c'est justement par rapport à cette démarche du PEI et de la médiation, il semble que ce soit cet élément-là qui ait été moteur de ton adhésion et de ton engagement. Est-ce que c'est bien ainsi ? Parce qu'au fond, le PEI quand on regarde ça de l'extérieur, c'est quand même une théorie du développement de l'intelligence avec des choses bien précises en terme de fonctions cognitives, de cartes cognitives, de critères de médiation. C'est une technique et c'est aussi une philosophie.

- C'est bien de le vivre en tant que tel. Quand je revois ça, mes 4 semaines de formation, à l'époque, sur la médiation, il n'y a pas eu... on était pas armé au bout de 4 semaines pour avoir une connaissance théorique et pragmatique de la médiation. Je l'ai construite après Jérusalem avec l'atelier de travail et par le travail personnel de mon mémoire. Alors je crois que dans le PEI lui-même, je ne suis pas sûr qu'on pourra retrouver tout ce dont j'ai parlé de ce qui me pousse dans le PEI lui-même, dans la pratique du PEI, l'orthodoxie du PEI, tu comprends ?
- Oui.
- Le déroulement d'une séquence, la tâche et tout ça. Je crois que c'est dans ce que ça permet, le PEI permet de faire en fait par derrière qui en fait permet de développer cette force et cette puissance humaine chez l'enfant qui est essentiel qui est en lui, qui permet de jaillir. Dans la lecture, ça me paraît beaucoup plus évident. La foi que j'ai dans l'autre, la foi que j'ai dans l'enfant, dans l'homme par ce fait qu'il puisse grandir, qu'il puisse être épanoui lui-même, ne pouvait que trouver une... être satisfaite dans une pratique qui permettait cela.
- Alors, par rapport à la démarche même ?
- Quand je fais une séquence de PEI, je respecte la démarche. C'est ça, faire l'analyse de la tâche, chercher les transpositions. Un travail de méta cognition, c'est-à-dire qu'est-ce que je fais, une synthèse conceptuelle, donc toutes ces étapes-là sont présentes et je les respecte. Si je prends des ARL, c'est pas pareil, ça ne touche pas la même chose. Le PEI est plus fonctionnaliste, il permet de faire fonctionner, les ARL sont quand même plus constructivistes. Donc je pense qu'on travaille... on est dans la même rubrique, mais on travaille quand même autre chose, donc il y a besoin à mon avis, des deux. Il m'apparaît intéressant de travailler la stratégie cognitive au départ, mais là ou je dirais que ça ne suffit peut-être pas, il y a besoin d'un entraînement et que le PEI apporte cet entraînement, c'est à dire par 540 pages. Moi, je dis que c'est comme le sportif, le sportif, c'est pas en faisant un truc une fois que ça ce... Alors je fais le mariage des deux.
- Donc, en fait ça veut dire que tu es ouvert, en fait, à d'autres méthodes, d'autres systèmes.
- C'est une soif. Le PEI, on a dit tout à l'heure que j'avais besoin de formation, mais le doigt dans l'engrenage du PEI a amené une soif de formations complémentaires. La preuve, c'est que j'ai fait le CAPSAIS, la preuve, c'est que je me suis inscrit au DEUG, que j'ai fait toutes les formations dont on a parlé, PEI, ARL etc. Oui, mais est-ce qu'un programme suffit, suffirait pour développer le potentiel complet de tous les... d'un individu ? J'en suis pas persuadé ! Je crois qu'il est important d'avoir des éclairages divers, et puis en plus ça c'est encore le PEI qui m'a dynamisé. Le PEI est bien le moteur, mais on peut apporter d'autres éclairages complémentaires.
- Tu avais envie de faire une formation d'adultes pour toi-même, le sens est aussi éducatif pour une meilleure pédagogie auprès des enfants, un sens peut-être pour toi-même, je

sais pas comment ? Est-ce que tu pourrais éclairer ça ? Donc il y a eu quand même beaucoup de formations ? Et comment tu expliquerais, au fond pour répondre simplement à une question, qu'est-ce que tu cherches en fait, qu'est-ce que tu recherches à travers ça ?

