

Sommaire

Editorial

L'entraide déclinée en trois contributions

Poussez les chaises.....3

Rencontre (in)attendue entre Célestin Freinet et

Antoine de La Garanderie 13

L'entraide, l'autre loi de la jungle..... 20

Un peu de philosophie

Un nuage de mots autour du mot sens..... 28

Nous avons lu pour vous

Céline Alvarez, « Une année pour tout changer et permettre à l'enfant de
se révéler » 35

Mais encore...

Clin d'œil du terrain 37

Les activités d'IF Belgique

Bonjour à toutes et tous,

Ce numéro ressemble à une poupée russe. Vous y trouverez quelques emboîtements.

Nous avons abordé l'entraide dans le droit fil de notre posture GM et nous l'avons déclinée de plusieurs manières :

- **nous avons situé** avec précision les démarches proches ou plus lointaines (Luc Fauville),
- **nous avons observé** sur le terrain une articulation réussie entre la GM et la pédagogie Freinet (Anne Moinet),
- **nous avons lu pour vous** un livre important à nos yeux et c'est ici que nos trois lectrices ont innové en pratiquant entre elles un dialogue qui nous vaut un texte vivant et, tout compte fait, exemplaire de la démarche d'entraide (Mimie de Volder, Véronique Daumerie et Claire Chevolet).

Mais ce n'est pas tout ! Nous avons vécu l'entraide dans les coulisses de ce numéro. Nous sommes généralement très discrets sur la préparation de *La Feuille d'IF*, mais cette fois nous pouvons lever un peu le voile : nous avons dû affronter quelques gros problèmes techniques, heureusement résolus : machines capricieuses, programmes rétifs. Et nous avons traversé ces moments difficiles avec entrain et entraide.

Par ailleurs, notre réflexion sur les fondements philosophiques de la GM se poursuit (Pierre-Paul Delvaux). Nous avons aussi fait écho à un livre à succès (Catherine Michiels). Et en guise de clin d'œil, une merveilleuse petite scène qui donne tout son sens à toute notre démarche.

Terminons par une citation qui vaut son pesant d'élégance et d'intelligence (Merci Luc Fauville) :

*« Je te raconte, avec mes mots, mes histoires que tu écoutes avec tes mots.
Ensuite, tu me racontes, avec tes mots, tes histoires que j'écoute avec mes mots.
Peu à peu, au fil de nos échanges, tes mots, mes mots deviennent un peu plus nos mots. »*

Cécile de Ryckel, *S'entraider par le récit.*

Merci à toutes et tous.

Bonne lecture.

Belle année 2020 !

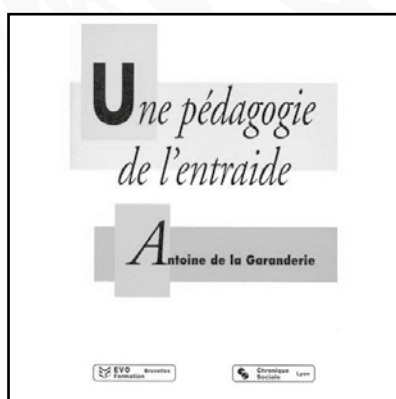
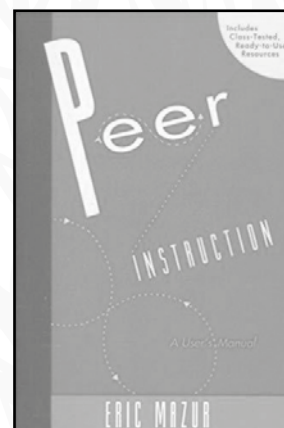
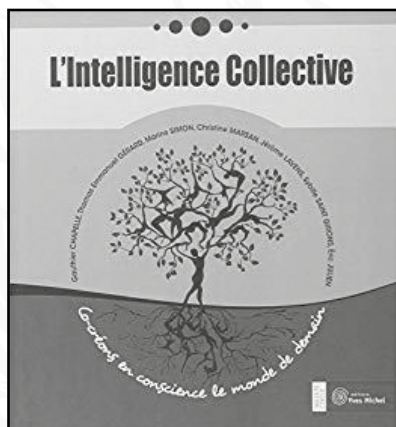
Véronique Daumerie, Mimie de Volder,
Anne Moinet, Pierre-Paul Delvaux et Luc Fauville.

Poussez les chaises

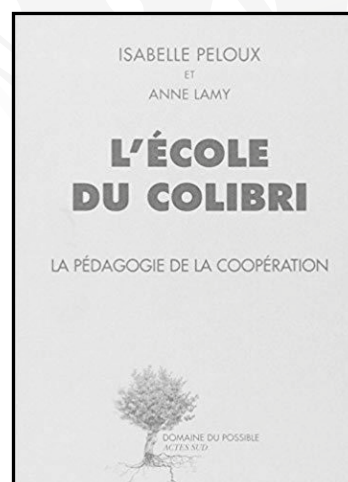


Par Luc Fauville

L'entraide déclinée en trois contributions



**SI TU NE SAIS PAS
DEMANDE
SI TU SAIS
PARTAGE**



L'INTELLIGENCE COOPERATIVE

CONSCIENCE DE MASSE
CONSCIENCE INDIVIDUELLE
CONSCIENCE D'ENSEMBLE

PAIR ET EFFETS DE PAIRS

INTERACTION
PARTAGE
CONFIANCE

COOPERATION, COLLABORATION, ENTRAIDE

Une pédagogie
de l'entraide

Antoine de la Garanderie

EVO Famalut

Cheminée Sociale

ECOLE FREINET

COHERENCE
PARTAGE DU POUVOIR
COMMUNICATION

ECOLE DU COLIBRI

VIVRE ENSEMBLE
EDUCATION A LA PAIX
ECOCITOYENNETE

1. Coopération et collaboration

Les élèves, les participants, sont bien regroupés, sont bien animés par un projet commun. Mais, comme nous allons le voir dans le tableau ci-dessous, ils interagissent et s'organisent différemment. C'est en observant les relations que chaque individu a avec les autres membres du groupe, la responsabilité qu'il endosse, etc., que l'on verra apparaître la différence entre du travail coopératif et du travail collaboratif.

Voici un tableau comparatif de ces deux réalités. Il ne s'agit pas de valoriser l'une par rapport à l'autre. Parfois, c'est la coopération qui devra être renforcée, parfois c'est la collaboration qu'il faudra travailler. Ces deux attitudes fondées sur la reliance doivent être travaillées dans le monde de l'éducation car les favoriser, c'est préparer nos jeunes à fonctionner dans un réseau en bonne intelligence collective.

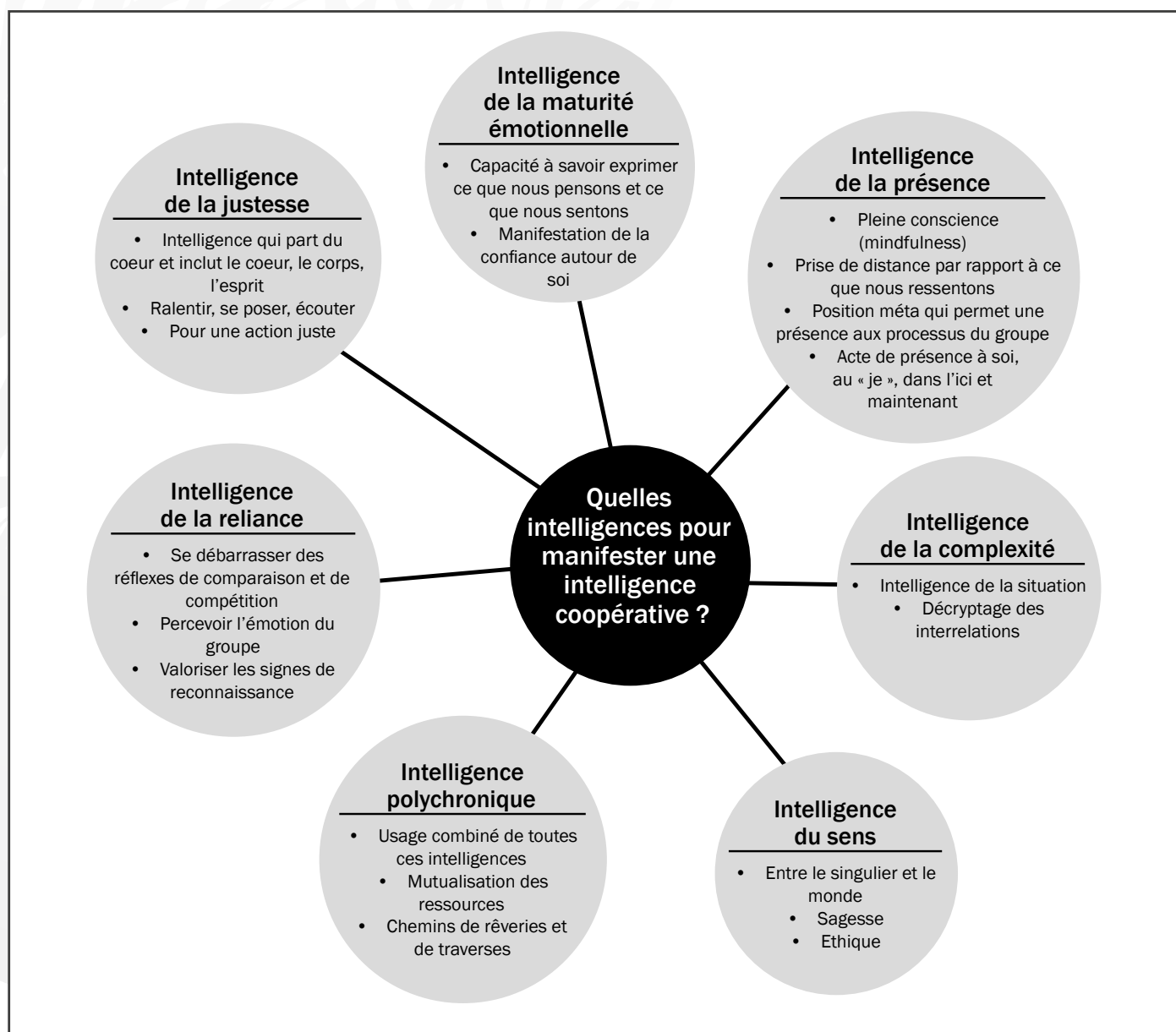
COOPERATION	COLLABORATION
La tâche a été divisée en sous-tâches de façon négociée, rationalisée a priori. Les différentes actions sont réparties entre les individus qui vont agir de façon autonome. Agir structuré.	Pas de répartition a priori. Chacun pense son travail comme un objet de l'ensemble. Le groupe devient une entité à part entière. Agir non structuré.
Chacun est responsable de l'action qui lui incombe. Sa responsabilité est limitée à cela. Indépendance.	La responsabilité est globale et collective. Le succès est atteint grâce aux relations interpersonnelles. Interdépendance, coresponsabilité.
Buts partagés.	Buts, valeurs, cadre partagés.
C'est l'enchaînement, la mise bout à bout progressive et coordonnée des différentes actions de chacun qui va permettre d'atteindre l'objectif.	C'est la cohérence du collectif qui permet d'atteindre l'objectif.
Respect mutuel, fierté d'appartenance.	Confiance mutuelle.
L'enseignant organise le travail, observe le groupe, suit l'avancement, coordonne. Il reste au centre.	Grande autonomie des élèves. Mais contacts réguliers. Esprit critique. Chacun apporte pour augmenter la performance du groupe. Les élèves sont au centre.
Le risque, c'est la spécialisation de certains rôles tenus par certains élèves.	Le risque, c'est l'émiettement.
Travaux assemblés pour constituer un travail final.	Impossible d'identifier le travail effectué par chacun.
	Plus difficile à mettre en oeuvre car il implique davantage l'humain. La capacité d'un groupe à valoriser son capital humain est une arque d'intelligence collective.

2. L'intelligence coopérative

« L'intelligence coopérative est la fertilisation croisée de multiples intelligences d'un groupe, où chacun manifeste la volonté de contribuer et de coopérer équitablement au service du vivant. Pour accompagner son émergence, des postures et des processus de facilitation permettent d'ouvrir et d'entretenir cet espace du « vivre ensemble autrement » où sont cultivées la confiance, l'authenticité, l'énergie créative, les interrelations et

les interdépendances. L'intelligence coopérative donne corps à des projets durables où se mêlent innovation relationnelle et résultats soutenables. » Marsan CH. ¹

Pour manifester une intelligence coopérative au sein d'un groupe, plusieurs compétences, habiletés sont nécessaires. Nous présentons sous la forme d'un tableau ce concept développé par Christine Marsan.²



¹ MARSAN, CH., ET ALII. (2014) *L'intelligence collective*, Gap : Yves Michel, p.27.

² Id. pp. 146-149.

3. Pairs et effets de pairs

Les pairs : ce mot désigne les personnes avec lesquelles un individu est en interaction. Ce sont des individus partageant des caractéristiques communes (sexe, âge, groupe ethnique, affinités, loisirs). Ils sont en interaction parce qu'ils s'entraident, parce qu'ils sont en compétition, parce qu'ils font partie du même groupe social. En éducation, ce sont les collègues de la classe, des amis, des compagnons de kot.

L'**apprentissage par les pairs** est défini en premier par Eric Mazur, professeur de physique à Harvard et auteur de « Peers Instruction » comme : « un style d'apprentissage interactif qui implique activement les apprenants dans le processus de l'apprentissage ». En effet, ce sont les apprenants qui, par leur collaboration et leur travail d'équipe, à partir d'un concept et de différentes informations, doivent répondre à une problématique sans l'intervention d'un professeur. Chaque apprenant est à la fois receveur et donneur de savoir, les différents apprenants travaillent ensemble à trouver une réponse à la problématique. Une fois que l'un d'eux a acquis une compétence, il la partage avec les membres de son équipe. Il faut noter aussi que cet enseignant américain demandait à ses élèves de consulter hors classe les ressources avant un cours. Et en classe, il répondait aux principales questions par rapport aux difficultés rencontrées par les élèves. Classe inversée. Ensuite, il avançait trois ou quatre réponses possibles à une question qu'il avait posée et les élèves débattaient entre eux de la bonne solution en argumentant, en expliquant aux pairs, etc.

Etudes sur les effets de pairs :

Les effets de pairs traduisent les impacts des interactions sur la production d'éducation : Le café pédagogique relate une étude récente de Denis Fougère (CNRS), Pauline Givord (Insee), Olivier Monso et Claudine Pirus (Depp) publiée pour le Liepp

Sciences Po, sur l'effet de pairs dans l'enseignement primaire et secondaire.

• Par rapport à la mixité sociale :

Les recherches en la matière sont difficiles et s'effectuent avec la plus grande prudence.

Les plus grands effets, les plus significatifs, sont à chercher dans les actions comportementales et moins du côté des aptitudes des élèves (modification des dotations initiales).

« Être scolarisés dans une école parmi les plus favorisés socialement, plutôt que parmi les défavorisés, produit un impact deux à trois fois supérieur pour des élèves qui sont parmi les plus faibles que pour ceux les plus performants à l'entrée au CP. (...) ce sont donc les élèves aux acquis les plus fragiles, ou dont l'environnement familial est le moins favorable à la réussite scolaire, qui sont les plus sensibles à la composition sociale et scolaire de la classe. Ils bénéficient de l'entourage de camarades de niveau scolaire supérieur même si, dans certains cas, une hétérogénéité trop forte leur est préjudiciable. »³

Ce qui devrait influencer les politiques publiques éducatives...

Bien sûr, les effets de pairs ne doivent être qu'un élément d'une politique éducative à côté de la taille des classes, des ressources, des programmes, des enseignants, etc.

• Par rapport aux apprentissages:

La plupart des études montrent un renforcement de l'esprit d'entraide et de coopération, un développement de l'indépendance, l'acquisition de nouvelles compétences (communication, leadership, etc.), la consolidation de la motivation.

Avec ou sans peerlearning⁴, voici une comparaison intéressante publiée sur Challengeme.

SANS PEERLEARNING	AVEC PEERLEARNING
1. Un manque d'interactivité qui nous empêche de retenir facilement une série d'informations.	1. Le fait de partager sa réponse fait rentrer l'apprenant dans une réflexion plus profonde, il souhaite aider ses pairs et donc va chercher à proposer une réponse la plus travaillée possible.
2. Le contenu enseigné peut être assez strict et peu modulable, il y a un réel manque d'innovation et de créativité dans la résolution du problème.	2. En partageant sa réponse avec ses coéquipiers, l'apprenant verra diverses façons de résoudre un problème, et sera en mesure de rebondir plus facilement s'il devait se retrouver face à ce cas.
3. On obtient généralement un seul point de vue sur la compréhension du problème.	3. Le Peer Learning fait passer l'apprenant dans une dynamique qu'il n'aurait pas autrement, il ne fait pas qu'attendre de recevoir un savoir, il le transmet. Cela favorise sa capacité d'écoute, car il sait qu'il devra ensuite le restituer à ses pairs, il sera donc plus concentré dans l'acquisition d'information. Le Feed-back des coéquipiers est un des plus gros avantages du Peer Learning , car le retour est réellement personnalisé et adapté à l'environnement de travail de l'équipe, la réponse s'adapte réellement aux besoins de chacun.

³ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/04/09042019Article636903903103478789.aspx> consulté le 19 novembre 2019

⁴ <https://challengeme.online/peer-learning/>, consulté le 10 novembre 2019. Mise en tableau par mes soins.

SANS PEERLEARNING	AVEC PEERLEARNING
	4. C'est une technique qui place l'apprenant dans un travail de confiance. En sachant qu'il est formé par quelqu'un qui partage son travail et qui en connaît les tenants et les aboutissants, il pourra s'adapter plus facilement à son environnement. Il sera plus simple pour lui de partager son expérience, car elle collera parfaitement à l'équipe.

4. L'école du colibri

Vivre ensemble, c'est savoir coopérer !

Telle est la devise de cette école élémentaire fondée par Isabelle Peloux et qui compte 35 élèves. Elle est située dans la Drôme dans le centre agroécologique des Amanins.

Antoine de La Garanderie, Célestin Freinet, Maria Montessori et d'autres s'y côtoient journalièrement dans une heureuse combinaison.

L'idée de la fondatrice est de dépasser notre culture individualiste et d'inviter les enfants à savoir vivre ensemble, en harmonie avec la nature. Elle vise à réveiller l'envie d'apprendre, à stimuler la curiosité et la découverte, à stimuler l'autodiscipline et l'émulation. Elle invite à la réalisation d'un projet en temps réel (exposition, spectacle, etc.) à visée sociale.

Isabelle Peloux raconte cette école dans un très beau livre « L'école du colibri, la pédagogie de la coopération »⁵.

- **Une pédagogie de la coopération** : dans un premier temps, l'enfant est invité à chercher personnellement (temps de travail individuel), puis à échanger le fruit de son travail, ses stratégies mentales (Comment tu fais dans ta tête ? Comment tu t'y prends pour résoudre le problème qui se pose à toi ou pour répondre à cette question ?) avec les autres enfants (temps de travail collectif, réflexion sur les avantages et désavantages du travail en groupe). Ce vivre ensemble crée du lien, permet aux enfants de gérer leur vie en collectivité, de définir ensemble des règles de fonctionnement, de s'enrichir et d'enrichir les autres (Quel est ton besoin ? Quelle est ta demande ?) etc.

PEDAGOGIE DE LA COLLABORATION	EDUCATION A LA PAIX
DEVELOPPEMENT DE L'ECOCITOYENNETE	ATELIERS PHILOSOPHIQUES

- **Une éducation à la paix** : l'enfant apprend à nommer et à gérer ses états émotionnels (par exemple à travers des jeux de clown ou d'expression corporelle, les arts plastiques), à cultiver un coin du beau (par exemple, les enfants déposent des objets trouvés chez eux ou dans la nature, objets qu'ils trouvent beaux ou qu'ils ont dessinés), à réfléchir sur les mots du conflit, à identifier un degré de frustration, à trouver des outils pour faire descendre ce degré de frustration, à ne pas porter de jugements sur soi et les autres à travers l'apprentissage des méthodes de gestion de conflits, de nouvelles postures pour se décaler, à apprendre la négociation, le lâcher-prise, etc. Comment gérer mes états émotionnels ? Comment demander une médiation, l'intervention d'un tiers ? Comment me poser comme médiateur face à un conflit ? Comment lever les malentendus ? Comment réparer, m'excuser, pratiquer l'écoute active ? Je dis « je » plutôt que « tu » pour éviter l'effet dénonciateur ; quand j'écoute l'autre, je me tais avec ma bouche et dans ma tête ; j'envoie des messages d'écoute.
- **Des ateliers philosophiques** : l'enfant apprend à se questionner, l'enfant peut y exprimer ses pensées et écouter celles des autres, sans juger, ni se sentir jugé. Devenir ainsi plus tolérant. Pouvoir dire sa pensée aide aussi l'enfant à l'éclaircir et à l'intégrer.
- **Le développement de l'écocitoyenneté** : L'environnement est pris en compte dans les apprentissages. Les enfants apprennent le respect de la nature et à tenir compte du cycle du vivant, que ce soit avec le jardinage ou des menus en lien avec le cycle des saisons à la cantine. Comment prendre soin de la nature ? Comment la connaître et la respecter ?

« Une telle approche bouscule les habitudes : ce processus d'échange avec les autres engendre du débat, de la rivalité, mais il donne du sens aux acquisitions et développe la créativité. De plus, grâce à cette pédagogie, nous pourrions transformer la phrase de Descartes et affirmer : « Je parle donc je suis. »
En échangeant avec l'autre, je « suis » doublement : je deviens conscient de ce que je sais car je l'intègre.
Et j'existe en face de cet autre qui m'écoute.
Ce processus est exigeant pour l'élève comme pour l'enseignant.
Mais c'est cela qui nous enrichit, grands et petits...
et qui nourrit ce métier qui me passionne. »⁶ Isabelle Peloux

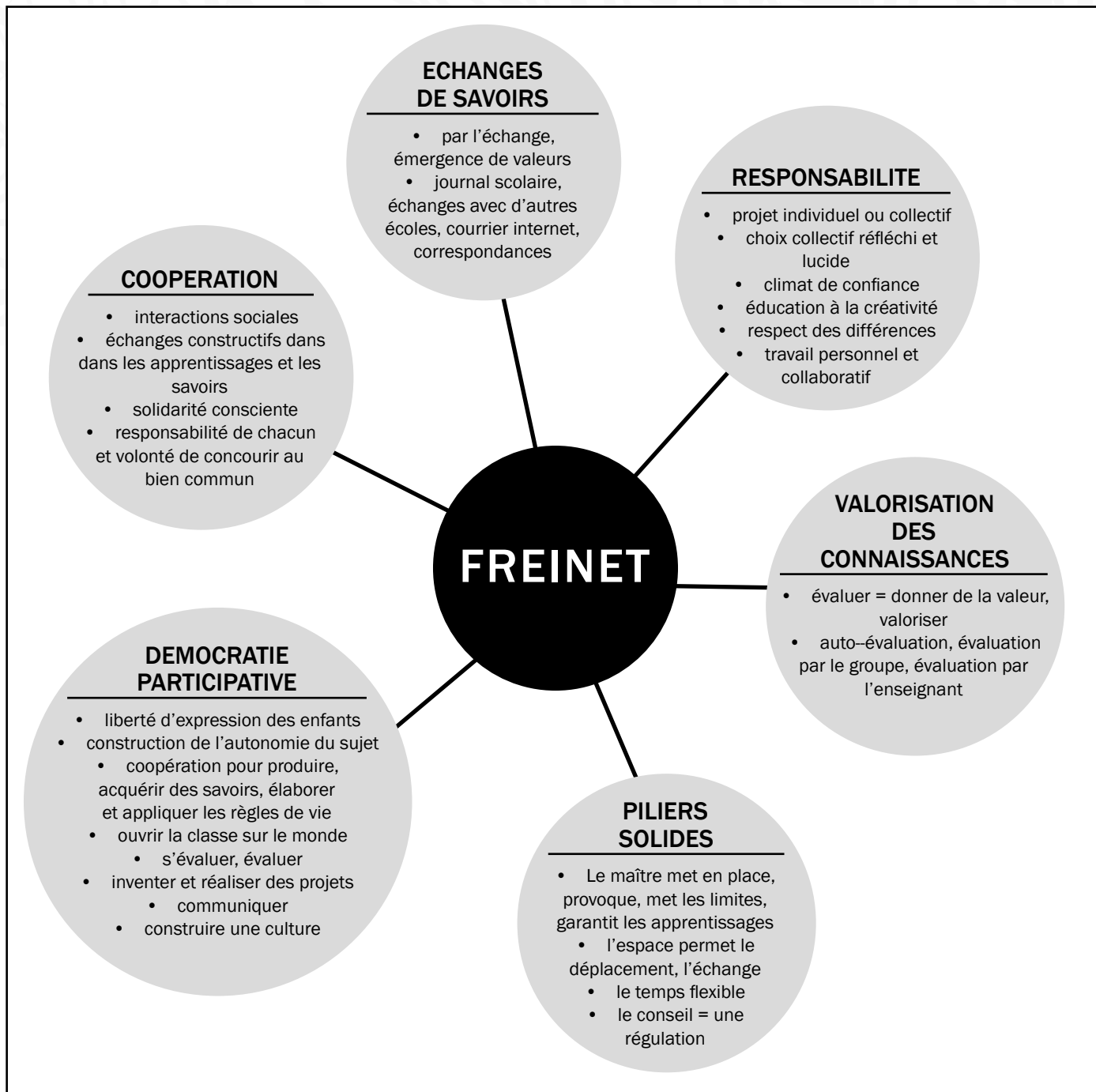
⁵ PELOUX, I., LAMY, A. (2014) *L'école du colibri, la pédagogie de la coopération*, Arles : Actes Sud.

⁶ PELOUX, I., LAMY, A. (2014) *L'école du colibri, la pédagogie de la coopération*, op. cit., p.15.

5. L'école Freinet

Voici un autre beau pari⁷.

Je reprends dans ce schéma les fondements de cette école « subversive » décrits par Catherine Chabrun dans son livre « Entrer en pédagogie Freinet »⁸.



⁷ Anne Moinet nous en parle très largement dans un autre article.

⁸ CHABRUN, C., (2019) *Entrer en pédagogie Freinet*, Montreuil : Libertalia, pp.83-104.

6. UNE PEDAGOGIE DE L'ENTRAIDE⁹

Le contexte dans lequel ce petit livre a été écrit est celui des années 70, après mai 68. Il permet de mieux situer les propos d'ALG et de mieux comprendre l'insistance qu'il met à défendre certaines valeurs et pratiques pédagogiques.

Il est nécessaire de rappeler aujourd'hui l'importance de ces valeurs pour la société et l'enseignement : entraide, solidarité, justice et liberté. Quatre valeurs qui peuvent être poursuivies notamment dans un apprentissage avec les pairs (« peer learning »), dans un travail en équipe, dans une pédagogie coopérative, etc. En effet, beaucoup d'études démontrent que ces formes d'apprentissage peuvent être favorables à une majorité d'élèves. Cette thèse reste toutefois à nuancer.

Ce livre, c'est un accent un peu original sur l'imagination et la force du groupe où « cet autre qui me regarde m'invite à voir, sollicite, suscite mon propre regard. »(29), « je suis puisque nous sommes. Disons que nous nous avisons réciproquement de notre existence. » (29)

Dans les deux premiers chapitres, l'auteur situe sa philosophie, ses fondements.

« L'acte de réflexion¹⁰ est l'essence même de la conscience » (24). « Pour que la connaissance devienne conscience, la réflexion doit intervenir » (27). La procédure de réflexion est « d'origine sociale et s'affirme par la participation » (35). « Si la prise de conscience s'effectue dans et par la relation avec autrui, ..., les outils mentaux de la praxis intellectuelle sont à comprendre dans et par la relation, c'est-à-dire par l'échange des individus humains entre eux et non par une espèce de maturation intérieure, qui ne peut être que le fruit de la relation au lieu de la présenter comme étant sa condition. » (38) « Le 're' de la conscience est collectif; il est structure sociale avant d'être privilège individuel. » (27). « L'enfant n'accède au langage que grâce au monde adulte auquel il participe, qui est la cité de la parole. » (32) « La conscience est à la fois et essentiellement réflexion et relation. » (46)

Tout est dit !

ETANT DONNE QUE

- l'enfant a besoin de la société pour s'affirmer dans et par l'acte de réflexion
- c'est par la participation aux gestes et expressions du monde adulte qu'il y parvient,

IL Y A UNE NECESSITE :

pour le maître de partager les moyens pédagogiques qu'il utilise pour découvrir, comprendre, etc. « Ces procédures mentales sont de véritables outils pédagogiques »(35) et le pédagogue se doit de les rendre apparents aux élèves.

Trois outils sont ici cités : la réflexion, la mémoire et l'attention. Et l'auteur d'affirmer qu'elles « s'enseignent » (36). Les questions de l'élève adressées au maître peuvent donc être : « Comment faire attention ? Comment faire pour apprendre et retenir ? Comment faire pour comprendre ? » (37)

Au maître donc de montrer, un peu comme le patron à l'apprenti dans son atelier, comment il fait pour que l'élève puisse l'imiter : comment il s'y prend pour faire attention, réfléchir, apprendre, composer, etc. « car, s'il se contente d'exposer un cours, il cache à l'élève l'essentiel. » (32)

La visée de l'auteur est d'« inspirer un esprit pédagogique et non de préciser toutes les méthodes possibles ». (38) Le domaine essentiel de la pédagogie est « l'épanouissement des consciences par la découverte et l'affermissement des moyens de leurs actions » (51) et elle « doit s'appuyer sur la relation entre les consciences. » (50) Ce qui demandera d'« élargir le temps pédagogique qui doit permettre au climat relationnel de s'installer et de s'instaurer. » (51)

L'auteur propose quatre formes de groupes pédagogiques. Chaque groupe met l'élève dans un contexte relationnel précis et lui permet de prendre conscience des différents outils mentaux à la fois présents en lui mais présents aussi chez les collègues dans le groupe.

Ces quatre groupes sont :

- **le groupe de diagnostic pédagogique** a pour objectif de se faire une idée des atouts et des manques de chacun et du groupe ; le maître, à travers une grille d'observation, se fait une idée sur la qualité de la réflexion. Il n'intervient pas sur le contenu, il relance... On peut, par exemple, choisir un thème et en discuter durant une heure.
- **le groupe d'entraînement pédagogique** a pour but d'acquérir de nouvelles ressources instrumentales à travers de mini-dialogues pédagogiques. L'enseignant intervient au niveau des processus cognitifs et méta-cognitifs,
- **le groupe de réalisation pédagogique** amène les élèves à s'entraider et à collaborer pour réaliser ou préparer une tâche. Ici, le professeur peut être absent. Ce sont les relations entre pairs qui font le recadrage.
- **le groupe de contrôle pédagogique** permettra de tirer un bilan de fonctionnement de la classe et vérifiera l'évolution des apprentissages. Les profs peuvent se réunir entre eux, les élèves aussi, pour discuter « évaluation » autour d'une grille qui leur aura été proposée.

⁹ De la GARANDERIE, A., (1994), *Une pédagogie de l'entraide*, éd. Vie Ouvrière et Chronique Sociale, Bruxelles et Paris.

¹⁰ « Réflexion » est à prendre ici dans le sens de « réflexivité »

L'entraide déclinée en trois contributions

Ce travail en groupes pourra permettre à chacun de faire « l'inventaire des instruments pédagogiques réels et vivants qui sont à leur disposition » (82). Il repose très clairement sur l'exigence de l'entraide, de la solidarité, de la justice, de la liberté, de l'autorité : « les points d'eaux vives sont multiples. Il faut les découvrir et, pour cela, ne rien dissimuler des moyens à mettre en oeuvre. » (88).

L'auteur nous invite donc à une union entre liberté et pédagogie : donner la liberté à l'élève en lui faisant prendre conscience des procédures possibles, à travers les ressources des groupes pédagogiques.

7. Un patchwork

Voici un patchwork de réflexions et d'exemples qui nous pousse à privilégier le partage, la solidarité, l'entraide, l'interaction, le courage. Il nous invite à la confiance en soi, en l'autre. Il nous apprend le « nous », le bonheur d'être avec l'autre. C'est autant de conditions pour que, demain, nous puissions passer de « apprendre un savoir » à « apprendre à savoir ensemble ». Et pour réaliser cela, les chaises devront être poussées dehors pour écouter le chant de l'oiseau miel...

« François Thaddéi propose une belle métaphore de la coopération. Il explique qu'en Afrique, l'oiseau miel ne sait pas trouver (extraire, ndr) seul le miel. Il chante une jolie chanson qui va plaire aux humains et les attirer, afin de les guider vers le lieu où se trouvent les abeilles. L'oiseau profite du savoir-faire de l'humain pour récupérer un peu de miel. La légende dit que si vous ne donnez pas de miel à l'oiseau, la fois suivante, il vous conduira au lion... »¹¹

Luc Fauville
Moha, le 1^{er} décembre 2019



¹¹ DURPAIRE, F., MABILON-BONFILS, B. (2014) *La fin de l'école*. Paris : PUF, p.188..

Rencontre (in)attendue entre Célestin Freinet et Antoine de La Garanderie

Aujourd'hui, je suis invitée par Céline Desruelles, jeune institutrice qui travaille depuis 2014 dans les Marolles, au cœur du vieux Bruxelles, à l'École Emile André. Je connais cette école depuis longtemps, elle a toujours été en recherche d'idées pour aider une population scolaire défavorisée. Mais désormais le quartier, proche du Sablon, s'est gentrifié, l'école est reconnue « à pédagogie active » et le public est désormais hétérogène. Vais-je reconnaître les lieux ?

Céline m'accueille. Elle est formée à la Gestion mentale depuis 2013 et, depuis deux ans, elle s'initie à la pédagogie Freinet, de même que la plupart de ses collègues. Ce qui m'attire, c'est de voir comment se rencontrent ces deux démarches pédagogiques. Je sais qu'elles ne visent pas la même chose : pour Freinet, il s'agit d'organiser l'école de façon à ce que l'enfant

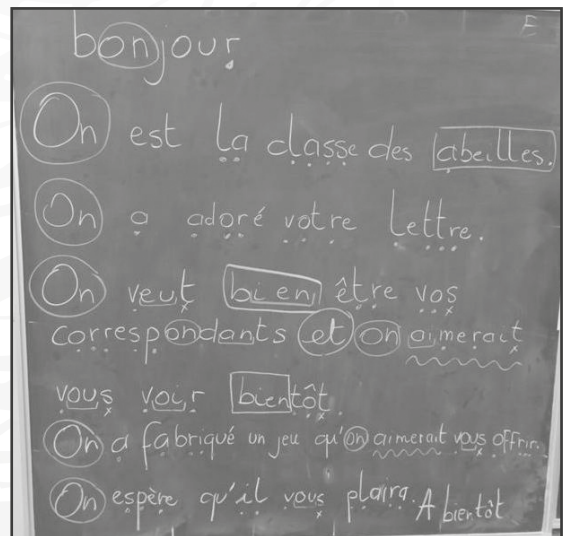
puisse apprendre de manière active, « comme dans la vie » en expérimentant, en réfléchissant, avec les autres ; la gestion mentale est à la fois plus centrée sur la vie cognitive et plus transversale : elle vise à prendre conscience du fonctionnement de sa pensée pour mieux la maîtriser et pouvoir l'enrichir. Et cela dépasse l'apprentissage scolaire. Mais je me suis dit que ces deux approches partagent de nombreuses valeurs : l'humanisme, l'importance du sens, l'éducabilité, l'importance accordée à l'estime de soi, à l'autonomie, à la diversité des personnalités et à l'entraide¹. Et donc les deux approches devraient se compléter harmonieusement. Je ne verrai pas les élèves aujourd'hui, mais Céline m'a déjà raconté bien des choses à leur propos et je voudrais découvrir leur cadre, l'organisation de leur classe, leurs oeuvres, le matériel.

L'apprentissage de la lecture / écriture : un exemple concret dans la classe de Céline

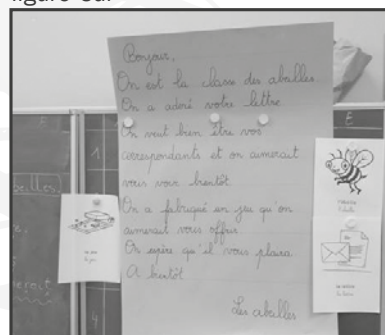
Je pénètre dans la classe de Céline. Je repère assez vite au mur une affiche verte ornée de dessins d'enfants : je m'approche et je découvre qu'il s'agit d'une lettre collective écrite par plusieurs mains enfantines, signée « Les abeilles » :



Bonjour.
On est la classe des abeilles.
On a adoré votre lettre.
On veut bien être vos correspondants et on aimerait vous voir bientôt.
On a fabriqué un jeu qu'on aimerait vous offrir.
On espère qu'il vous plaira.
A bientôt.
Les abeilles



Je tourne la tête et m'aperçois que le même texte figure sur un grand poster à droite du tableau et qu'une troisième copie est écrite à la craie sur le tableau noir (qui est vert!) orné de signes cabalistiques : mots et graphèmes encadrés de cercles ou de rectangles de couleurs différentes, points ou croix en dessous des lettres...