- Certainement, je cherche à me réaliser en même temps. C'est-à-dire que par ce que je fais, je cherche à réaliser l'enfant qui est en face de moi, les enfants qui sont en face de moi, les adultes ou les enfants... mais que c'est pas étranger non plus à son besoin personnel de faire émerger son potentiel dans la totalité, quoi. Non, je suis bien dans mes baskets, dans ma peau de ce que je fais, je sens bien que je me réalise comme cela.
- Avant, je disais... j'étais pas satisfait de moi. Je sens bien cet écart, je vois bien le chemin qui s'est fait en l'espace de sept, huit ans et si, si, je réalise davantage.
- Et par rapport à ta foi, est-ce que tu relies ça quelque part par rapport à ta recherche spirituelle, est-ce qu'il y a un lien, là ou pas ?
- D'une part il y a un double lien par le fait que je dis que l'essentiel pour moi simplement c'est l'amour et que c'est ce que je veux faire chez l'autre, mais c'est par amour que je fais ça vis-à-vis de lui. C'est l'amour qui est chez lui que je veux qui émerge en même temps, c'est-à-dire que s'il est bien dans ses baskets, dans sa peau, dans sa tête, dans son coeur, il ne peut que découvrir l'amour et être pleinement heureux.
- Donc ça c'est un élément. L'autre élément, c'est la lecture dans les faits de la foi. J'ai lu un texte que j'aime beaucoup dans l'Evangile, c'est le texte d'Emmaüs. La rencontre de Jésus avec Emmaüs qui me fait dire que nous sommes, ces disciples-là, ces gens-là qui se promènent, enfin, qui ... dans la vie et que il y a trois choses qui nous parlent, c'est un : c'est l'événement, les événements de la vie sont un langage de Dieu. Alors les événements, moi, dans ma pratique, c'étaient cette profession que j'avais et cette routine aussi que j'avais aussi dans cette profession. Deuxième élément, bon, c'est la rencontre de quelqu'un, la rencontre d'une personne qui... dans la lecture un disciple à la rencontre de Jésus, la rencontre de ce frère Nicolas qui nous a proposé cela, la rencontre des gens avec lesquels je me suis formé, en amont toute ma vie personnelle, tout ça, ça compte et puis le troisième élément qui nous parle, c'est lui, il dit reprenons nos écritures il leur explique....
- Donc, je crois aussi dans le sens que je peux donner quand je vais chercher dans les écritures quelque chose qui a rapport avec ce que je vis. Donner du sens, c'est-à-dire que ce que je vis... est un langage, un langage de Dieu, pour moi, dans les événements que je vis, il veut nous dire quelque chose, dans les relations ça se conçoit ensemble si tu veux à la limite, simplement ça veut dire quelque chose que je en même temps, mais le fait de me faire parler de tout ça, va me révéler quelque chose de moi-même donc, ça c'est le langage de Dieu et puis dans la source des écritures, si tu veux pour découvrir le sens que ça a, le lien que ça a.
- Et dans ces écritures, tu dis en fait ça te renforce aussi dans cette pensée et ça te fait

découvrir et ça renforce dans tes convictions.

- La preuve en est, tout à fait. Oui, tu reformules bien. La preuve en est c'est que je viens de te faire une référence, d'écriture pour expliquer ce que tu demandes, tu comprends ?
- Oui. On peut dire que tu es quelqu'un...
- De Foi.
- On peut dire que tu es engagé spirituellement et tu es engagé dans ta pédagogie aussi, par rapport à cette foi, tu es engagé, c'est-à-dire que tu es actif, je veux dire.
- C'est ça oui, mais c'est pas simplement... c'est toute ma vie. Oui, toute ta vie, mais bon, ça renvoie à quelque chose de...
- C'est ça, oui, parce qu'en fait dans le premier entretien, on voyait à quel point tu avais fait aussi beaucoup d'activités parallèles d'engagement par rapport au collectif ?
- Tout à fait. C'est un signe aussi.... Le concepteur du PEI, c'est évident, il transpire de cette foi-là, de la foi dans l'homme. C'est un humaniste, en plus cet humaniste là, il est éclairé de la vie humaine, il va puiser dans ses racines juives, donc à ces ancêtres juifs, et c'est vrai que je me reconnais bien dans ce qu'il dit, là. Le fait de me reconnaître dans quelque chose qui était affirmé qui me rejoignait dans mon identité.
- Dans ton identité. De te reconnaître dans quelque chose qui te rejoint dans ton identité, tu as parlé de l'homme aussi. Est-ce que tu pourrais un petit peu développer ça aussi, j'aurais aimé que tu en parles... de te reconnaître dans un homme, l'homme en tant que le professeur Feuerstein, en tant de ce qu'il est, en tant que personne, de ce que tu peux connaître de lui, je sais pas... Quel impact il a eu sur toi, quand tu disais t'as rencontré le frère C., le professeur Feuerstein en tant que personne, qu'est-ce qu'il s'est passé là ?
- Oui, mais la première image que j'ai de Feuerstein, la première fois que je l'ai vu, c'est à l'atelier de Jérusalem, quand j'étais à l'atelier de travail, où à la conférence de traduction il est entré après tout le monde et il était... on a pas repéré qu'il était rentré, si vous voulez, on remarquait qu'il était là, on le connaissait bien, mais c'était pas le grand tambour et trompette et tout ça, c'était déjà une simplicité, qui va dire bonjour aux uns et aux autres et qui se mêle à... Déjà une relation de simplicité.
- Tu avais bien aimé ça ?
- Ah oui, oui, moi, ça m'a frappé parce que j'y repense encore sept ans après ! Donc c'est... Et puis bon, indépendamment de sa transmission dans l'information et de son message et de tout ce qu'il vit et ce qu'il croit, j'ai eu des contacts plus personnels avec lui dans cette formation-là, enfin un des contacts les plus personnels, ça été un petit déjeuner. Là, il m'a parlé à moi en tant que moi, tu vois, il ne parlait pas simplement au groupe et c'était le lendemain de la veillée qu'il y avait eu sur la remise des diplômes aux enfants trisomiques qui avaient reçu une formation, qui m'avait fortement impressionné. Les progrès de ces enfants là, comme tout le monde, je le dis dans mon

mémoire... Ce délégué d'enfants là, qui était sur le podium avec tous ces là et qui s'exprimait tout simplement comme tout un chacun, mieux que je ne l'aurais fait, ça m'avait impressionné et donc au petit déjeuner, le lendemain matin, on se servait donc des fruits et de tout ce qui nous était proposé là, et il m'a dit alors, hier... qu'est-ce que vous en pensez ?... Comment vous avez vécu cela, et tout ça ? ... Et c'est là que je lui ai dit ce que je dis par rapport à ... cet émerveillement que j'avais eu, cette surprise que j'avais de ces enfants qui avaient une formation comme cela, comme tout un chacun. Pour quoi est-ce une image qui m'a marqué de ce petit entretien rapide autour du QI et puis on s'est revu à d'autres occasions dans la formation, pas dans des discussions comme ça à deux, mais on s'est salué comme ça, et quand je suis revenu en France, on a été plusieurs années sans se voir et j'allais de temps en temps à des conférences, et à une conférence il se trouvait... là je rentre dans un circuit plus intime à lui, mais j'étais assis au bord de l'allée et lui parlait et quand il termine son discours... il sortait, il passe à côté de moi et il m'a reconnu ! Cette reconnaissance m'a marqué ! Parce que tu vois, dans l'allée, j'étais tout dans le fond, sur le bord de l'allée, du podium jusqu'à ce qu'il arrive à ma hauteur, il a marché tout en disant bonjour aux uns et aux autres, moi, il s'est déplacé, il est venu me serrer la main. Il y a avait une reconnaissance. C'est vrai que dans ce message, il y a toujours un message qui renvoie aux enfants, au sentiment compétent. En même temps ce défi pour essayer de creuser les choses Essayer de creuser les choses. On sent qu'il vit ce qu'il dit, quoi ! Et qu'on est reconnu dans le regard qu'il porte.