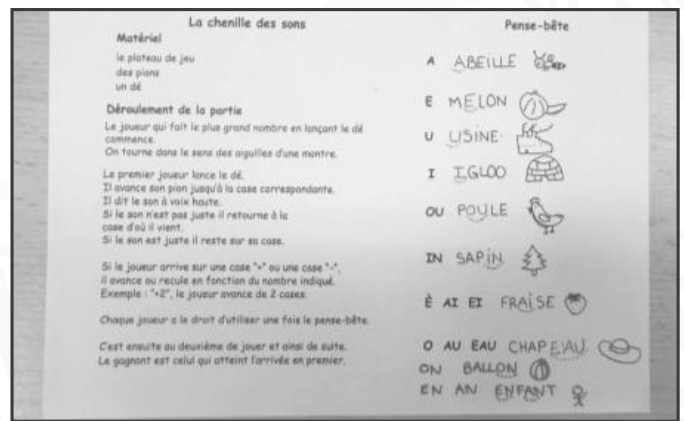
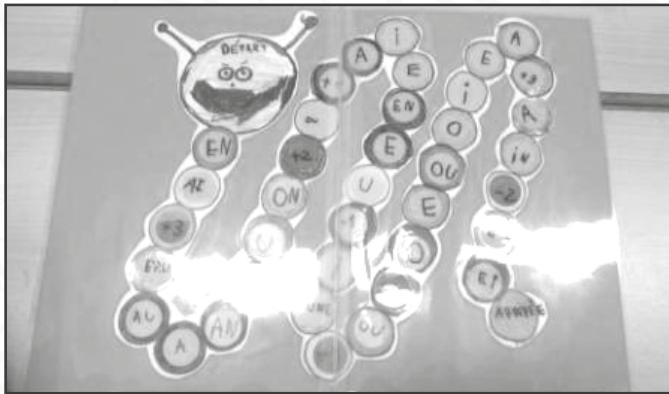
J'interroge Céline et, même si les élèves sont absents, la vie se met à grouiller autour de moi. L'affiche verte a été envoyée à la classe de Céline par la

classe des Abeilles : une autre classe de 1^{ère}/2^{ème} primaire qui travaille dans une toute nouvelle école de la Ville de Bruxelles à quelques kilomètres de là : La croisée des chemins, autre école à pédagogie active. Les élèves de Céline ont demandé à entretenir une correspondance avec ces camarades inconnus et ceux-ci non seulement acceptent avec enthousiasme, mais ils envoient un

¹ cf. A. de La Garanderie - Une pédagogie de l'entraide, livre publié en 1974 et réédité en 2011 à Chronique Sociale. Ce livre, publié dans la foulée de mai 1968, voit dans l'entraide une source de motivation pour l'apprentissage.

L'entraide déclinée en trois contributions

cadeau, un jeu qu'ils ont fabriqué eux-mêmes, accompagné de règles dûment rédigées. C'est un jeu sur la discrimination des phonèmes :



L'arrivée de cette lettre a déclenché des mises en projets très variées dont la classe a discuté². Il va falloir : lire la lettre, comprendre le jeu, lire la règle que les Abeilles ont rédigée, jouer à ce jeu, écrire une réponse tous ensemble, voir quand et comment on pourrait organiser une rencontre entre les deux groupes d'enfants : dans le centre de la ville ou près du canal où nichent les Abeilles ? Il y a du pain sur la planche !

Premier point de rencontre : apprendre à partir du vécu personnel ou collectif

On le voit, Céline part d'une situation que vivent les enfants et celle-ci est d'abord d'ordre affectif, relationnel : il s'agit de rencontrer de nouveaux petits copains et en plus ils nous ont fait un cadeau !

Freinet a voulu se défaire d'une école qui, selon lui, était coupée de la « vraie vie » : « Plus jamais une école qui ne travaille que la soumission à l'autorité, au détriment d'une émancipation des esprits. »³ Dans ce but, il a cherché à partir de l'univers de l'enfant pour l'amener à découvrir le monde et à l'organiser par la pensée. Il postule que c'est l'aspiration « naturelle » de l'enfant : donner du sens à ce qui l'entoure. « L'expérience personnelle vécue de l'enfant/l'élève est le point de départ et le fondement des apprentissages. »⁴

C'est pourquoi Freinet favorise autant que possible l'expression chez l'enfant à travers les textes libres, le dessin, le journal de la classe, la pratique du « Quoi de neuf ? »⁵ Ces moments d'expression partent toujours de ce que l'enfant vit dans la classe ou dans le monde extérieur. Et les productions ainsi obtenues sont toujours destinées à être partagées : la communication est essentielle.

La Garanderie ne propose pas d'activités aussi précises, mais il part lui aussi de la vie de l'apprenant. La connaissance, pour lui, s'ancre sur le « vécu de conscience en première personne, propre à chacun »⁶. Toute connaissance s'élabore à partir de l'expérience sensible, du corps⁷. C'est pourquoi, par exemple, dans la pratique du dialogue pédagogique, il va recommander de faire partir le travail introspectif d'une tâche vécue.

Et dans Une pédagogie de l'entraide, il prône une « pédagogie de la relation » car elle semble être « foncièrement motivante. En effet, elle s'adresse directement aux forces vives de la personnalité de l'être humain. (...) Au lieu de chercher le secret de la motivation dans je ne sais quel soi-disant intérêt profond, n'est-il pas préférable d'en saisir l'actualité à partir de la relation pédagogique comme telle ? C'est parce que nous cherchons ensemble les meilleures façons d'appréhender un objet d'études, que nous voyons jaillir les ressources personnelles de chacun et que suit le goût de les exploiter. »⁸ Le dialogue pédagogique de groupe est l'une des manifestations possibles de cet esprit d'entraide.

² La classe de Céline, fidèle à l'organisation proposée par Freinet, s'est dotée de moments consacrés au conseil de classe : on y discute des décisions concernant la classe, les règlements, les projets à initier, les rôles de chacun dans la classe, etc. Les élèves ont appris à réguler la circulation de la parole, à écouter sans jugement sur la personne et à donner leur avis par vote.

³ S.Connac & al. - *Les pédagogies Freinet - Origines, valeurs et outils pour tous*, éd. Eyrolles, p.18

⁴ cf. Célestin Freinet - *Pour l'école du peuple*, Paris, éd. Maspéro, 1969, p.18

⁵ Le « Quoi de neuf ? » est une séance collective qui fait transition entre le monde extérieur et l'école. Au cours de cette séance, en respectant une prise de parole régulée, les enfants peuvent communiquer aux autres quelque chose qui leur tient à cœur : une émotion, un événement, une expérience, une découverte. Cela permet de verbaliser une préoccupation, de partager un sentiment, mais aussi d'éveiller la curiosité des autres et il n'est pas rare que des projets naissent à ce moment-là. Apprendre à faire circuler la parole dans un groupe de manière respectueuse et organisée est aussi un apprentissage citoyen essentiel.

⁶ cf. Yves Lecocq - *(Re)penser l'acte d'apprendre - La gestion mentale : une réponse aux défis éducatifs*, éd. Chronique Sociale, p.202

⁷ « La conscience naît au sens dans et par l'expérience d'une matière de sens et jamais à partir d'elle-même. C'est par des perceptions visuelles, auditives et tactiles, donc à partir de ces dernières que la conscience perçoit le corps dont elle est partie, qu'elle rencontre le sens. » A. de La Garanderie, postface du *Vocabulaire de la gestion mentale*, éd. Chronique sociale, 2009, p.92

⁸ *Une pédagogie de l'entraide*, op. cit., p.10

Deuxième point de rencontre : se mettre en projet

Dans la classe de Céline, les enfants (et leur institutrice !) bondissent d'une mise en projet à l'autre. Il peut s'agir d'anticiper des apprentissages pour un avenir encore lointain, à moyen terme ou à court terme. Dans le cas de la lettre des Abeilles, les élèves se mettent en projet de lire très rapidement les messages, à moyen terme, ils envisagent de jouer au jeu qu'ils ont reçu et de rédiger une réponse. A long terme, ils se projettent dans la rencontre. Ce sont des projets de fin, mais ils vont aussi chercher les moyens à l'aide Céline et des camarades. Quant à l'énergie positive, elle est bien présente.

On retrouve là les trois angles du triangle du projet cher à la GM.

Le conseil de classe est en grande partie une séance de mise en projet. Écoutons Céline : « Les projets viennent des enfants, puisque c'est en fonction de ce qu'ils apportent au « Quoi de neuf ? » : l'autre jour Thelma nous a expliqué qu'elle avait pris l'avion toute seule pour aller jusqu'aux Etats-Unis voir sa grand-mère. Et donc, comme ils sont encore fort petits, moi, je prends note de tout cela sur un post-it et je colle cela dans notre boîte à idées. Tiens! Est-ce qu'un jour, on ne chercherait pas sur une carte où sont les Etats-Unis, pour voir quel voyage Thelma a fait ? L'autre jour, je les entendais discuter. Ils disaient qu'en France il était 10h comme en Belgique, mais aux Etats-Unis, quelle heure est-il ? On pourrait faire des recherches là-dessus... »

Au début de l'année, un élève a apporté un rayon de cire, ce qui a donné lieu à des recherches sur les abeilles. Céline y contribue, mais elle demande aussi aux enfants de se renseigner : ils sont donc en projet de chercher des explications.

Dans un autre registre, un coin est réservé aux questions à débattre en conseil de classe et j'y lis deux post-it : deux élèves expriment leur mécontentement à propos du désordre qui règne

dans la bibliothèque de classe. Ils sont responsables de ce rangement et sont indignés par la désinvolture de leurs camarades à ce propos. Qu'à cela ne tienne, la classe cherchera ensemble des solutions à appliquer à l'avenir.

Les mises en projet ne concernent donc pas seulement les apprentissages, mais aussi le « vivre ensemble » et plus généralement toute l'organisation de la classe. Par exemple l'emploi du temps : « Tout est très ritualisé. Ils savent que le jeudi après-midi, c'est le conseil de classe, que le vendredi après-midi c'est l'après-midi consacré à leurs projets. Il y en a une qui a apporté des scoubidoues et qui a demandé si le projet de ce vendredi pourrait être de faire des scoubidoues. Cela a été décidé en conseil de classe. Est-ce que tout le monde est d'accord ? Toi, tu n'as pas très envie ? D'accord. Est-ce qu'on ferait deux groupes ? Que feraient les autres ? Qu'avez-vous envie de faire ? »

Les rites constituent des repères importants et aident à la mise en projet. Par exemple, chaque semaine, un moment est prévu pour les lectures partagées. Certains enfants se proposent de lire aux autres un livre bien précis et ils s'y préparent à la maison : ils se mettent en projet de communiquer leur lecture. Je vois Céline après le congé de Toussaint et elle témoigne de l'importance de cette mise en projet : « Comme il y avait eu les vacances et que je n'étais pas sûre qu'ils auraient préparé, j'ai annoncé que c'était moi qui allais lire. Ils sont complètement perdus ! Mamadou est venu me trouver trois fois en disant : « Mais Céline, quand est-ce que je vais pouvoir lire mon livre ? » Il a emporté son livre à la maison, il a préparé et il veut lire ! »

En ce qui concerne le plus court terme, Céline prend bien soin de susciter la mise en projet pour chaque tâche particulière, nous le verrons plus loin. Elle dit qu'elle n'y réfléchit même plus : c'est devenu un automatisme pour elle.

Troisième rencontre : chercher le sens

A travers les quelques situations décrites ci-dessus, on le voit, tout est mis en place dans la classe de Céline pour que les apprentissages prennent du sens. C'est, selon Freinet, l'aspiration naturelle de tous les enfants.

Chez La Garanderie, la notion de sens est également centrale : ce qui anime la vie mentale, ce sont les projets de sens. Voilà donc un autre principe sur lequel s'entendent ces deux pédagogues-là : l'alliance devrait bien fonctionner ! L'apprentissage de la lecture : suite, un vrai travail de recherche

Revenons à la lettre des Abeilles. Les « grands » de 2^{ème} année ont tôt fait de la déchiffrer à partir de l'affiche sur laquelle Céline a recopié le texte (c'est moins facile de lire l'écriture des

enfants sur la lettre d'origine)⁹. Mais les « petits » de 1^{ère} ne sont pas encore à même de la lire tout seuls. Céline va guider le décodage, comme s'il s'agissait de découvrir un code secret. Une énigme, c'est toujours passionnant, à condition qu'on nous laisse chercher, nous tromper, corriger.

« La première chose qu'on fait quand on est face à ce texte qu'on ne connaît pas, on regarde tout ce qu'on sait et on essaie déjà de décoder certaines choses. » Le travail, cette fois, s'élabore à partir du texte écrit à la craie. La recherche se fait d'abord dans sa tête, puis les élèves partagent leurs découvertes. Ils reconnaissent tous le « on », qu'ils ont déjà découvert. Céline entoure tous les « on » du texte. Ils identifient aussi les « ou », qui sont soulignés. Ils reconnaissent des mots déjà iden-

⁹ Pendant que les 1^{ères} décodent, les 2^{èmes} ont un travail de recherche grammaticale à faire, en l'occurrence, Céline leur a demandé de classer les noms et elle leur a donné un indice : « garçon et fille ». Ils découvrent la notion de genre en grammaire et l'incidence qu'elle a sur l'orthographe. Par ailleurs, elle leur demande aussi de mettre l'orthographe de certains mots dans leur tête. Comme ils ont l'habitude de travailler en GM, ils font cela assez facilement et en toute autonomie.

L'entraide déclinée en trois contributions

tifiés dans les textes précédents : le mot «abeille», le mot «bien», qu'ils retrouvent aussi dans « bientôt ». Céline les encadre. Ensuite, vient le repérage des lettres connues et des phonèmes correspondants : un point bleu les signale et le groupe se livre au décodage en tenant compte du sens. Quand un mot est identifié, les élèves repèrent les lettres muettes et celles-ci sont marquées d'une croix¹⁰. S'ils sont en panne à propos de «sons» déjà rencontrés, Céline les incite à retrouver dans leur tête des mots connus et qui contiennent ce son et, en cas de trou de mémoire, ils peuvent aller consulter les «collections» de mots affichées dans la classe. Et ils doivent ramener la réponse dans leur tête. L'évocation est sans cesse sollicitée. Quand le texte sera complètement décodé et compris, chaque élève recevra un exemplaire du texte à coller dans son cahier de lecture, mais aussi un jeu de bandelettes. Chacun devra s'entraîner à reconstituer le «puzzle» du texte. Céline est ravie quand ils font des erreurs (souvent parce qu'ils n'ont traité que le début du mot) : c'est l'occasion de les renvoyer au décodage son par son.

Quand ils se trompent, elle leur demande de retrouver les sons dans leur tête, chacun à leur manière.

C'est la première fois que Céline pratique cette méthode «naturelle». Les années précédentes, elle utilisait déjà des textes provenant des enfants, mais elle étudiait un son à la fois et faisait toutes sortes d'exercices sur ce son. Cette année, c'est différent : les enfants découvrent plus vite une grande variété de sons (en trois jours, la semaine où je suis allée en classe, ils ont découvert le «o», le «on», le «n», le «v» et le «t» et ils ont mémorisé les correspondances grapho-phonétiques. Il n'est plus nécessaire de prévoir des exercices d'application : les connaissances sont réinvesties en continu dans des textes qu'ils produisent eux-mêmes et qui, donc, ont du sens pour eux. Et en plus, ils sont réinvestis de manière intégrée, dans toute la complexité d'un texte, donc l'apprentissage de la lecture progresse vite ... et dans la joie. Ils sont «fiers», dit Céline. Et, visiblement, cela réjouit leur institutrice.

Quatrième rencontre : la recherche inductive, une activité mentale complexe

Les élèves de Céline sont à tout moment sollicités pour chercher le sens par eux-mêmes. On le voit dans cet exercice de lecture, mais cette démarche est récurrente, nous en verrons d'autres exemples en mathématique. Ce n'est pas l'enseignant qui transmet des notions, ce sont les enfants qui les élaborent, guidés par leur institutrice et en discutant avec les autres. Tout cela en **confiance**, parce que **l'erreur est permise**, qu'elle est même considérée comme un tremplin. De plus, la mise en commun valorise la diversité des pistes menant à une solution et donc **la diversité des fonctionnements**.

Cette recherche active de sens à partir des expériences imprègne toute la pédagogie Freinet à travers ce qu'il a appelé « **le tâtonnement expérimental** », qu'il considère comme une méthode « naturelle » bien distincte de la méthode « scolaire ». Cette dernière « *possède une double caractéristique : elle ordonne les savoirs scolaires du simple vers le complexe et elle place leur transmission avant la réalisation d'exercices.* »¹¹ C'est la méthode déductive de l'enseignement traditionnel, qui, selon Freinet, enferme l'élève dans la pensée d'autrui et l'empêche de déployer sa curiosité naturelle. Cette dernière le porte naturellement à apprendre « *par l'intermédiaire d'un jeu intellectuel : faire et, en faisant, se tromper, réussir pour progressivement apprendre par une interaction avec son milieu. Essai, diagnostic, analyse, hypothèse, vérification : de ces expériences de tâtonnements naissent des joies authentiques, qui peuvent prendre la forme de jouissances* »¹² Apprendre dans une démarche inductive qui rend l'apprenant vraiment actif.

Si on analyse ce « tâtonnement » en termes de GM, on s'aperçoit que les élèves sont fréquemment en **projet de résoudre des problèmes (réflexion)** afin d'agir ou de donner du sens (comprendre). Tous les gestes sont sollicités en soutien de cette recherche :

- **le geste d'attention**, puisqu'on se met en recherche d'indices qui permettent de faire des hypothèses de sens ou d'élaborer des règles. Je pense à un élève de 2^{ème} qui, lors d'un travail d'écriture, fait remarquer à Céline que chaque fois que le son « on » se trouve devant un « b », il s'écrit « om ». Il a observé, comparé et sa remarque le met sur la voie d'une règle orthographique, que Céline va s'empresse de confirmer.
- **le geste de compréhension** est le geste-but de la lecture. Dans ce cas-ci, les élèves veulent comprendre le message des Abeilles et, pour y arriver, ils vont faire toutes sortes d'hypothèses de sens : celles-ci s'appuient sur les indices relevés (y compris les dessins de l'affiche verte), sur le contexte, sur les lettres et mots identifiés. Pour faire des hypothèses, il faut s'appuyer sur l'attention, nous l'avons dit, mais aussi sur des **boucles de réflexion** (la recherche dans son stock de connaissances de ce qui pourrait permettre l'identification des mots) et sur l'**imagination** (quels seraient tous les possibles ?). La comparaison (par ressemblances et différences), qui est l'un des socles de la compréhension, est sans cesse sollicitée (ex. On retrouve « bien » dans « bientôt », on entend le même son au début de « être » et de « aimerait », mais l'écriture est différente).
- **la mémorisation** se situe en amont (cf. les « sons » déjà connus par exemple) et en aval : les élèves de Céline, après

¹⁰ Un autre principe de GM qui est bien intégré dans la classe de Céline, c'est la variété (et la dissociation) des entrées perceptives. Dans ce cas, les commentaires sont formulés oralement, mais toujours suivis d'une marque visuelle. Dans l'apprentissage de l'écriture, les lettres sont vues, mais aussi tracées en l'air ou sur une surface rugueuse et commentées en mots.

¹¹ S.Connac & al. - *Les pédagogies Freinet - Origines, valeurs et outils pour tous*, éd. Eyrolles, p.71

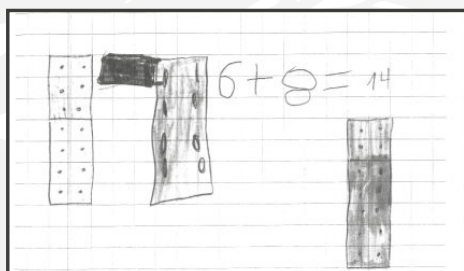
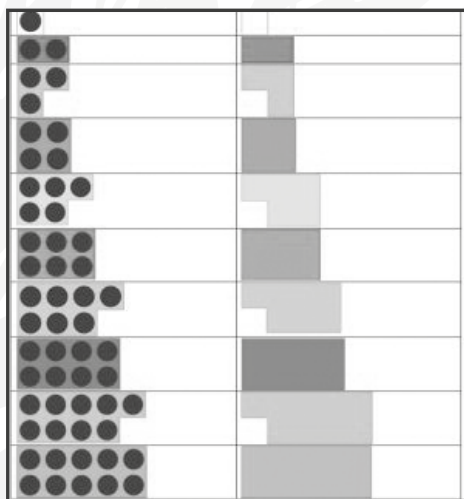
¹² S.Connac & al. - *Les pédagogies Freinet - Origines, valeurs et outils pour tous*, éd. Eyrolles, p.42

avoir découvert de nouveaux sons, vont être amenés à les mémoriser et leur institutrice ne perd pas une occasion de leur demander de les retrouver dans leur tête en cas de besoin. La mémorisation n'a pas ici la vocation de restituer à l'identique (comme c'est trop souvent le cas dans certains enseignements) : elle a pour but de servir à la compréhension et à la réflexion future.

- **L'imagination** est davantage sollicitée que dans l'enseignement traditionnel : dans cette pratique de tâtonnement expérimental, mais aussi dans les textes libres, dans l'élaboration du journal, dans les « créations math » dont nous allons parler ... et dès que c'est possible.

L'apprentissage des mathématiques : un deuxième exemple concret dans la classe de Céline

La notion de nombre en tant qu'ensemble s'installe, comme souvent, à partir du comptage connu dès la fin de la maternelle et cela passe par diverses manipulations : les dés, bien sûr, mais aussi des réglottes sur lesquelles on peut disposer des pingouins ou encore les **schématicos**¹³. Il s'agit d'un matériel qui représente les unités par des cercles noirs assemblés par nombres jusqu'à dix, chaque nombre ayant un fond de couleur différent et occupant un espace visuellement reconnaissable, emboîtable avec les autres. En regard de ce matériel-là, les élèves disposent de plaquettes opaques de la taille et de la couleur de chacun des nombres. Ils peuvent ainsi représenter un nombre par une plaquette sans recompter les cercles. Avec ce matériel, les enfants peuvent commencer à découvrir les opérations en cherchant eux-mêmes les assemblages possibles entre les nombres.



Une des pratiques recommandées par Freinet est le défi des « créations maths ». Il s'agit de donner aux élèves une consigne très vague et de leur demander d'inventer tout ce qu'ils veulent. Après quoi, les productions sont présentées à la classe qui les commente et fait des liens avec leurs connaissances mathématiques. Nous sommes au début de l'année. Céline ne s'est pas encore vraiment lancée dans ce travail mais les 2^{èmes} commencent à se familiariser avec les schématicos et elle leur demande d'inventer une addition en manipulant les formes, en les dessinant dans les couleurs adéquates et en transcrivant le calcul en code mathématique : « *Je vous donne le matériel et, avec ça, je voudrais que vous m'inventiez des calculs avec des plus et que vous me trouviez la réponse. Après, nous ferons la mise en commun. Diego, il a fait 6+8. Ok, je couvre par dix (orange), il me reste deux, je peux mettre un rouge en plus (rouge =2) et je sais que 12, c'est 10 +2. Comme ça, l'air de rien, je prépare le passage par la dizaine. Avant on s'acharnait à faire des tonnes de calculs avec des passages à la dizaine. Avec ça, ça va beaucoup plus vite. Ça ne pose pas de problème.* »

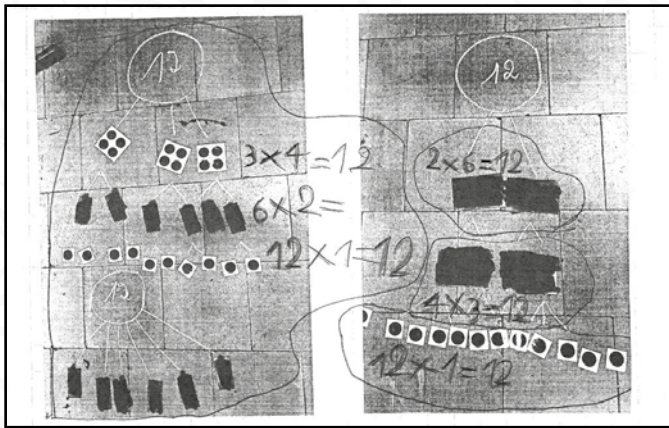
Par ailleurs, Céline a travaillé sur la décomposition du nombre 12. Avec tout le matériel, ils ont dû fabriquer des 12, en particulier avec les schématicos. Après la mise en commun, en partant de leurs constructions **mises en évocation**, les 1^{ères} ont élaboré l'arbre de 12. Celui-ci a été dessiné au sol avant les vacances et les élèves ont dû le **mémoriser**. « *Après les vacances, on fait revenir l'arbre de 12. Est-ce qu'on s'en souvient ? (temps de réévocation) Et cette fois-ci, je n'ai pas demandé de reconstruire, j'ai demandé les calculs en rapport avec la construction. Puisque, chaque fois qu'on a construit, on a traduit tout cela en calculs. C'est ça qu'ils ont fait aujourd'hui, parce que demain, je leur demande de faire l'arbre de 24. Ils vont le faire au sol avec le matériel et puis on va chercher les liens avec l'arbre de 12 qu'ils ont en évocation. Et ils verront que, dans l'arbre de 24, il y a deux arbres de 12.* »

Voici, ci-dessous, la production d'un élève. Vous ne pouvez malheureusement pas distinguer les couleurs, mais vous pouvez compter les cercles noirs représentant les unités et constater que l'élève a « couvert » les ensembles de 2 avec des plaquettes (rouges) et les ensembles de 6 avec des plaquettes (de couleur turquoise). Ce qui est intéressant, c'est de constater qu'il a été capable de traduire sa décomposition en code mathématique

¹³ Matériel commercialisé par les éditions Plantyn. Pour voir une démonstration : https://www.youtube.com/watch?v=Gtpti7_W5-s&feature=share

L'entraide déclinée en trois contributions

et cela dans les deux sens (commutativité) : six fois deux et deux fois six donnent le même résultat, mais ce n'est pas la même opération, et cela se voit nettement grâce à la représentation graphique. L'élève semble avoir compris le sens de la multiplication.



Ces exemples de créations mathématiques illustrent une fois encore la place laissée au **tâtonnement expérimental** et donc à la **créativité** de l'élève face à sa **recherche de sens**, créativité enrichie par des expériences vécues devenues des références.

Le travail est nettement mené en GM. La recherche initiale lui est présentée comme un problème à résoudre qui sollicite donc un **acte de réflexion** « ouvert » (plusieurs chemins sont possibles), qui dès lors s'appuie sur un **acte d'imagination**. Au final, l'enfant **comprend** le rapport entre les nombres et il le **mémorise**. Et il est loin du comptage, il pénètre le sens des opérations mathématiques.

Cinquième rencontre : le passage d'un paramètre à l'autre

Comme souvent au début de l'école primaire, le paramètre 1 (évoquant de la réalité) est bien présent (plus encore ici, puisqu'on part sans cesse de l'expérience des enfants) et le paramètre 2 (évoquant des codes) est soigneusement entraîné. Mais trop souvent le paramètre 3 (évoquant des liens logiques) et le paramètre 4 (évoquant de l'inédit) sont moins « musclés ». Dans le travail de Céline, je les sens sollicités à tout moment. Les enfants sont sans cesse invités à chercher des liens entre leurs nouvelles découvertes et les acquis qu'ils ont stockés en mémoire. Et cela structure remarquablement leur apprentissage. Quand j'en fais la remarque à Céline, elle me répond : « J'ai l'impression que les liens viennent d'eux, tout le temps,

tout le temps ! » Par ailleurs, comme elle leur demande à tout moment de faire des hypothèses, donc de chercher de l'inédit et que toutes les hypothèses sont prises en considération, il est fréquent de voir apparaître le paramètre 4. Il leur est familier et ils n'hésitent pas à l'utiliser : c'est ainsi, par exemple, que dans la description du tracé des lettres, la métaphore s'invite. *Le « g » place une petite boule sur la terre et puis il plante une grande boucle dans la terre.*

Cette combinaison des quatre paramètres favorise une pensée à la fois vivante et logique.

Les fichiers d'auto-évaluation : en route vers l'autonomie

La GM vise à rendre l'élève autonome dans son apprentissage grâce à la médiation de l'accompagnateur, mais aussi des pairs qui tous l'aident à prendre conscience des moyens d'apprendre qui lui conviennent, dans le but de mieux les maîtriser. L'objectif de la GM est que l'apprenant puisse gérer seul les moyens d'apprendre efficaces qui lui sont spécifiques. Dans la pédagogie Freinet, une place importante est laissée à la collaboration et l'enseignant joue également le rôle de médiateur entre l'enfant et l'objet d'information, même si son attention n'est pas fixée explicitement sur ce qui se passe dans la tête de l'élève. Mais l'emploi du temps prévoit des moments où l'enfant est laissé face à lui-même et où il est amené à progresser en autonomie et à s'auto-évaluer.

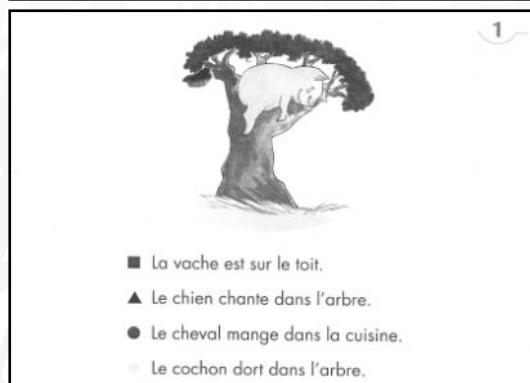
Dans ce but, chaque élève a son plan de travail qui prévoit son programme individuel et, pour les rendre possibles et efficaces,

Céline dispose notamment de différents fichiers autocorrectifs¹⁴. Ils existent pour différentes matières et pour différents niveaux. Le principe est toujours le même : au recto, l'élève se voit proposer des exemples. Il n'y a pas de consigne : il doit observer, réfléchir pour inférer lui-même le travail à faire. Au verso, figurent des exercices du même type que celui du recto. J'ai eu l'occasion de consulter d'abord le fichier lecture des 1^{ères}. Au recto, une phrase et une image. L'élève doit comprendre qu'il s'agit de décoder le texte et de faire du sens en s'appuyant sur la signification de l'image. Au verso, figurent plusieurs phrases de même longueur et dont le sujet comprend des noms contenant « ch ». L'élève doit comprendre qu'il s'agit de retrouver la phrase identique à celle qu'il a lue. L'aspect extérieur des phrases étant proche, il est contraint de décoder s'il veut les distinguer. Quand il a réussi et que l'institutrice a validé cette réussite, il coche l'exercice sur une feuille d'évaluation indivi-

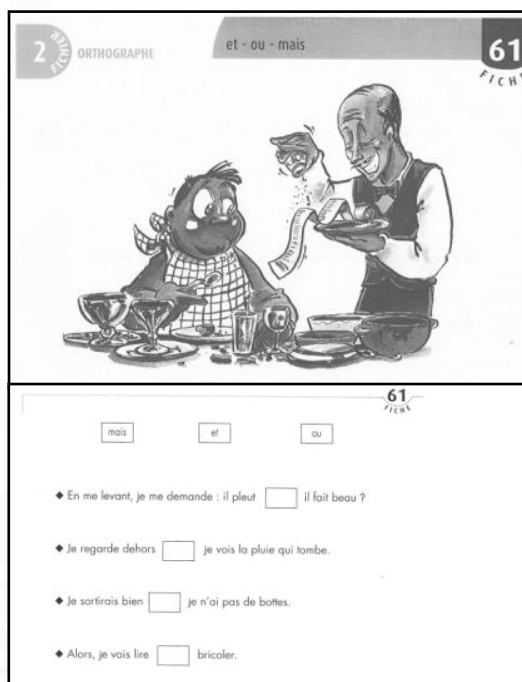
¹⁴ Fichiers PEMF2

L'entraide déclinée en trois contributions

duelle. Il est responsable de la progression de son plan de travail. Il peut demander de l'aide, mais il est encouragé à relever seul le défi. Ce système permet aussi à chacun de suivre son rythme.



Voici une autre fiche, qui concerne les élèves de 2^{ème}. Elle fait partie du fichier d'orthographe, mais il me semble que l'exercice invite à combiner plusieurs projets : retenir l'orthographe de trois mots-liens (« et », « ou », « mais ») certes, mais aussi, comprendre la signification de ces connecteurs et être capable de les utiliser à bon escient. L'élève doit activer les gestes d'attention, de compréhension, de mémorisation et de réflexion. Et il doit induire le travail à faire, puis l'accomplir seul.



En somme...

Je me suis livrée à un petit exercice de reportage plus qu'à une enquête. J'ai conscience de n'avoir ouvert qu'une fenêtre très partielle sur le terrain de Monsieur Freinet. Mais Céline, qui m'a servi de guide, a la particularité de conjuguer la pédagogie active et la GM (que je connais mieux) et la rencontre entre Célestin Freinet et Antoine de La Garanderie s'est révélée harmonieuse... J'ai essayé de comprendre pourquoi. Tout d'abord, comme je le pressentais, plusieurs valeurs sont communes : la recherche de sens, le droit à la différence, la découverte de soi appuyée sur l'entraide, la collaboration, la liberté vs la responsabilité, le droit à l'erreur, le principe d'éducabilité, l'autonomie vs le guidage.

En ce qui concerne l'atmosphère, les deux démarches s'efforcent de renforcer le « plaisir de connaître » et donc « le bonheur d'être »¹⁵. L'écoute et le non jugement sont de mise. Le résultat est un climat serein, une consolidation de l'estime de soi, une joie d'apprendre. Céline, déplorant le peu de sorties qu'elle a réussi à organiser en ce début d'année, s'exclame : « Mais dans le fond, on est bien en classe ! »

Sur le plan de la pensée, la pédagogie Freinet, grâce au travail en induction, encourage l'anticipation et l'utilisation de tous les gestes y compris ceux qui sont parfois négligés dans l'enseignement traditionnel (la réflexion ouverte et l'imagination). Cependant, si elle met les enfants en situation de penser par eux-mêmes, elle ne les amène pas à diriger leurs mises en projets et leurs évocations. Céline, en introduisant les pratiques de la GM, fertilise le terrain préparé à la mode Freinet.

Jeune maman, elle n'a pas encore eu le temps de se former au dialogue pédagogique. Cela ne saurait tarder et, dès lors, le terrain sera plus productif encore, dans la mesure où ses petits élèves, prenant conscience de ce qu'ils font (et pourraient faire) dans leur tête, deviendront plus libres encore et plus autonomes.

Et sans doute cet exemple permet-il de supposer que la GM peut se combiner heureusement avec toute approche pédagogique qui partage ses valeurs et sa posture? A vérifier.

Anne Moinet

¹⁵ A. de La Garanderie - *Plaisir de connaître . Bonheur d'être.*, éd. Chronique Sociale, 2004

L'entraide, l'autre loi de la jungle

Dans la rubrique « Nous avons lu pour vous »... un entretien autour de l'ouvrage de Pablo Servigne et Gauthier Chapelle, *L'entraide, l'autre loi de la jungle*, éditions Les liens qui libèrent, 2019.

Lecture par Mimie de Volder, augmentée par les questions et commentaires de Claire Chevolet et Véronique Daumerie

1. Quelques échanges à bâtons rompus autour du titre (Véronique Daumerie)

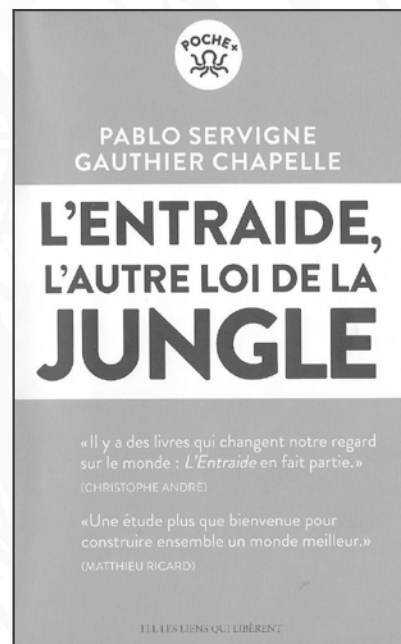
Pour ouvrir des fenêtres et élargir l'horizon des habituels comptes rendus de lectures de cette rubrique, pour vous surprendre peut-être, pour nous surprendre aussi, nous avons eu l'idée de vous présenter aujourd'hui une recension un peu différente : un cheminement en trois temps et à trois voix autour de ce livre au titre très accrocheur. Je tiens à vous présenter dans ses grandes lignes l'expérience que nous avons menée et à vous confier nos ressentis à son propos. Peut-être certains lecteurs de La Feuille d'IF prendront-ils quelques minutes pour nous confier, eux aussi, leurs impressions, afin que nous sachions si cette forme de conversation autour d'un livre vaut la peine d'être reprise ?

Un mot sur notre démarche

Pour ouvrir des fenêtres et élargir l'horizon des habituels comptes rendus de lectures de cette rubrique, pour vous surprendre peut-être, pour nous surprendre aussi, nous avons eu l'idée de vous présenter aujourd'hui une recension un peu différente : un cheminement en trois temps et à trois voix autour de ce livre au titre très accrocheur. Je tiens à vous présenter dans ses grandes lignes l'expérience que nous avons menée et à vous confier nos ressentis à son propos. Peut-être certains lecteurs de La Feuille d'IF prendront-ils quelques minutes pour nous confier, eux aussi, leurs impressions, afin que nous sachions si cette forme de conversation autour d'un livre vaut la peine d'être reprise ?

Mimie de Volder a d'abord lu l'ouvrage, avec la rigueur que nous lui connaissons. Claire et moi – qui n'avions pas eu le livre en mains – l'avons ensuite interrogée en nous prêtant au jeu des curieuses, des profanes. Nous espérions ainsi enrichir le propos en laissant jaillir quelques idées « latérales » qui ne seraient pas apparues dans un compte rendu classique. En effet, le dynamisme désordonné d'une conversation et la multiplicité des voix ont fait surgir de nouvelles dimensions de sens. Nos prises de parole, aux tons et rythmes différents, livrent nos bagages mentaux intérieurs tout autant qu'elles nous révèlent.

Toutes nos paroles enregistrées ont été retranscrites pour que chacune en ait copie puis prenne en charge « sa part ». Notre contribution finale garde volontairement le rythme de l'oralité.