- Donc, tu sens que sa personne a été importante pour toi en même temps par rapport à l'adhésion à la pédagogie aussi ?
- Oui. Même s'il ne m'avait pas parlé personnellement, je pense que j'aurais agi dans le PEI et tout ça. Mais c'est vrai que le regard de foi que l'autre porte sur toi et à cette occasion la reconnaissance, le poids d'une main... ne peut être que dynamique pour continuer d'agir, continuer de pratiquer, continuer.... je disais que je me souvenais aussi quand j'étais à l'atelier de Jérusalem, quand j'avais la barbe et les cheveux un petit peu longs, tu vois, un petit peu le style juif, et ça je me souviens qu'il l'avait signalé à un moment donné. Mais aussi le fait qu'il m'ai reconnu, qu'il... il y a là aussi une appartenance qui serait... qui ait crée le fait d'une reconnaissance.... ça, ça m'a marqué un peu, la preuve je t'en parle...je crois que c'est un confort, j'ai été conforté, je me sens rejoint, tu comprends ?
- Donc, c'est pas simplement le domaine de la pédagogie. Il y a autre chose, il y a ce que nous sommes nous par rapport à cette pédagogie-là, il y a toute notre histoire, il y a toute notre expérience, il y a toute notre foi dans l'autre...Avant la pédagogie, c'est la relation qui est importante en fait, la relation à l'autre, c'est l'amour. On rejoint en fait, on fait le tour.
- Depuis la dernière fois qu'on s'est vu, tu dis, j'ai changé...
- J'ai pris conscience des qualités, du charisme que j'avais, dans ce potentiel- là, de la cognition, de la conscience de ce que j'étais. Avant je ne me posais pas de questions si tu veux, maintenant je fais et je sais que je fais ! Oui, c'est ça, je me suis découvert

moi-même, comme j'étais avec toute la force, la puissance que j'avais en moi. C'est à dire qu'à partir du moment où tu prends conscience, tu optimise. C'est-à-dire que tu le mets en oeuvre beaucoup plus parce que le fait de prendre conscience, te donne confiance en toi. Il y a un lien entre conscience et confiance. Et en ayant confiance en toi évidemment, tu es plus énergisé tu t'investis plus, ça te motive encore.

- Ca veut dire au fond, que la rencontre d'une personne, la rencontre d'une pédagogie, d'une méthode t'a ouvert vers d'autres champs et tout ça, dans la voie d'une découverte aussi de toi-même en fait ?
- C'est vrai. T'as raison de poser la question là, parce que pour moi-même c'est un élément de ma modifiabilité, prise de conscience de ce phénomène qui automatiquement grandit encore plus ce potentiel là.
- Ca rejoint ce que tu disais tout à l'heure au sujet de... moi je parlais de crise, de situation, d'expérience, en fait, toi tu parlais de lecture des livres d'Emmaüs, de rencontre, de situation, etc. Donc, là on retrouve cette idée de...
- Ah tout à fait, oui, oui. T'as raison de remettre ça en connexion avec ce que j'ai dit tout à l'heure, par la rencontre, par les dénouements de la situation, etc. Et puis certainement aussi dans la lecture... les lectures..on se découvre soi-même, on prend conscience de soi. !
- D'accord.
- Certainement qu'il y a eu d'autres choses, d'autres personnes, c'est pas une personne seulement qui... Ce qui est sûr, ce qui a été le starter au départ de ce cheminement-là, est la formation PEI, le fait d'avoir entamé une formation PEI. Je ne dis pas que c'est la formation qui m'a transformé... enfin quand même ! Mais c'est que pour moi, ça été le point de départ.
- Comment tu te qualifierais en terme de nature, maintenant, cet engagement PEI, cette adhésion, comment tu la qualifierais ?
- Je dirais que c'est purement dynamique.
- Dynamique, oui. Une adhésion...Ca te fait grandir, ça te fait tout découvrir, ça te fait vivre avec l'autre, comme on disait tout-à-l'heure, ça fait émerger chez lui toute sa sagesse.
- Alors on a parlé beaucoup de choses par rapport à l'aspect dynamique, l'aspect positif. Est-ce que dans ta pratique du PEI ou encore maintenant, est-ce qu'il y a des moments où je dirais plutôt des difficultés, des doutes par rapport à cet engagement, par rapport à cette méthode, tu vois, tout le versant plus de...
- Non, c'est peut-être dommageable mais j'ai pas de doute. Par contre je pense que je n'ai pas tout fini de découvrir... la satisfaction est dans le fait que je sens bien que c'est un chemin et puis qu'il y a pleins de chemins complémentaires à... l'ARL, la vie affective avec la motivation 'you can do it' ou quelque chose comme ça. Même si je ne