A moi revient la tâche d'introduire le sujet, et de rendre compte des échanges préalables autour du titre et des auteurs. Dans un deuxième temps Mimie, maîtresse du sens, dégagera le fil rouge du livre, fidèlement. Enfin, Claire conclura en signalant les nouvelles perspectives entrevues à partir de la pensée des auteurs, ainsi que les liens avec la Gestion mentale. Je terminerai par un bref épilogue qui se voudra ouverture plutôt que fermeture.

Bienvenue dans notre cercle de parole : en lisant avec vos oreilles, vous entendrez la diversité de nos voix...

Le titre interpelle...

C : Ce titre m'interpelle vraiment et me fait du bien : jusqu'à il y a peut-être quinze ou vingt ans encore, l'opinion publique parlait surtout de la **lutte pour la vie** : il fallait monter sur la tête de l'autre, car l'homme est un loup pour l'homme... Il y a eu ce fameux bouquin de Richard Dawkins, *Le gène égoïste* (1976)... Et puis on est arrivé tout doucement, notamment grâce à l'éthologie, à modifier notre point de vue sur le vivant (je viens ainsi de terminer un livre extraordinaire de Frans de Waal, *La dernière étreinte*, 2018). On a pu affirmer scientifiquement que les animaux éprouvent des émotions – simplement ils n'ont pas les mots pour les dire – et, parmi ces émotions, il y a beaucoup plus de disposition à la solidarité, à l'**entraide**, à la sympathie qu'à la lutte pour la vie, pour la survie.

En tant que prof, ex-prof enfin, être humain tout simplement, ça m'interpelle très fort parce que j'ai toujours intuitivement pensé que la solidarité était beaucoup plus puissante, et beaucoup plus efficace que la lutte. Mais je me suis très souvent fait traiter de pigeonne, ou de naïve, de douce rêveuse, quand j'exposais ce genre d'idées...

Et puis il y a eu le livre de la biologiste américaine Joan Roughgarden, *Le gène généreux, Pour un darwinisme coopératif* (2009, traduit en français en 2012), où elle pose la thèse inverse de R. Dawkins, où elle parle de cette solidarité de la vie, qui opère déjà au niveau des cellules au sein même du corps.

V : C'est vrai aussi pour les cellules végétales : les arbres communiquent entre eux, par les racines et par des messages chimiques aériens, pour s'entraider et signaler l'approche d'un prédateur par exemple. Tout le vivant est concerné, depuis la cellule végétale ou animale jusqu'aux groupes et sociétés.

M : Cela rejoint tout à fait ce que disent les auteurs !

Darwin avait déjà l'intuition d'une deuxième loi de la jungle

V : Pour bien comprendre les concepts, j'aime remonter à leur origine : l'idée générale que l'on a du darwinisme, c'est que l'évolution se fait en sélectionnant les plus forts (pour se nourrir, pour se reproduire)... mais Darwin avait-il déjà imaginé une autre loi ?

M : Oui. Darwin n'a pas eu le temps de la développer, mais il avait déjà noté l'importance de l'altruisme et avait bien l'intuition d'une entraide dans le monde du vivant. L'idée du livre est tout entière dans le titre en fait : *L'entraide, l'autre loi de la jungle*. A côté de la loi de la compétition – qui existe surtout en temps de prospérité et de paix – il y a une loi tout aussi importante, si pas plus importante – surtout en cas d'environnement déficient – qui est la loi de l'entraide, de la solidarité entre les espèces, même très primitives, entre les cellules, oui, même dans la vie hyper primitive : c'est comme ça que la vie a pu naître. Il y a des associations très importantes dans le monde du vivant (par exemple entre les champignons et les fourmis).

L'apport de Kropotkine

M : Darwin a travaillé surtout sous les Tropiques, donc dans la jungle, qui est un milieu très favorable (humidité, soleil, lumière, nourriture...) dans lequel tout peut proliférer : là, la compétition est très présente. Mais il a eu un élève, Pierre Kropotkine (1842-1921), qui était un de ses grands admirateurs et a prolongé sa pensée. Servigne et Chapelle le citent beaucoup. Kropotkine était un Russe d'un milieu aristocratique mais élevé



par une nourrice française qui l'a initié à la Philosophie des Lumières et à la pensée rationnelle. Kropotkine, très attiré par cela, n'avait pas du tout envie de devenir un prince russe. Parti avec un régiment de cosaques en Sibérie, il a pu observer un milieu naturel qui est exactement le contraire des Tropiques, un milieu beaucoup plus difficile et beaucoup plus dur. A la lumière des théories de Darwin, Kropotkine s'est mis à observer la nature, les animaux, le végétal, et il a constaté que dans le vivant se manifestait aussi l'entraide. C'est lui qui a inventé le mot entraide. Il a écrit un ouvrage en 1902 *L'Entraide, un facteur de l'évolution* (*Mutual Aid : A Factor of Evolution*, 1902, traduction française en 1904). C'est vraiment la base d'une autre loi de l'évolution.

Kropotkine lui a ajouté une dimension sociale. Car il avait aussi une volonté de révolutionnaire (en 1902 on n'est pas loin de la révolution de 1917) et était vraiment animé par cette idée de solidarité avec le monde ouvrier. Donc cette idée de l'entraide, il l'avait vraiment à cœur. C'était un anarchiste, mais un anarchiste au sens positif du terme en ce sens qu'il disait qu'on n'a pas besoin de trop d'organisation politique : l'entraide ça commence dans des petites cellules, entre amis, dans la famille, et petit à petit ça fait des cercles. Lui aussi, Claire, a été qualifié de doux rêveur...

Kropotkine a prolongé la théorie de Darwin qui avait déjà eu l'intuition d'une solidarité dans le vivant.

C : Dans *La dernière étreinte*, Frans de Waal dit la même chose, il en parle.

Les auteurs

V : Toujours pour remonter à l'origine des concepts et pour replacer le livre dans son contexte, j'aimerais, Mimie, que tu nous présentes brièvement Pablo Servigne et Gauthier Chapelle. Qui sont-ils ? Que sont-ils ? Des biologistes, des philosophes, des sociologues... ?

M : Bien sûr, c'est normal de vouloir savoir. Ce sont deux jeunes chercheurs d'une quarantaine d'années, tous deux ingénieurs agronomes issus de l'école de Gembloux. Ils ont été intégrés au monde académique, à l'ULB, mais ils ont quitté ce monde, je crois en 2008, ils ont renoncé à leur carrière académique pour devenir chercheurs dans le domaine de l'évolution. Pablo Servigne est aussi spécialiste de la collapsologie qui est la science de l'effondrement des civilisations occidentales, industrielles. Il prend conscience qu'on va droit dans le mur si on ne redresse pas nos façons de vivre, mais en même temps il propose des moyens pour aborder la résilience. Là aussi il retourne fort, comme Kropotkine, vers des petites cellules, que ce soit le rôle de la famille, des amis, des petites sociétés...

C : C'est ce qui se passe, je pense. Il y a de plus en plus de petites associations...

Les disciplines s'interpénètrent

V : Si j'ai bien compris, ils ne travaillent plus exclusivement dans le domaine de l'évolution biologique des espèces, mais aussi dans le domaine social ?

M : Oui, toutes ces disciplines s'interpénètrent, c'est ça le grand intérêt. Ils citent beaucoup d'auteurs, c'est ce que j'ai admiré chez eux : ils ne donnent pas l'impression que ce sont eux qui ont tout découvert, mais ils évoquent l'évolution des idées dont ils ouvrent le champ. Ils citent des gens comme Marcel Mauss, un neveu de Durkheim, qu'on considère comme le père de l'anthropologie française. C'est un sociologue aussi. Il existe aujourd'hui une nouvelle science qui s'appelle la **sociobiologie**. Ils citent aussi un chercheur américain EO Wilson – né en 1935, c'est déjà ancien – qui a changé d'avis au fur et à mesure de son évolution et a montré que – cela deviendra une des thèses des auteurs – la compétition (le plus performant gagne) joue certes entre les individus, mais qu'une fois qu'on se situe au niveau des groupes on se rend compte que ce sont les groupes où la solidarité est la plus grande qui dominent, qui persistent et qui résistent. Ainsi une double loi s'exerce : la loi de la compétition entre individus, mais au niveau des groupes, ce sont ceux qui témoignent de la solidarité qui vont pouvoir résister, perdurer, et donc être plus performants.

C : Et évoluer quand même...

M : Oui, ça n'empêche pas d'évoluer. Les auteurs illustrent leurs théories par de nombreux exemples très concrets (par exemple l'élevage des poules pondeuses). Donc, même dans un ouvrage difficile à suivre, il y a chaque fois des expériences scientifiques au niveau des animaux, des végétaux, des bactéries même...

V : Sur tous ces plans-là on observe ces mêmes tendances : bactéries, végétaux, animaux, sociétés humaines ?

M : Oui, c'est ça.

C : Et c'est ça la sociobiologie ?

M : Oui, je pense : elle croise les théories sociologiques et biologiques.

Performance et solidarité : deux plans, deux lois

V : Il me semble, dans tout ce que tu exposes, que la loi de la compétition entre les individus s'exerce plus dans un milieu favorable, comme la jungle tropicale, mais que dès que le milieu est plus hostile, comme en Sibérie...

M : Oui, là le fait de promouvoir des valeurs de solidarité assure la survie des groupes par opposition à ceux où seule la loi de la compétition s'exerce. On devrait arriver à une forme d'équilibre entre ces deux lois, une loi qui consiste à tirer le meilleur de soi-même (et qui est un peu une loi de la performance, qui permet de ne pas stagner) ET une loi de l'entraide. C'est vrai qu'un milieu hostile favorise l'émergence de l'entraide, mais il n'est pas nécessaire d'attendre que le milieu soit hostile pour l'instaurer.

Et dans nos classes ?

C : Nous nous posons évidemment toutes les trois la question de l'éducation et de l'enseignement. Est-ce que dans nos classes tirer le meilleur de soi-même et viser la performance ou l'excellence, c'est nécessairement aller contre l'entraide ?

M : Non, pas nécessairement, on peut très bien conjuguer les deux. Le livre ne développe pas spécifiquement la question de l'enseignement. Alors, avant d'aborder cet aspect qui nous préoccupe dans notre métier, pour ne pas nous éloigner du livre, je voudrais d'abord prendre le temps de poser rigoureusement les idées de Servigne et Chapelle. Nous reviendrons tout à l'heure à nos salles de classes.

2. Le fil conducteur de l'ouvrage (Mimie de Volder)

Mon intention est de faire une très courte synthèse de l'ouvrage en le suivant pas à pas, et en expliquant comment les auteurs ont développé leur idée de l'entraide : une introduction, six chapitres, puis une conclusion et un épilogue, voilà la matérialité de la structure.

Dans l'**introduction**, ils partent de l'idée qu'actuellement le principe de compétition est vraiment hypertrophié, dans notre société occidentale en tout cas. Dès lors la partie généreuse de l'être humain a été comme atrophiée. Or la **compétition** – on verra plus tard qu'elle doit continuer à exister – est stressante, épuisante et séparatrice. Donc il faudrait essayer de revenir au sens de la vie qui n'est pas cette compétition à tout prix mais est dans la **relation au monde vivant tout entier** et, de ce fait,

il faudrait essayer d'empêcher la destruction de notre environnement. Donc cela rejoint l'idée qu'il faut faire émerger la **seconde loi de la jungle**, qui est celle de la solidarité, tout aussi importante que la loi du plus fort.

Dans le **premier chapitre** ils se demandent « Mais pourquoi a-t-on oublié cette seconde loi de la jungle ? Pourquoi en est-on arrivé là ? » Et leur idée c'est de dire que, au fond, **on a vécu sur deux mythes** importants. Le premier mythe c'était de considérer que dans la nature c'est la loi de la violence et de l'agressivité qui règne ; on ne voyait plus l'autre aspect de la nature : la collaboration entre les espèces. Et la deuxième idée, qui a commencé déjà avec la Renaissance mais surtout avec Descartes, c'est la croyance que l'homme est supérieur au reste du

vivant et que donc il peut absolument le dominer, l'exploiter à sa guise. Ces deux idées sont vraiment très très fort ancrées en nous et c'est contre elles qu'il faut essayer de se battre. Surtout que toute l'évolution, depuis plus de trois milliards d'années, montre que l'évolution positive s'est faite grâce à des symbioses, à des fusions, à des phénomènes d'entraide dans tout le vivant, depuis les plus petites choses jusqu'aux plus grandes (l'humain). Ils terminent ce chapitre 1 en disant que l'homme est une pelote – j'aimais bien l'expression – une « **pelote d'interdépendances** ». Un être humain tout seul ne sait RIEN faire et, de ce fait, il faut respecter ce principe de solidarité et même l'amplifier.

Le **deuxième chapitre** est consacré à l'**entraide** : au fond l'entraide est spontanée chez l'être humain. Les auteurs observent en nous **deux modes cognitifs** (ils se basent évidemment sur des travaux antérieurs pour l'affirmer) : le mode de routine, qui est un mode émotionnel, et le mode rationnel, qui demande plus de travail mental conscient. Dans le mode de routine, le mode émotionnel, qui est celui des animaux, il y a vraiment d'abord plutôt la sympathie, plutôt l'aide spontanée. Dans les grandes catastrophes naturelles, par exemple, une solidarité se développe immédiatement : l'être humain va aider spontanément ceux qui sont victimes plutôt que de profiter de la situation. Cette idée d'aide spontanée est intéressante aussi car elle s'appuie sur des découvertes en biologie, en neurobiologie : on découvre dans le cerveau des aires qui sont des aires de la récompense qui s'activent si nous coopérons, si nous nous montrons solidaires, si nous faisons un don à quelqu'un. Cela crée une forme de bonheur, que spontanément l'être humain recherche. Mais évidemment le mode rationnel intervient alors pour bien vérifier si c'est intelligent, si je ne donne pas excessivement, si je ne risque pas de le regretter... Donc le mode rationnel tempère le mode émotionnel, mais idéalement les deux doivent coexister dans nos actions. Les auteurs affirment que même les bébés et même les singes sont prosociaux. Le bébé va aller plus facilement vers quelqu'un qu'il sent ouvert aux autres que vers quelqu'un qu'il sent fermé.

Le **troisième chapitre** étudie le noyau de cette entraide : c'est la **réciprocité**. Cette réciprocité a justement été découverte par Marcel Mauss dont on parlait tout à l'heure et qui a conçu la théorie du don et du contre-don. Il affirme qu'un être humain a besoin de donner, il a besoin aussi de recevoir et il a besoin aussi de réciproquer – le verbe n'existe pas mais je l'emploie – de réciproquer le don : c'est en nous, c'est quelque chose dont nous avons besoin. **Dons et contre-dons**, articulés autour de la triple obligation de « donner-recevoir-rendre », créent un état d'interdépendance qui favorise la recréation permanente du lien social. Quelles sont les racines de tout ça ? C'est de nouveau la neurobiologie qui nous informe : ce sont probablement les neurones miroirs qui nous permettent le phénomène de l'empathie : par nos neurones miroirs nous sommes capables de nous mettre à la place de l'autre, de ressentir ce qu'il ressent et donc éventuellement de répondre à son besoin ou manifester de la compassion et de l'empathie. Cette réciprocité existe entre les individus,

mais elle peut aussi s'étendre au groupe s'il y a une confiance mutuelle qui s'est tissée. Cette confiance mutuelle se base sur le phénomène de la réputation : si un groupe a la réputation d'être accueillant, d'aider, alors cette réciprocité va se développer. Elle peut se renforcer aussi – et là on rejoint un petit peu l'enseignement – par le phénomène de la récompense et de la punition : on peut commencer par récompenser une classe qui se montre solidaire avec d'autres ou bien par punir une attitude qui aurait été de rejet. Il est parfois utile avec des groupes d'utiliser le bâton et la carotte. Mais tout cela est à bien doser... Et, dans les très grands groupes, imaginons par exemple le groupe de l'Europe, la réciprocité devient invisible, on ne se rend plus compte qu'elle existe et c'est ce qui rend l'existence de ces groupes assez difficile parce qu'il va falloir, pour qu'ils continuent à exister, créer des **normes sociales** et créer des **institutions** qui sont garantes de cette réciprocité. Mais c'est toujours plus difficile que dans des groupes plus restreints et plus spontanés.

Le **quatrième chapitre** développe les éléments qui sont favorables à cette réciprocité dans le groupe. Pour que la réciprocité existe, il faut la combinaison de trois sentiments :

- d'abord le sentiment de **sécurité** : on sent que le groupe existe et qu'il a comme une membrane qui nous protège et qui nous rassemble. Et justement, dans les très grands groupes, c'est plus difficile de sentir cette membrane, par exemple avec l'Europe précisément : il y a beaucoup de nationalismes qui se font jour maintenant et c'est sans doute aussi parce que la membrane de sécurité de l'Europe n'est pas tellement présente.
- En second lieu doit exister un sentiment **d'égalité**. Evidemment pas l'égalité totale, mais quand il y a trop d'inégalités dans un pays surgissent des phénomènes de violence chez les plus pauvres, tandis que chez les plus riches peut se créer une attitude de fermeture. Notre époque reflète aussi assez bien cela.
- Le troisième sentiment est le sentiment de **confiance**. On se sent bien dans ce groupe, on peut y adhérer, on peut lui faire confiance. Là aussi il y a des études en cours, notamment sur le plan neurologique, avec la découverte de l'ocytocine, cette hormone qui nous rend un peu euphoriques dans une situation de confiance dans le grand groupe. Les recherches sont encore en cours, il y a plein de choses qu'on ne peut pas encore dire maintenant.

Les auteurs ont cependant redéfini des **principes fondamentaux pour qu'un groupe fonctionne** : notamment le fait de se mettre en cercle pour parler, même de grands cercles. Il y a aussi le bâton de parole, la prise de parole respectueuse de chacun, le fait qu'on doit choisir un animateur et que le but n'est pas de vivre un conflit d'idées mais plutôt une addition d'idées. La politologue et économiste américaine Elinor Oström (première femme à avoir obtenu le Prix Nobel d'Economie, en 2009) a répertorié les règles de la bonne gouvernance des biens communs, avec huit principes que je ne vais pas reprendre ici, mais il est in-



L'entraide déclinée en trois contributions

téressant d'observer que tout ce que nous notons en biologie s'exprime aussi sur le plan politique : toutes les sciences fusionnent.

Servigne et Chapelle attirent notre attention sur le fait que l'entraide poussée à l'extrême fait cependant que le moi se dissout dans le groupe, que l'individu perd la notion du moi : cela peut être attirant parce qu'on fusionne tout à coup dans quelque chose qui nous dépasse. Freud a ainsi parlé du «sentiment océanique» et on voit cela dans la poésie de Victor Hugo. Le sentiment d'adhésion à un groupe peut développer un phénomène d'extase collective qui nous fait abandonner le jugement. On peut vivre cela dans des mouvements de jeunesse, des chorales, des meetings politiques... Il faut y **rester attentifs**.

Un autre élément intéressant de ce chapitre est la mise en évidence d'une différence entre deux types de groupes : les groupes « eusociaux », que les auteurs appellent, à la suite du psychologue social J.Haidt, le **niveau-abeilles** (les individus ne comptent pas, ce qui compte c'est la survie du groupe : par exemple les abeilles sont prêtes à se sacrifier pour la reine qui est la fécondatrice).

L'autre type de groupe est celui du **niveau-singes**, dans lequel l'individu compte plus que le groupe. L'homme fait plutôt partie de ce niveau-singes ; mais l'homme est une espèce «ultra-sociale». Il n'est rien sans les autres.

Donc il faut rester en alerte par rapport au groupe et toujours se dire qu'on doit être **autonome et responsable**. On peut adhérer à un de ces groupes mais – et là je pense aussi à l'éducation – on peut apprendre aux élèves la solidarité, mais dans cette solidarité on peut aussi leur apprendre l'autonomie et la responsabilité. Nous en reparlerons tout à l'heure. Cette complexité est difficile.

Nous arrivons au **cinquième chapitre** : par rapport au groupe, quel rôle le reste du monde joue-t-il ? Il peut s'y trouver « le grand méchant loup », l'ennemi extérieur, qui va renforcer le groupe parce que se créer un ennemi extérieur c'est très facile et efficace... On peut penser à George Bush et à l'axe du mal après les attentats du 11 septembre, dont on a vu les dégâts collatéraux. Pour notre époque, le grand ennemi extérieur est le défi climatique évidemment et donc là on devrait **pouvoir résister et créer une véritable solidarité humaine**. Mais il manque pour cela trois éléments :

- Il manque une sorte de récit commun qui nous concernerait tous, et qui serait quelque chose auquel on croit et on adhère.
- Il manque aussi la présence des partenaires les plus impor-

tants qui sont les générations futures (ce n'est pas tellement nous qui sommes concernés). Elles émergent aujourd'hui, ces générations futures, mais c'est encore trop peu.

- Il manque enfin une égalité entre les partenaires : l'inégalité entre pays riches et pays pauvres se creuse, et même entre les individus.

Pourtant l'environnement hostile pourrait créer cette solidarité en nous donnant un objectif commun. C'est pour ça que **le défi climatique pourrait être un levier**.

Enfin le **sixième chapitre** reprend l'évolution des cinq précédents. Pour réussir notre pari actuel il faut se rendre compte que **s'associer pour survivre est une loi fondamentale**. L'humanité est une sorte de paradoxe : le petit de l'homme reste longtemps vulnérable et c'est sa vulnérabilité qui a fait sa force. Du fait de la néoténie (le nourrisson est faible et il faut le protéger très longtemps, jusqu'à la fin de l'adolescence même), il résulte que l'être humain a besoin de protection et d'instruction, d'enseignement. Et c'est cela qui a créé sa capacité d'empathie. Oui, c'est là le paradoxe : notre vulnérabilité a été notre force. **Les deux lois de la jungle doivent jouer et se combiner :**

- celle de la compétition entre individus, qu'on ne peut pas refuser, nier, car c'est elle qui a permis et permet encore beaucoup de progrès
- et celle de la solidarité car, en observant l'évolution du vivant, on se rend compte que ce sont les groupes dans lesquels la solidarité existe qui vont perdurer. Donc l'entraide, c'est aussi admettre qu'on a besoin de l'autre...

C : Mais ce n'est pas toujours évident...

M : Non, non, mais on peut arriver quand même à une sorte de symbiose.

En **conclusion**, les deux auteurs évoquent cet **équilibre dynamique** entre compétition (performance individuelle) et entraide. L'inné et l'acquis sont mêlés. La biologie a insisté à un certain moment sur le rôle des gènes – la génétique – alors que maintenant elle développe l'épigénétique, qui vient s'y greffer. Nature et culture se mêlent aussi. Il faut tenir compte également de notre double système cognitif (émotionnel et rationnel). Il existe une loi de la réciprocité. L'entraide est possible si on a le sentiment de sécurité, d'égalité et de confiance. Enfin, le défi climatique devrait nous permettre de créer une société qui serait basée sur la culture de l'entraide et de la sobriété. Il faudrait dès maintenant anticiper cet âge de l'entraide et de la sobriété, seule manière de sauvegarder le vivant.

3. Nouveaux échanges, nouvelles perspectives (Claire Chevolet)

C : C'est magnifique, ton exposé ! Et tu dis que tu étais stressée..., mais tu as fait ça remarquablement ! Sur la base de ce compte rendu qui s'est voulu au plus près de la pensée de Servigne et Chapelle, nous allons à présent poursuivre notre réflexion un peu plus loin.

M : Dans l'épilogue, les auteurs se projettent dans l'avenir, ils

ne se fondent plus sur ce qu'ils ont constaté...

C : Ils rêvent un peu...

M : Ils rêvent sans rêver, aux prospectives, à l'avenir. C'est alors qu'ils évoquent la collapsologie, dont parle Pablo Servigne quand il se demande dans quel monde nous allons nous effondrer. Ils disent qu'il est urgent de **s'inspirer du fonctionnement**

du vivant, de prendre conscience qu'on doit notre survie à l'entraide et de cultiver la sobriété.

C : La collapsologie dont tu parles me fait penser au dernier livre d'Amin Maalouf, *Le naufrage des civilisations*.

V : C'est vrai : chez Amin Maalouf aussi il y a ce cheminement vers une solidarité combinant des éléments différents, dans l'entrelacement de nos identités...

C : À partir d'un délabrement du monde, d'un collapsus.

M : Tiens, je pense que j'ai oublié de vous dire, à propos de la solidarité et de l'importance de la réputation, que les auteurs évoquent aussi les moyens actuels de communication, par exemple pour les transactions sur eBay, ou pour airbnb : la réputation est essentielle.

C : Ou pour des pétitions lancées par Amnesty, ou Greenpeace, ou Avaaz, ou ...

M : Ce livre recèle d'infinies possibilités de digressions ! Pour poursuivre notre réflexion sur le fond, je propose de partir de trois citations épinglées au fil de ma lecture.

Trois citations choisies

Voici d'abord un extrait à propos du **paradoxe de l'être humain dont la fragilité fait la force** : « *Ainsi, la forte dépendance des nouveau-nés vis-à-vis des parents et de la tribu a été l'une des conditions majeures de l'extraordinaire développement de l'entraide. Voilà donc le paradoxe de l'évolution humaine : c'est notre extrême vulnérabilité à la naissance qui a fait la puissance de notre espèce.* » (NB : ces mots sont soulignés par les auteurs). (p. 238)

C : Oui, c'était l'entraide ou disparaître.

M : La deuxième citation est reprise à EO Wilson (né en 1929, fondateur de la sociobiologie, c'est lui qui a consacré le terme biodiversité). Les théories de ce dernier ont beaucoup évolué au cours de sa carrière – ce qui est intelligent, puisqu'il tenait compte des découvertes au fur et à mesure de leur émergence. D'un point de vue évolutif, écrit-il, « *l'égoïsme supplante l'altruisme au sein des groupes. Les groupes altruistes supplantent les groupes égoïstes. Tout le reste n'est que commentaire.* » (p. 241)

C : Servigne et Chapelle adhèrent-ils à cette citation ? Elle a l'air de vouloir dire pourtant que l'individu qui veut s'en sortir doit être égoïste... ce n'est pas la thèse du livre !

M : Ils citent ce passage de Wilson parce qu'ils l'admirent de s'être rendu compte que **l'altruisme à l'intérieur des groupes est plus efficace pour leur survie** que l'égoïsme. Par exemple, un pays qui pratiquerait la solidarité survivrait mieux qu'un pays qui laisserait uniquement s'exprimer la première loi de la jungle. L'idée des auteurs, c'est qu'il faut conjuguer les deux.

Je voudrais encore citer la dernière phrase de l'épilogue : « *C'est une étrange constatation, mais accepter notre propre vulnérabilité*



bilité et recommencer à croire dans notre interdépendance avec les 'autres qu'humains' redonne de la joie, de la force et du courage. » (p. 311)

Les auteurs insistent sur **le respect dû aux vivants**, quels qu'ils soient...

C : ... et sur la prise de conscience que les humains ne peuvent vivre seuls, sans le

reste de la nature. D'ailleurs la sociobiologie le montre bien, comme toutes les branches scientifiques qui actuellement naissent et se développent...

V : ...et se rejoignent, et se combinent. J'ai copié ceci de la quatrième de couverture : « *...un état des lieux transdisciplinaire, de l'éthologie à l'anthropologie, en passant par l'économie, la psychologie et les neurosciences...* ». Tout ça se rejoint, se combine, s'équilibre, c'est passionnant !

Revenons à nos classes

C : J'ai encore une question : comment, en tant qu'enseignants, pouvons-nous envisager de changer la dynamique d'une classe pour arriver à cette juste collaboration entre la recherche individuelle de l'excellence et la solidarité entre les membres du groupe ?

M : Les auteurs ne parlent pas beaucoup de l'éducation. Cependant ils insistent sur le fait qu'il vaut toujours mieux récompenser une réponse positive que sanctionner une réponse négative. On retrouve cette idée chez La Garanderie : « *Dites toujours quelque chose de bien à propos d'un travail, avant de faire vos remarques sur ce qui est négatif.* »

On constate que dans nos mentalités la compétition est encore prônée dans les classes : les parents attendent les bulletins des enfants, et si on ne les classe plus ils demandent « *C'est toi le meilleur ?* » On a ça dans nos gênes presque, tellement on en est imprégné depuis trois siècles...

Or les auteurs insistent sur le développement de l'autonomie et de la responsabilité chez l'individu, **d'indépendance** par rapport au groupe et **en même temps de responsabilité** envers celui-ci.

Comment encourager ces qualités au sein d'une classe ? Je pense que c'est en allant vraiment vers ce qu'on appelle maintenant la pédagogie active, fondamentale pour instaurer l'esprit d'entraide.

Cependant, si Servigne et Chapelle ne développent pas leur réflexion dans le domaine de l'éducation, je vous invite vivement à lire, dans ce numéro de *La Feuille d'IF*, les contributions de Luc Fauville, Anne Moinet et Pierre-Paul Delvaux : Luc ouvre de multiples fenêtres sur les dispositifs pédagogiques favorisant l'entraide (la coopération, la collaboration, le peer learning...), Anne nous la fait vivre sur le terrain dans une classe à pédagogie Freinet (qu'elle met en liens avec la Gestion mentale). Pierre-Paul Delvaux, quant à lui, met en évidence que la posture d'accompagnement en gestion mentale, attentive, discrète et bienveillante, est déjà une forme d'entraide...

L'entraide déclinée en trois contributions

C : J'ai encore un autre exemple à apporter : ce 20 novembre, pour le trentième anniversaire de la Déclaration des droits de l'enfant, la RTBF a présenté au JT de 19h30 un reportage réalisé par des enfants de onze ans, dans une petite école en Ardennes. Ils y montraient comment, chaque vendredi, les élèves de la classe s'installent en cercle. L'enseignant donne la parole à qui la demande. Chacun écoute l'autre, peut exposer une idée, un problème, un conflit qui le fait souffrir, et tout le monde peut intervenir pour proposer une solution. On vote pour décider de la réalisation, ou non, d'un projet. Les enfants apprennent ainsi la démocratie, l'écoute active, le respect, et la promotion d'un projet en commun. L'expérience dure depuis deux ans. Le chef d'établissement, interviewé, confirmait une transformation positive dans son école : il n'y a plus de conflits en cour de récréation, les élèves se montrent plus attentifs en classe parce que non perturbés par la compétition ou les rumeurs qui courent... Tout se fait dans la transparence et l'échange. N'est-ce pas un exemple qui illustre parfaitement cette option de pédagogie active ?

V : Au fait, Mimie, as-tu un souvenir personnel d'une expérience de ce type dans tes classes ?

M : Eh bien oui, j'en ai vécu une très chouette à propos de la lecture, en classe de rhéto.

Je donnais un livre à lire par mois, dont je présentais l'auteur et le contexte. Le mois écoulé, venait l'interro. Chaque fois je constatais que des élèves n'avaient pas lu le livre, mais s'étaient contentés d'un film s'en inspirant, ou bien du résumé d'un copain. Et puis j'ai lu Daniel Pennac (**Comme un roman**, Gallimard, 1992) et je me suis dit qu'il avait raison, que le but n'était pas de pouvoir faire une interro et d'en moquer quelques-uns. Le but, c'est de les initier à l'amour de la lecture et de susciter l'intérêt pour la littérature. Alors j'ai changé mon fusil d'épaule. Je leur ai dit : "Voilà, on lit le livre pour telle date, on en discute alors tous ensemble, et l'interro viendra une semaine après". À la date prévue, on a installé les chaises en cercle. Ceux qui n'avaient pas lu le livre étaient bien embêtés : ils n'avaient rien à dire, mais moi je ne sanctionnais pas... Par contre (ici intervient la performance, la recherche de l'excellence), certains élèves établissaient des liens intelligents avec d'autres lectures, avec l'actualité, avec d'autres formes d'expression. Ensuite, j'intervenais pour mettre en lumière des thèmes qui n'avaient pas émergé au cours de l'atelier. À la fin de l'année, un garçon est venu me trouver : « *Eh bien Madame, je vous remercie. Parce que maintenant j'aime lire, et avant ça je lisais très peu* ». D'autres abondaient dans le même sens « *Oui, moi aussi, moi aussi* »

C : C'est vraiment une belle réussite ! Qui, outre son aspect pédagogique, illustre bien l'équilibre

entre les deux lois de la jungle. **M** : Une réussite grâce à Pennac !

V : Ce livre-là a fait du bien à beaucoup de profs. Et à beaucoup d'élèves.

C : L'expérience que tu relates rejoint quelque chose qui m'a toujours un peu manqué dans la gestion mentale, qui est un outil magnifique sur le plan cognitif, et m'a beaucoup aidée depuis que je le connais, mais d'où le côté "émotion" est, à

mon sens, trop absent. Il me semble que mener une classe, transmettre à travers l'enseignement, devrait AUSSI jouer sur l'émotion, l'intuition, le cœur et ses valeurs.

V : Peut-être qu'effectivement cet aspect était absent, surtout au début, chez la Garanderie. Cependant, dans le triangle du projet, à côté du but et des moyens, le pôle de la motivation, du ressenti, est pour moi le **moteur** essentiel parce qu'on ne peut avoir d'élan ni vers les moyens ni vers le but si l'on n'a pas cette sécurité dont parlait Mimie, et qui permet de parvenir à mobiliser les progrès cognitifs en agissant sur les émotions.

M : En fait le triangle du projet n'a pas été créé par La Garanderie, mais par Huguette Le Poul, une de ses collaboratrices de la première heure... Les concepts, vivants eux aussi, évoluent en se transformant ! Nous revenons aux lois de l'évolution...

Epilogue : L'air du temps ne change-t-il pas de goût ? (Véronique Daumerie)

Heureuses de nous être rencontrées autour de ce livre interpellant, nous aurions pu poursuivre encore longtemps nos échanges mais le corps a ses raisons... et nous avons arrêté là pour atterrir en douceur avec une bonne tasse de café...

Arrêté là ?... ce jour-là du moins, car « l'air du temps » n'est-il pas en train de changer ? Ce thème, dont nous avons débattu pendant toute la matinée le 21 novembre, nous a ensuite habitées et nous a rendues plus ouvertes encore à ce bruissement d'idées solidaires qui émergent et se rejoignent partout sur la planète, au sein de petits groupes d'humains voulant s'insurger contre tout ce qui les écrase ou les menace.

Ainsi, le 27 novembre, le thème de La Grande Librairie était-il précisément celui de la sauvegarde de la vie, de l'humain et de la planète. Sur le plateau, que du beau monde ! : Pierre Rahbi, Hubert Reeves, Emmanuelle Pouydebat, Pascal Picq, Cyril Dion... Tous ont insisté sur le rôle majeur de l'éducation. Tous

se sont accordés pour développer des idées qui sont l'exact écho de ce qu'écrivent Servigne et Chapelle et tous concluent en affirmant que nous devons « réaccepter le fait que nous faisons partie du vivant et qu'on ne sauvera pas l'humanité sans sauver le vivant ».

Le sens de la sacralité de la vie se réveille un peu partout et s'exprime dans l'entraide : de nouveaux mouvements citoyens naissent et se multiplient aujourd'hui, qui veulent agir sur le levier des inégalités sociales et prônent le respect du vivant. Les marches pour le climat, l'aide citoyenne aux migrants, le choix délibéré d'une alimentation locale et de saison, la présence de milliers de « sardines » dans les rues italiennes qui, depuis la mi-novembre, défient Salvini et les populistes (ces bancs de « sardines » s'accroissent et « font des petits » en dehors des frontières de l'Italie), ...



... oui, tout cela donne un autre goût à l'air du temps.

Un air que avons envie de respirer.

Lecture par Mimie de Volder, augmentée par les questions et commentaires de Claire Chevolet et Véronique Daumerie

Un nuage de mots autour du mot sens

Pour mettre en valeur les conditions nécessaires pour accueillir et constituer du sens.

Avec une place pour l'entraide.

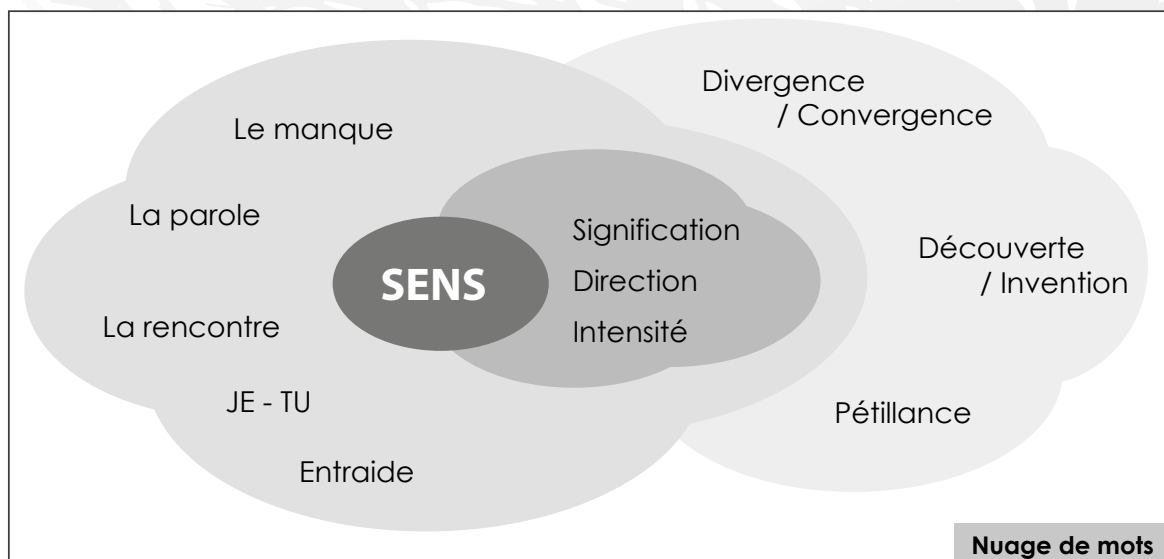
Démarche latérale.