m'enferme pas dans 'you can do it' au-delà du PEI je dirais il y a tout cet aspect affectif qui est en jeu... Dans toutes ces formations complémentaires... me montrent aussi qu'il y en bien d'autres encore à trouver le potentiel humain est tellement vaste que ça...là, je reste encore en consommation d'insatisfaction si tu veux.

- Tu as envie de découvrir encore.
- Oui, c'est pas fini quoi, mais par contre par rapport à ce que je fais et à ce que j'ai fait, je ne suis pas dans le doute.
- D'accord. En fait, le désir, de quête, d'aller plus loin, on le sent à travers tout ce que tu as pu dire et là tu réexprimes... c'est un désir qui est un petit peu sans fin finalement.
- Oui, c'est ça, absolument, c'est sans fin. Nous sommes des êtres inachevés, nous ne sommes pas finis.
- Qu'est-ce que c'est que cette recherche, comment tu la qualifierais, tu désires quoi, qu'est-ce que tu...?
- C'est l'épanouissement de l'homme dans sa globalité je parlais d'un projet pédagogique de la dimension holistique de l'individu, c'est cette globalité-là, c'est tous les aspects de l'individu qui sont mis en jeu. La globalité de l'homme ! La finition de l'homme. L'homme fini, qui n'arrivera jamais à être fini.
- Donc c'est au fond une recherche presque... du dis... tu n'arriveras jamais à être fini. C'est une recherche de Dieu.
- Tout à fait.
- Enfin c'est moi qui...
- Non, c'est tout-à-fait ce que j'avais dans la tête tout à l'heure. C'est-à-dire que bon, est-ce que nous serons fini un jour ? Je ne sais pas, on ne sait pas comment on peut vivre après la mort mais il est certain que le modèle que nous avons de la perfection, de l'achèvement total, c'est dans l'unicité de Dieu. La perfection, qui veut dire qu'il n'y a rien qui ne lui échappe, il est le tout. C'est bien vers ça qu'on tend là. Et alors, cette perfection là, qui n'est pas simplement bonne foi nébuleuse pour moi, c'est le fait que nous soyons nous mêmes une expression d'amour, complètement. En communion les uns avec les autres d'amour Toutes les valeurs qui sont autour, ça me rejoint.
- D'accord. Donc tu disais.. pas de doute par rapport à...
- Non, non. J'ai pas de doute par rapport au PEI, non, non, C'est des compléments qui ont été apportés au PEI, et qui m'ont permis d'avancer, qui me laissent penser que je n'ai pas fini. C'est ça. Si tu veux, si je reprenais au départ ma formation maintenant, si je reprenais le PEI sachant ce que j'ai vécu depuis, je mettrais un doute sur la fonction PEI en disant qu'il y a d'autres choses.
- Oui, d'accord, oui, oui.