O. Mais pourquoi « latéralement » ?

Parce que le sens ne se définit pas, il se vit. Parce qu'il y a quelque chose d'insaisissable dans l'humain. A. de La Garanderie s'adresse à l'être, l'être de l'apprenant et l'être du pédagogue.

L'être est avant tout un « pouvoir être », un être qui est invité à passer de la puissance à l'acte, autrement dit de l'inaccompli à l'accompli. Ce dynamisme est commun à tout humain, mais se vit par chacun de façon tout à fait personnelle.

Pour pratiquer cette démarche latérale, nous allons pointer des actions tangibles comme la parole ou encore le discours péremptoire, mais aussi des structures comme le vécu de manque, des structures qui agissent en nous sans nous. Il s'agit de mieux comprendre non pas un apprenant qui serait un individu, mais un apprenant qui est une personne. Je me situerai donc dans le sillage du personalisme (note) en considérant l'humain dans le sillage d'Edgar Morin cette fois comme un être bio-anthropo-social, ce qui inclut l'entraide.



En tant que pédagogues nous sommes là pour accompagner cette démarche de sens : nous sommes amenés à faire vivre les actes de connaissance. Ces actes peuvent se dire dans le dialogue pédagogique, mais il y a quelque chose dans cette démarche de sens qui nous échappera toujours. Je crois qu'il y a au fondement de l'humain de l'insaisissable et de l'inattendu qu'il est dangereux de vouloir définir. Et si nous voulons éviter ce danger, la démarche latérale mérite d'être tentée.

Ce sera un nuage de mots.

Je vais privilégier le déroulement de ma pensée en groupant en fin d'article des citations ou des développements plus précis. Par ailleurs je mettrai en valeur tout au long de cet article les liens avec des aspects précis de notre pratique en GM.

1. Le contraire du sens

Le contraire du sens c'est le chaos. Le contraire du sens c'est aussi le discours péremptoire.

1.1. Le contraire du sens c'est le chaos. Et pour sortir du chaos : la parole.

Le début de la *Genèse* dit à sa manière un des fondements de cette démarche.

Je vous propose ce texte dans une perspective humaniste. C'est un des nos textes fondateurs, qu'on le veuille ou non, présenté ici dans une perspective anthropologique et dans son pouvoir révélateur.

Au début de la *Genèse* c'était le chaos.¹

Ensuite sur ce chaos va retentir une parole. La parole créatrice qui amène de l'ordre et donc du sens. Mais tout de suite cet ordre – bénéfique puisqu'il fait sortir du chaos – se heurte à un manque.

Il arrive un moment où Adam – qui n'est encore que le « glébeux » et donc pas encore humain – est invité à nommer les animaux. Ce qu'il fait, mais il y a un manque. Le texte nous dit qu'Adam va vivre le manque. Le manque d'un vis-à-vis. C'est la création d'un vis-à-vis. Le texte hébreu nous dit que le glébeux va devenir un « Ich » face à une « Icha ». Un homme face à une femme. L'humanité naît avec l'invitation à la rencontre d'un JE avec un TU.²

Mots-clés : JE/TU Parole/Manque

GM Le DP comme une rencontre.³

Soulignons avec force que la parole a toujours du « jeu ». Elle ne peut prétendre contenir le sens plein et entier. Il y a toujours une « marge », une place pour quelque chose de plus, pour quelque chose d'inédit, quelque chose qui n'a pas encore été dit sur ce réel.

GM : dans le sillage de Husserl, l'évocation contient toujours un écart entre le réel et sa représentation mentale.

La parole qui nomme apporte du sens. Il y a aussi toutes les opérations mentales qui articulent les savoirs entre eux.

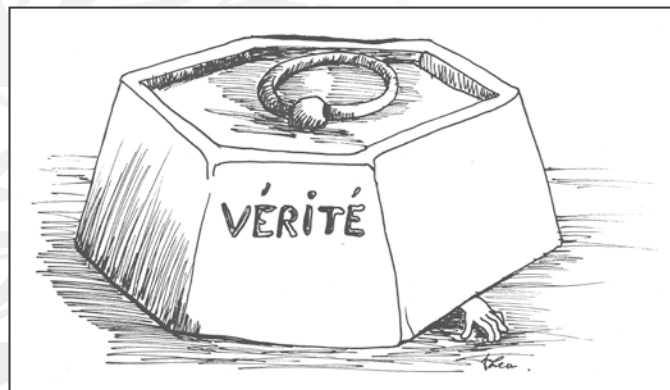
1.2. Le contraire du sens c'est le discours péremptoire.

Ce discours ne laisse aucune place à l'objection ou à la question. Nous en faisons souvent l'expérience quand nous sommes renvoyés dans les cordes avec comme message que nous n'avons rien à dire, ni à commenter, ni à ajouter.

On pourrait se dire que certains savoirs de base sont des acquis indiscutables. Certes, ils sont solides et ils sont utiles, mais ils sont toujours situés dans une culture et à ce titre-là ils ne sont pas absolus.

Ces discours ont comme projet d'éteindre notre capacité de participation à la vie. Face à ce savoir qui s'impose, nous sommes invités à capituler, à obéir, à nous soumettre. Le sens se fige. Le sens est confisqué. C'est une démarche de pouvoir et souvent de pouvoir totalitaire.⁴

Dessin de Françoise L : un gros poids en fonte avec la mention « vérité » qui écrase un humain dont on ne voit qu'un bras qui dépasse.



Ce type de « vérité » est écrasant. Il y a eu dans l'histoire de longues périodes où le discours sociétal était indiscutable et pourtant, quand on lit l'histoire de l'humanité, le sens ne s'éteint jamais. Le sens ouvert est obstiné et cela malgré tous les efforts des différents pouvoirs.

Il y a une raison ontologique :

- il y a en l'humain une capacité de résistance : le sens se faufile en quelque sorte,
- il y a en l'humain un désir d'élargissement,
- il y a dans l'humain un désir de rencontre et de projet commun.

¹ Voir les citations en fin d'article.

² J'ai développé la rencontre entre un JE et un TU très différente de la relation de pouvoir entre le JE et le CELA dans mon article sur Martin Buber paru dans *La Feuille d'IF* 31

³ Voir tout le chapitre 1 de *Mener le dialogue pédagogique en Gestion mentale*, Chronique sociale 2018.

⁴ Quelques mots cinglants au hasard d'une lecture : (...) *le contraire de la vérité n'est pas l'erreur mais bien le fait d'imposer la vérité*. Laurent Gagnebin et Raphaël Picon, *Le protestantisme. La foi insoumise*. Champs Essais, p. 155

Cette résistance, ce désir d'élargissement, ce désir de rencontre et d'entraide a comme commun dénominateur le MANQUE ! La racine de la résistance c'est le manque qui implique le désir

d'élargissement qui aboutit à la connaissance de plus en plus large du monde, de l'autre, de soi-même et de la société.

2. Manque/ Élargissement/Obstacle/Entraide

2.1. Manque

Le manque est à la base de tout désir. Plus largement, on peut affirmer que toute œuvre est la réponse à une question ou à un manque, qu'il s'agisse des réalisations techniques, des œuvres d'art, des institutions ou encore des systèmes de pensée en ce compris les systèmes convictionnels.

En GM. C'est bien le vécu de manque qui est le socle d'un geste essentiel, le geste d'imagination.⁵

2.2. Élargissement / Divergence/ Convergence

Morin montre que l'hominisation suit une structure avec une alternance d'élargissements du champ mental et de stabilisations. Divergences et convergences. La divergence suppose un risque. La convergence satisfait notre besoin de sécurité. Le schéma en fin d'article montre que l'ouverture est de plus en plus large.

En GM c'est la transcendance au sens phénoménologique. Au sens ordinaire la transcendance est ce qui dépasse un ordre donné parce que appartenant à un ordre supérieur ou extérieur. Tout ce qui dépasse l'expérience possible.

En phénoménologie, la transcendance c'est ce vers quoi la conscience se projette. Mais aussi cet élan de tout l'être qui nous pousse à nous dépasser, à sortir de soi.

Dans *Critique de la raison pédagogique*, A. de La Garanderie affirme : *En revanche, le constat, tout simple, que Heidegger invite à faire, ne peut que conduire à expérimenter qu'il appartient à tout homme de vivre son rapport au monde et à lui-même sur le mode de la transcendance, qu'il ne peut pas en être autrement.*⁶

2.3. Mais la condition humaine n'est pas sans conditions.

Cette expression est le titre d'un livre d'entretiens de Jean Pierre Lebrun qui approfondit une intuition développée dans son livre précédent : *La perversion ordinaire*⁷. Cette perversion à son point de vue est de ne mettre aucune limite.

Il est essentiel pour l'humain de prendre conscience des limites tout en sachant que l'humain a le pouvoir et le désir d'enjamber les limites.

Il y a quelque chose d'indomptable dans l'humain. Songez seulement aux aventures d'Ulysse dans l'Odyssée. Mais le danger c'est le dépassement des limites, l'hubris des Grecs que l'on traduit le plus souvent par l'orgueil.

Toujours ce double mouvement qui allie les contraires.

2.4. Le social

La personne ne peut trouver du sens qu'en tenant compte aussi de la dimension sociale. En se posant la question de savoir comment elle assume son héritage familial, social, linguistique, culturel, etc. Et nous sommes, de nouveau ici, dans la complexité.

2.5. Pour nouer tout ceci : je pointe ici

- la prégnance du manque avec le besoin d'élargissement,
- le rôle de la limite et donc de l'obstacle
- le besoin de stabilisation et donc de sécurité.

Et je voudrais rapprocher tout ceci du **geste d'imagination**.

Geste d'imagination qui a le manque comme déclencheur, qui sort du cadre reçu, qui joue avec les contraintes, qui a besoin de cette alternance de risque et de sécurité. Voilà pourquoi je voudrais m'arrêter non plus au déclencheur qu'est le manque, mais à la finalité du geste en GM : découverte et invention.

⁵ AdLG, *Pour une pédagogie de l'intelligence*, p. 154 ou bien II, 318

⁶ AdLG, *Critique de la Raison Pédagogique*, p. 102 ou II, p.659

⁷ Jean Pierre Lebrun, *La Perversion ordinaire*, Denoël 2007 et *La condition humaine n'est pas sans conditions*, Denoël 2010.

3. La démarche de sens à la lumière de la découverte et de l'invention

2 citations nous serviront d'appui pour cette réflexion.

3.1. La découverte

(...) *Oui, « les parfums, les couleurs et les sons me répondent » si je les évoque. Ils se révèlent à moi et je suis révélé à moi par eux. Cette double révélation « me » motive autant pour les connaître eux que pour me connaître moi. Naître à eux, naître à moi. Une double exigence se fait jour : s'ouvrir au monde pour s'ouvrir à soi, s'ouvrir à soi pour s'ouvrir au monde. Dès lors, l'homme est rigoureusement en projet de sens.*

*Le sanctuaire de l'intériorité n'est pas fait pour garder porte close. Il ne doit pas non plus se détruire pour mieux se livrer au monde. Il doit accueillir le monde, le nourrir de son intimité pour mieux s'y adonner. C'est à ce prix qu'il en découvrira le sens, les raisons d'être, c'est-à-dire finalement les motifs de son attachement.*⁸

C'est une découverte réciproque. Relisons ce texte selon 3 niveaux de lecture :

1. Un double mouvement, une double exigence dit le texte, cela nous est familier ! Et avant tout par respect des différents fonctionnements (de soi vers le monde ou du monde vers le soi) mais aussi pour éviter toute forme d'excès potentiellement destructeur. Cette double exigence suppose aussi un équilibrage de nos habitudes évocatrices. C'est sans doute le juste milieu d'Aristote, qui n'est jamais facile à réaliser.
2. La connaissance est avant tout accueil, accueil du monde et ouverture en soi d'un lieu d'accueil : Espace, Temps ou Mouvement. L'accueil, nous dit le Petit Robert, est bien « la manière de recevoir quelqu'un, de se comporter avec lui quand on le reçoit ou qu'il arrive. » Que le monde puisse enrichir le soi, cela tombe sous le sens, mais que le soi puisse nourrir le monde de son intimité voilà qui peut surprendre à première vue.
3. Le terme « sanctuaire » est surprenant. C'est manifestement le lieu du projet de sens. C'est là que les deux verbes « accueillir » et « nourrir » signalent un échange où

le monde est à la fois reçu et enrichi.

Le mot suggère quelque chose de sacré. Que pouvons-nous en penser ? Le début du texte contient quelques expressions éclairantes : Oui, « *les parfums, les couleurs et les sons me répondent* » si je les évoque. Ils se révèlent à moi et je suis révélé à moi par eux. Cette double révélation « me » motive autant pour les connaître eux que pour me connaître moi. Naître à eux, naître à moi.⁹ Révélation et naissance sont des mots forts et on peut les comprendre dans un sens humaniste.

Mais cela reste une découverte réciproque.

3.2. Et si c'était aussi l'invention ?

Si le découvreur perçoit la réalité avec le projet d'en dégager les présences dissimulées, l'inventeur sera en projet d'en dégager des absences non façonnées.¹⁰ « Absences non façonnées », je préfère cette expression à « absences cachées »¹¹ parce que « non façonnées » cerne bien l'apport de l'inventeur.

A. de La Garanderie, qui est un grand découvreur, est souvent moins à l'aise avec l'invention.

*C'est le moi se mouvant qui prend part aux êtres et aux choses, qui éprouve le plaisir de son accroissement d'être ; cet enrichissement s'accomplit dans le mouvement par lequel le sens de l'être est justement l'apport du moi. Apporter à ce monde dans lequel il est jeté la dimension du sens, telle est la vocation du moi. Il y découvre la joie par l'ontologie de son rôle. Il salue la beauté de l'aurore qui sans lui n'existerait pas. Le moi est la harpe qui dans ce monde a pour vocation d'en faire vibrer le sens.*¹²

Je ne suis pas sûr qu'il s'agisse ici de l'apport de l'invention. Personnellement, je pense que l'inventeur vit aussi le manque et qu'il augmente et enrichit le réel. Son plaisir est de « plier le réel », de « l'enrichir » d'une bisociation inédite.

⁸ AdLG, *La motivation, in Pour une pédagogie de l'intelligence*, Bayard, 2017, pp. 454-455.

⁹ *Ibidem*, p. 454

¹⁰ AdLG, *Pour une pédagogie de l'intelligence*. II, 126

¹¹ AdLG, *op.cit.* II, 317

¹² AdLG, *Plaisir de connaître. Bonheur d'apprendre*. Chronique sociale, p. 52

4. Le sens n'est pas une substance, une propriété, un pouvoir ...

... c'est une expérience de signification, de direction et d'intensité¹³ que l'on ne peut circonscrire dans un discours généralisant. Mais ce que nous pouvons appréhender c'est tout ce qui est latéral à savoir : le vécu de manque, le risque, l'accueil et le don, la rencontre, l'accompagnement, et le regard positif sur l'altérité... C'est en tout cas le contraire du pouvoir et de la main mise sur l'autre.

C'est une posture complexe qui se décline en trois volets :

4.1. A. Demey décrit cette posture avec l'impidité.

Voir en fin d'article.

4.2. L'entraide.

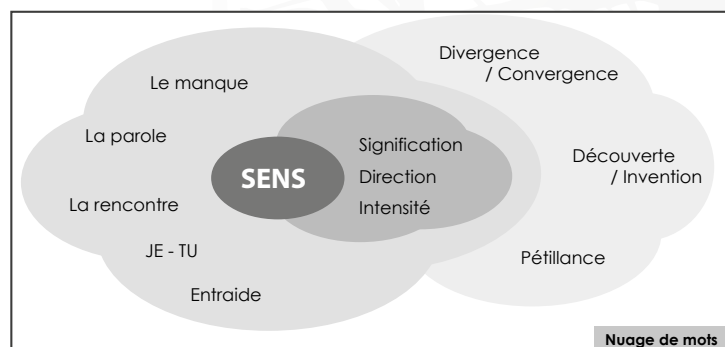
Il y a dans notre posture une présence attentive, discrète et profondément bienveillante. Il s'agit à mes yeux d'une forme d'entraide qui est remarquablement développée dans l'ouvrage de Pablo Servigne et de Gauthier Chapelle, *L'entraide, l'autre loi*

de la jungle¹⁴. Les auteurs montrent combien l'entraide est fréquente dans le règne du vivant. Je vous renvoie à la lecture détaillée publiée dans ce numéro sous la signature de Mimie Devolder, de Véronique Daumerie et de Claire Chevolet. Je me contenterai ici de citer brièvement la 4e de couverture : *A travers un état des lieux transdisciplinaire, de l'ethnologie à l'anthropologie en passant par l'économie, la psychologie et les neurosciences (les auteurs) nous proposent d'explorer un immense continent oublié, à la découverte des mécanismes de cette « autre loi de la jungle ».*¹⁵

4.3. Avec ce rôle « paternel » ? Ce pouvoir de suggérer mais toujours avec tact...

J'imagine l'effroi de ceux qui me lisent. En fait je parle du rôle paternel au sens large et non du rôle patriarcal. Je veux faire allusion à ce regard d'aîné que nous pouvons avoir sur celui ou celle que nous rencontrons. Notre parole sera orientée vers un **plus être**¹⁶. Cette parole doit être habillée de tact, avec ces précautions que signalait déjà Michèle Verneyre dans son article magistral « Sens et finalités de l'entretien pédagogique »¹⁷

5. Conclusions



Nous sommes ici au cœur de la démarche qui échappe donc à toute définition enfermante. Elle parie sur l'ouverture et sur les possibles.

Cette démarche est profondément une démarche de respect du réel, des autres, de soi-même et des différences à tous niveaux, y compris entre soi et soi ; nous pouvons être un autre pour nous-même. Et à ce titre, c'est une démarche pour notre temps. Il serait opportun de développer tout ceci pour contribuer au défi de notre temps qui est d'inventer un vivre ensemble à la hauteur de ce qui nous arrive.

Pierre-Paul Delvaux

¹³ AdLG, *Défense et illustration de l'introspection*, p. 74, II, 83

¹⁴ Aux éditions « Les Liens qui Libèrent. 2019

¹⁵ 4^e de couverture.

¹⁶ Voir AdLG, *Comprendre les chemins de la connaissance*, p. 205.

¹⁷ Article publié dans la revue *Gestion Mentale*, n° 5, Bayard éditions, 1993, pp. 72-74

Annexes :

1. Genèse aux chapitres 1 et 2.

1.1 Au commencement, Dieu créa les cieux et la terre. 1.2 La terre était informe et vide: il y avait des ténèbres à la surface de l'abîme, et l'esprit de Dieu se mouvait au-dessus des eaux.

(...)