- Alors qu'au départ le PEI, c'est vrai que c'est devenu comme un tout en soi et ça nous était présenté comme ça d'ailleurs. Bon c'est vrai qu'on relativise les choses et qu'on apporte d'autres apports. C'est une adhésion. Donc, je ne veux pas dire que c'est là, la solution... à soi.
- En soi par rapport à la démarche. Donc tu disais que c'était ouvrir à d'autres méthodes et je pense par exemple aussi à la Gestion Mentale. T'en parles très rapidement dans ton texte-là, comment tu te situes par rapport à la pédagogie de la Gestion mentale ?
- Je ne sais pas, je réfléchissais il y a quelque temps. Je dois avoir une dizaine de jours de formation en Gestion Mentale. Bon, cette pratique-là, elle s'inscrit dans une démarche incontournable de l'application. C'est-à-dire que si je veux être médiateur... il faut que je sois attentif à cet aspect-là, à cet éclairage-là. C'est ce qu'apportait A. de la Garanderie. Dans le fait de la diversité des gens qui sont à côté de moi, des enfants qui sont à côté de moi. Des manières de penser, des manières d'évoquer. Le médiateur est celui qui prend en force là, donc c'est cet aspect-là qui renforce, mais je n'ai peut-être pas assez de formation à la Gestion Mentale pour exprimer une foi identique, que je peux avoir par rapport à ce que j'ai fait dans les formations autres.
- Et si par exemple tu avais rencontré la Gestion mentale en premier je dirais, alors supposons alors la théorie avec une personne d'un certain charisme, est-ce que tu penses que ça aurait pu être ta ?
- Je ne peux pas dire, je ne l'ai pas fait. Je ne sais pas. Si c'était quelqu'un qui avait le charisme de Feuerstein, parce que c'est vrai que Feuerstein il m'a marqué, c'est vrai qu'il m'a marqué, qu'il me marque. Oui, certainement, j'aurais été... Je ne me sens pas assez formé.
- Donc ce que tu as reçu au départ, c'est surtout la diversité des... enfants.
- Oui, justement, je sais qu'il n'y a pas que ça. Il y a plein de phénomènes qui m'échappent là-dedans, parce que c'est vrai que la Gestion Mentale n'est pas que de visuels et d'auditifs. Il y a une pédagogie de projet derrière, il y a... surtout la notion de différence. Et c'est un tout petit bout de la Gestion Mentale justement, et c'est certainement ça que je mets en pratique. Mais on ne peut pas parler que je trahis la Gestion Mentale.
- Tu dis : je connais pas assez.
- Non, je le sais bien, je le sens bien et j'ai lu, donc je sais bien qu'il y a autre chose aussi à côté, hein. La lecture ne suffit pas pour être formé !
- Tu veux dire que tu as lu certains livres, des bouquins.
- Oui, c'est ça, j'en ai plusieurs à la maison...
- T'en a lu plusieurs et tu as eu quand même dix jours de formation !
- Oui, tu vois, vraiment, ça ne me suffit pas ! vraiment, je ne sais pas s'ils servent, je ne

sais pas si ça a une fonction, je me suis interrogé, mais tu vois ce qui m'intéresserait beaucoup, c'est le profil pédagogique eh bien, je suis incompetent pour faire un profil pédagogique j'aurais besoin d'être formé si je voulais un petit peu travailler dans ce registre.

- Alors justement, tu... es intéressé par le profil pédagogique donc, c'est quelque chose d'un petit peu cadré... J'ai oublié de te le demander tout à l'heure, est-ce que le fait que la méthode... la pédagogie de la médiation soit cadré, c'est à dire avec une technique, avec... est-ce que pour toi ça été un aspect qui t'a intéressé, sécurisant, parce que tu avais un cadre, est-ce que ça a joué pour toi ?
- Oui, certainement !
- Est-ce que ce côté technique t'a intéressé ?
- Oui, je crois que je suis sensible en effet à un pragmatisme, un protocole tu vois, il y a des termes qui sont révélateurs ! Je crois que mettre ça dans un cadre en effet, le cadre c'est bien un repère qui est structurant et stabilisant ; je le pense en tout cas. Bon je pense à une petite idée par rapport à la Gestion Mentale, on parlait du charisme des personnes aussi, c'est certainement le charisme des formateurs... y sont pour beaucoup aussi, ici et j'ai pas un bon souvenir de toutes les formations que j'ai faites sur la Gestion mentale par rapport au charisme des personnes....
- La filiation est un élément très fort pour moi. Quand il utilise le mot filiation pour moi, c'est le sentiment d'appartenance, qu'il y a derrière. Question d'héritage et tout ça.
- Parce que j'en suis conscient, dans les formations que j'ai eues, et ça m'aide cela dans l'attention que j'ai par rapport aux autres, quand je suis en situation de maître et quand je suis en situation de formateur, parce que je sais que ça joue.
- Oui, d'accord. Ca c'est une grille d'analyse un peu pour toi !... Qu'est-ce qu'on dit de toi, ou comment tu te situes ? Justement, est-ce que tu aurais dans ta personnalité, des caractéristiques particulières qui font que tu es un innovateur, puisque tu t'engages dans de... ? Mais, c'est vrai que c'est un peu flou comme question ?
- L'image qui est renvoyée, c'est vrai que c'est une image...Alors, avant ma formation, l'image qui m'était renvoyée, qui me colle encore à la peau, toujours, c'est... j'étais un utopique, j'étais un peu rêveur un petit peu, je me souviens très bien dans les années d'enseignement et tout ça... Aujourd'hui, l'image c'est encore dès fois ça, mais maintenant, je défends l'utopie en fait parce que l'évangile, Jésus-Christ comme c'est un modèle pour moi, je le défends dans le fait que cette utopie est réaliste, c'est-à-dire que si en même temps, on rêve d'un monde meilleur où l'individu grandit, vit... En même temps c'est pas simplement un rêve, c'est qu'on agit en pratique, on transforme, on pratique, donc c'est une utopie réaliste.
- Alors aujourd'hui les gens disent moins ça ou le dise pas pareil. Et qu'en connaissance de ce que je suis, je suis bien. Je suis un positif ! Je me sens reconnu. Peut être qu'avec les autres aussi, je ne me sentais pas reconnu avant. Tout à fait, justement, le