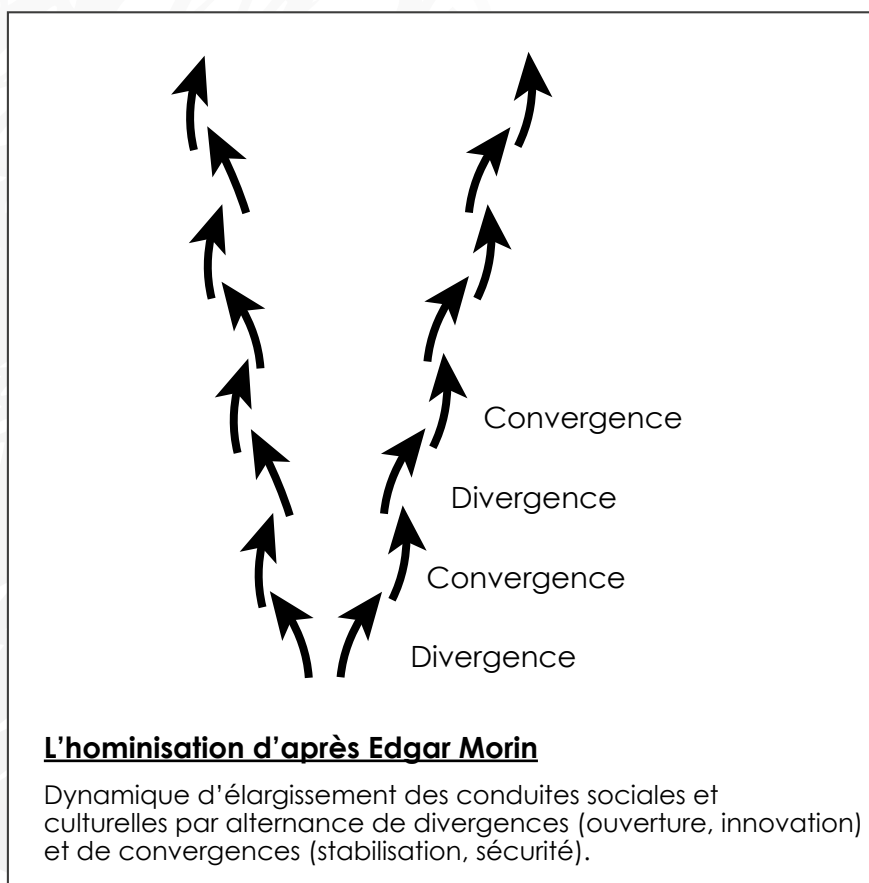
2.20

Et l'homme donna des noms à tout le bétail, aux oiseaux du ciel et à tous les animaux des champs; mais, pour l'homme, il ne trouva point d'aide semblable à lui.

Traduction de Louis Segond 1910

2. Divergence/convergence

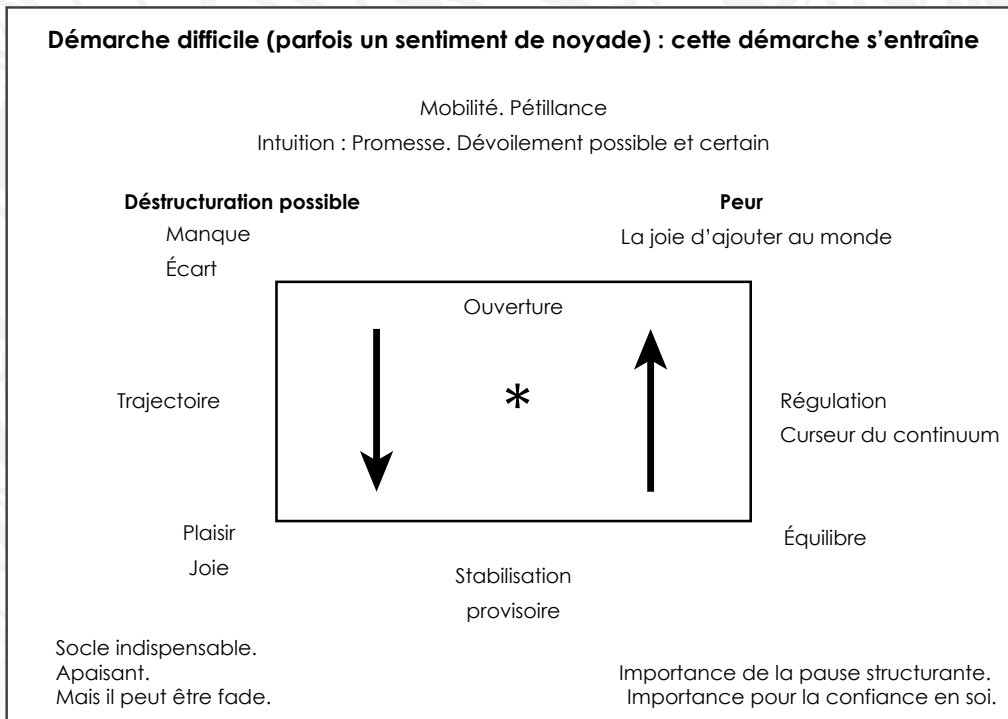
1. Schéma ascendant.



Un peu de philosophie

2. Autre schéma sur la divergence et la convergence (l'ouverture et la stabilisation). Vous pouvez le parcourir. Vous y retrouverez sous une autre forme pas mal d'éléments de notre exposé.

Les flèches sont essentielles.



* Image des deux rives d'un cours d'eau. Une des rives représente la liberté et l'autre la sécurité. Quand on s'approche de l'une on s'éloigne de l'autre. Et nous avons besoin des deux rives.

Ce 2^e schéma est le résultat d'un travail lors d'une réunion d'été en juillet 2019 à Herve en Belgique. ¹⁸

3. Témoignage d'Annick Demey, logopède.

Fraîchement diplômée, je me sentais investie d'un pouvoir. J'allais faire passer des tests. J'allais devoir classer, étiqueter... Avoir ce pouvoir-là me mettait mal à l'aise. Je craignais que celui ou celle que j'accompagnais devienne dépendant(e). Moi je suis là pour aider, pour rendre autonome. Il faut que cette personne se débrouille dans la vie.

Aider c'est donner des outils. Si les personnes que je veux aider restent dépendantes, ce n'est pas vraiment de l'aide.

J'ai pris conscience que cette valeur était à la base de mon choix professionnel.

Certains enfants étaient en pleurs parce que la prise en charge était finie. Aurais-je mal fait mon travail ?

La Gestion Mentale a répondu à cette préoccupation. Je me suis reconnue dans ce que je voulais apporter aux autres, reconnue dans les valeurs et les principes qui sous tendent la GM, l'invitation à l'autonomie, le concept d'accompagnement, la pédagogie propositionnelle, bref la posture éthique de la Gestion Mentale.

Cela m'a fait du bien parce que je me sentais seule.

Avant la Gestion Mentale, je vivais une impasse : j'apportais du savoir, je rééduquais. Maintenant je cherche et j'invite à chercher. La relation d'avant ne me convenait pas et je crois que cela ne portait pas de fruit. En somme il ne s'agit pas de « tout donner ». Et il n'y a pas UNE bonne façon de mener un accompagnement.

Juillet 2018. Témoignage mis en forme par Pierre-Paul Delvaux

Céline Alvarez, « Une année pour tout changer et permettre à l'enfant de se révéler »

éd. Les arènes, Paris, 2019, 247p.

Tout dernier livre de Céline Alvarez, qui s'est fait connaître du grand public en faisant paraître « Les lois naturelles de l'enfant », livre où elle racontait une expérimentation menée pendant trois ans dans une école maternelle dans un secteur non privilégié (En France, on parle de zone en éducation prioritaire, en Belgique de zone à discrimination positive). Cette expérimentation avait été une grande réussite car un développement important de la personnalité et des compétences cognitives des enfants avait été observé : la plupart de ces enfants qui possédaient au départ de l'expérience un retard de langage et de lecture par rapport aux enfants du même âge, terminent avec un retard complètement disparu et parfois même un niveau supérieur.

Le nouveau livre raconte une expérimentation menée en Belgique dans les classes de trois institutrices de deux écoles différentes, toujours dans des zones reconnues comme difficiles.

Le point de départ est un double constat :

- En Belgique, 4 enfants sur 5 n'ont pas les compétences minimales de la lecture à la sortie du CM2
- A 15 ans, ils sont 45% à avoir redoublé au moins une fois.

Le postulat de Céline Alvarez est que tout enfant naît prédisposé à être et à faire tout ce que nous cherchons à lui inculquer.

Son objectif : créer des environnements adaptés au fonctionnement et aux besoins de l'enfant afin de soutenir le développement des fonctions exécutives.

Les fonctions exécutives sont les compétences qui permettent à l'être humain d'agir de façon organisée pour atteindre ses objectifs. Leur bon développement est souvent prédictif d'un épanouissement global. C'est le premier chapitre du livre, car ces fonctions exécutives sont la base et ne doivent jamais être perdues de vue mais au contraire guider le choix de nos actions auprès des enfants.

- **La mémoire de travail** : mémoriser les différentes actions requises et les organiser.
- **Le contrôle inhibiteur** : focaliser son attention, contrôler les gestes et émotions qui pourraient l'empêcher d'atteindre son but.
- **La flexibilité cognitive** : détecter ses erreurs, trouver des solutions à ses problèmes et persévérer jusqu'à atteindre son but.

Le premier travail de « cette année pour tout changer », c'est de relever le niveau des activités afin d'apporter un vrai challenge

aux enfants qui par nature en sont demandeurs. Il est important de préparer le terrain en optimisant l'espace, triant les activités et installant l'autonomie.

Optimiser l'espace, c'est faire de la place pour pouvoir circuler aisément, pour que chacun trouve sa place sans gêner l'autre. On n'affiche plus que ce qui est vraiment utile et utilisé régulièrement. Chaque objet a désormais une place précise qui sera montrée et expliquée aux enfants qui après utilisation devront toujours le remettre à cet endroit. Mémoriser la manière dont les choses sont organisées afin de les remettre en ordre ensuite participe au développement des fonctions exécutives.

Trier les activités. Une activité est adaptée au niveau de l'enfant lorsqu'il a envie de la faire mais qu'il n'y parvient pas encore. **Simplifier ou faire à sa place démotive !** Il est important de sélectionner les activités qui ont du sens, des activités connectées à leur réalité (par exemple, on travaillera la motricité fine en coupant des fruits et légumes, en versant l'eau de la cruche sans renverser, en arrosant les plantes...)

Installer l'autonomie. Ce n'est pas par exemple créer juste des ateliers où les enfants seraient livrés à eux-mêmes. Nous sommes des êtres de liens. Donc il est naturel que l'apprentissage passe par l'interaction. L'enfant a besoin de notre présence pour développer ses connaissances. Nous sommes bien présents, branchés sur lui quand il en a besoin, la posture de l'enseignant est celle de l'accompagnement et non du savoir (d'ailleurs, le bureau du prof n'a plus de place dans la classe). L'enfant a besoin d'être accompagné par exemple lors des tâches créatives non pas avec des jugements de valeurs comme « c'est beau » car alors il apprendrait juste à nous plaire mais une description enthousiaste de tout ce que nous pouvons voir sur son œuvre sera beaucoup plus stimulante et lui permettra de grandir, de s'épanouir ! L'accompagner à l'autonomie, c'est aussi lui donner la confiance qu'il n'a peut-être pas en lui disant qu'il est capable, en le félicitant d'avoir réussi une activité compliquée. L'accompagner à l'autonomie, c'est aussi lui demander ce dont il aurait besoin selon lui pour y arriver. L'accompagner à l'autonomie, c'est aider l'enfant à se calmer, à patienter, à s'exprimer, c'est accueillir l'erreur, encourager l'effort... Bref, **l'autonomie, c'est lorsque l'enfant peut faire seul car la présence de l'autre, son étayage et sa bienveillance ont été intériorisés.** En s'efforçant de faire seuls et de respecter les règles de la classe, les élèves exercent de façon soutenue leurs fonctions exécutives car ils doivent constamment réfléchir avant d'agir, s'organiser, planifier...

Voici un exemple de consigne :

« Une activité choisie peut être utilisée autant de temps que souhaité, mais une fois terminée, elle doit être rangée à sa place, en ordre, propre et sèche et elle ne peut être prise que lorsqu'elle se trouve sur l'étagère. » L'enseignant sera prêt à montrer, expliquer encore et encore comment se déplacer dans la classe, tenir un plateau pour éviter qu'il se renverse, dérouler un tapis et se mettre où on ne gêne pas... pour que cela devienne un automatisme chez chaque enfant. C'est un travail qui demande beaucoup de patience, des mois pour certains, mais c'est un peu comme le fermier qui prend le temps de bien préparer sa terre, la récolte n'en sera que meilleure...

Lorsque ce premier travail (avec ces trois facettes) est mis en place, l'auteure explique que l'enseignant et les enfants passent par une première phase que je qualifierais de lune de miel, où tout fonctionne bien un peu comme par magie...

Mais après vient nécessairement une phase de désordre. Un désordre fécond qui, s'il sait le lire, est terriblement riche pour l'enseignant. Il lui faut comprendre ce qu'il y a à transformer, laquelle de ses croyances est peut-être encore à abandonner... Cela peut être l'occasion de se mettre à plusieurs adultes pour essayer de comprendre et trouver des réponses concrètes (réajuster l'environnement, réunir deux classes...). Un travail collaboratif entre les professeurs prend ici tout son sens.

Pour passer cette phase plus difficile, Céline Alvarez a repéré une série de difficultés auxquelles il faut s'attendre mais si l'enseignant tient bon, ne retombe pas dans ses vieilles habitudes, s'il ne lâche pas le cadre, alors vient le moment où les fonctions exécutives étant bien installées, l'apprentissage devient efficace car l'enfant est prêt.

Je voudrais également parler du climat de bienveillance présent dans les classes entre l'adulte et les enfants mais aussi entre les enfants. Le cadre a participé au développement étonnant de réflexes d'entraide. Ils ont appris à communiquer leur ressenti de façon précise et sans blesser l'autre (CNV). L'enseignant participe aussi à ce climat, il est important de féliciter les efforts de chacun, peu importe le résultat (au contraire, féliciter le résultat génère un climat de compétition).

Le ton du livre est enthousiaste, le contenu extrêmement inspirant et motivant. On aurait envie d'avoir une classe pour tester ces changements. Mais on reste vraiment sur sa faim sur le comment, surtout lorsqu'on travaille avec des grands. Comment transférer ? Quels moyens d'apprendre proposerait-elle ?

Le livre est facile à lire, il est bien illustré par des photos montrant les situations concrètes décrites. On y lit que des liens vidéo sont aussi présents sur le site de Céline Alvarez mais à l'heure où j'écris ces mots, les vidéos sur l'accompagnement en Belgique sont « à venir ».

Des liens avec la gestion mentale ? L'auteure ne semble pas y être formée car elle n'y fait jamais allusion et pourtant certains éléments ne manquaient pas de faire écho : la posture d'accompagnateur, l'importance de faire sens mais sans réelle précision, les différents gestes mentaux... Accepter de « perdre » du temps pour installer les fonctions exécutives me fait penser à une crainte qu'on a au début qu'on pratique la gestion mentale lorsqu'on donne du temps pour laisser créer des évocations mais après l'apprentissage est plus efficace...

Catherine Michiels

NDLR : Le livre a bénéficié d'une promotion vigoureuse. Il nous déçoit car, au-delà des fondamentaux très pertinents à nos yeux, l'ensemble reste peu précis.

Clin d'œil du terrain

Témoignage d'Hélène en direct de l'EDD de Visé

S. a 7 ans, il entre en 2^e année primaire. Il fréquente l'école de devoirs.

Aujourd'hui, il doit écrire les noms des jours de la semaine. Sur la feuille qu'il a reçue, certains noms sont déjà inscrits, d'autres le sont en partie (parfois la première lettre, parfois deux ou trois lettres en début de mot), pour d'autres rien n'est déjà écrit.

Nous commençons par redire les noms de ces jours de la semaine. Il les connaît quasiment tous, pas tout à fait dans l'ordre chronologique, mais peu importe pour le moment, une chose à la fois. Il a donc les noms des jours de la semaine en tête. Je les écris aussi sur une feuille pour qu'il puisse les regarder et les évoquer par ce biais, puis nous cachons tout.

Il lit sa feuille et y voit : v... . Il cherche.

- Qu'est-ce que c'est, dit-il ?

- Cherche dans ta tête, tu connais les noms des jours, redis-les et cherche s'il y en a un qui commence par v...

Il cherche dans sa tête (cela se voit : le regard qui devient vague, un vrai travail intérieur et un petit sourire aux coins des lèvres). Au bout de quelques secondes, il trouve « vendredi ». Reste à l'écrire.

- Comment s'écrit le « en », demande-t-il?

- Cherche dans ta tête, tu l'as sans doute. Nous l'avons vu tout à l'heure. Tu devrais le trouver.

Il cherche de nouveau et finalement, il écrit avec assurance et un grand sourire « en » ; il m'explique qu'il y a un autre « en », qui s'écrit « an ».

La fin du mot est plus facile. Il redit le mot en écoutant les lettres et il les écrit très correctement. Il ne va pas vite, mais il trouve. Je le félicite.

Tout le devoir se passe de la même manière. Jamais je ne donne la réponse, il va d'abord chercher dans sa tête ce qu'il sait.

Avant de nous quitter je le félicite et l'invite à prendre conscience de ce qui s'est passé et de tout ce qu'il sait déjà et qu'il doit utiliser. C'est une ébauche de geste de réflexion.

En redescendant dans la salle commune de l'école de devoir, il dit à la coordinatrice avec fierté et un grand sourire : « **Aujourd'hui, j'ai travaillé avec ma tête** ».

Et si nous leur laissons le plus souvent possible le bonheur de trouver les réponses dans leur tête au lieu de les donner ?

Hélène Delvaux-Ledent

Etincelle

Lors d'un dialogue pédagogique de groupe suite à un jeu de Kim, voici l'évocation d'un élève (9 ans) :

« J'ai d'abord fait apparaître un ciel bleu dans ma tête, puis quelques nuages sont arrivés.

Chaque nuage est passé à travers un arc en ciel et s'est transformé en un des objets, et est devenu brosse à dent, pince à linge.... »

Communiqué par Marie-Anne Derue, institutrice à l'école La Vertu à Schaerbeek, le 5/10/2019

Pour vous tenir au courant de nos activités,
visitez notre site qui est régulièrement mis à jour.

www.ifbelgique.be

Un Blog à visiter et à revisiter !

Un blog plein d'idées concrètes pour appliquer la gestion mentale dans les classes !

Dans le cadre du projet de formation et de suivi en gestion mentale né il y a 5 ans dans la zone d'enseignement du grand Charleroi, le Segec (Secrétariat de l'enseignement général catholique) a mis à disposition un « espace blog » qui est alimenté régulièrement avec des ressources pédagogiques, des idées de lecture, des témoignages d'enseignants, des explications sur le fonctionnement du projet. C'est Virginie Matthews qui le nourrit et le fait vivre, elle est la colonne vertébrale de ce projet sur le terrain. Un grand bravo.

A découvrir ici : <http://gestion.reseauxlibres.be/wordpress/>

Notre page Facebook : recherchez IF Belgique : Gestion Mentale !

Les 9 articles de Luc Fauville intitulé :
Pensez c'est... sont regroupés sur le site
www.ifbelgique.be/boite-a-outils/a-lire/articles