rêveur. Je pense que les gens reconnaissent ça, ils savent... on le voit bien parce que je produis des écrits, des mémoires, c'est pas simplement du rêve, et ils voient bien ce que je fais en pédagogie, ils voient bien la responsabilité que j'ai au sein du collège avec mes élèves, etc. Je pense que ça, c'est pas ce qui... Je me rappelle la dernière... avant Noël, on a eu une journée pédagogique, avec les collègues du SEGPA et avec une autre SEGPA, à un moment donné on parlait de l'image qui est véhiculée dans l'enseignement, des enfants en disant, c'est pas possible, de toute façon, ils ne trouveront jamais de travail, surtout ceux-là ! Je dis c'est pas possible, c'est pas ça je crois qu'ils vont s'insérer dans la société autrement, je ne peux pas travailler, j'ai la foi et puis après, j'ai dit c'est pas simplement ça, mais regardez, nous avons nos référentiels qu'on a construit. Ça fait des pages et des pages que nous avons dessus et qu'on met en pratique, c'est pas simplement une foi qui est démunie de pragmatisme.

- Oui, oui, d'accord. Alors là, je voudrais revenir à quelque chose...tu parlais d'utopie, donc tu as bien un idéal quand tu vois par rapport à ta pratique pédagogique auprès des enfants, quel est l'idéal d'enfant qui serait à promouvoir dans le système d'éducation ?
- C'est l'idéal d'enfant ou l'idéal d'humain. En fait l'idéal d'enfant, il est fort.
- Bien oui, parce que l'enfant n'est qu'un potentiel d'homme à devenir, d'adulte, donc c'est bien vers là qu'on travaille.
- Si on met le lien avec ce que j'ai dit précédemment, l'idéal d'homme c'est un homme qui aime et qui se sent aimé et donc tu vois on revient à l'amour. Alors ça, c'est pas... je dirais que c'est pas spécialement les formations qui me font dire ça, parce que avec mon épouse, je me souviens du baptême de mes filles, des faire-parts et qu'on avait écrit justement qu'est-ce que vous souhaitez de mieux pour vos filles. S'il y a un idéal humain chez quelqu'un, c'est bien chez ses propres enfants. Et je me souviens avec mon épouse, on avait dit ce qu'on souhaitait avec mon épouse c'est qu'ils aiment. Je crois que si on aime, on est heureux ! Si on aime, on va se sentir aimé parce que l'amour est contagieux. On se sentira bien, ça c'est sûr ! C'est que ça qui peut faire des enfants heureux !
- Tu m'a vu deux fois, comme ça et je trouve ça qu'avec le temps, c'est intéressant parce qu'on sent que tu as une constance, un substrat qui est.. Voilà !