

Francine PUJOL

L'enfant entre corps et parole : un citoyen en devenir.



En quoi l'enfant fait-il ses premiers pas de citoyen à travers le conseil de coopérative et les jeux traditionnels et sportifs ?

Memòria de Master 2.

Mencion : Mestiers de l'Education e de la Formacion
Especialitat : Ensenhament Bilingue Immersiu

jos la direccion de D. Martina Camiade



UNIVERSITAT DE PERPINYÀ VIA DOMÍCIA - IFCT
INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER
ICRECS - Institut Català de Recerques en Ciències
Socials

Francine PUJOL

L'enfant entre corps et parole : un citoyen en devenir.
En quoi l'enfant fait-il ses premiers pas de citoyen à travers le
conseil de coopérative et les jeux traditionnels et sportifs ?

Mémoire de Master 2

Sous la direction de Mme Camiade



Année universitaire 2012-2013



À René Laffitte

«Accueillir l'enfant au delà de l'élève...c'est accueillir un être vivant, en marche, à une certaine étape de son évolution et tenir compte de sa singularité.»

René Laffitte

«Il faut laisser du jeu dans le jeu. Jouer le paradoxe, c'est déjà le déjouer.»

Pierre Parlebas

«Apprendre à parler, à se parler, cela pourrait faire partie de l'éducation des êtres humains. Le conseil lieu pour dire et pour se dire, lieu pour entendre et s'entendre.»

Catherine Pochet, Fernand Oury

Mes remerciements vont à:

mon tuteur , Pierre-Johan Laffitte, pour sa présence et sa confiance, son accompagnement et ses encouragements tout au long de ce travail

Olivier Francome pour nous avoir ouvert des « possibles»

aux copains du ChamPIgnon: Patrice Baccou, Pascale Danillon, Raphaele Depaule, Xavier Ferré, Mireille Laffitte, Richard Lopez, Cati Sabatier, Françoise Théron, Brigitte Vicario, pour le travail d'élaboration et nos échanges depuis tant d'années

Brigitte Vicario, amie fidèle pour sa relecture ô combien précieuse

Richard Lopez, compagnon pédagogique de toujours, pour la classe et dans les jeux

Félip Joulié et Patrice Baccou, mos amics occitans, per lor adjuda tecnica

Jany Gibert, pour son amitié et son côté «mouche du coche»

Isabelle Robin, pour ses encouragements

Samuel Papillon, pour tout et surtout pour m'avoir soutenu, toujours, et supporté, dans les deux sens du terme

Sommaire

PARTIE 1 :DE QUEL CITOYEN PARLE-T-ON ?	9
.....
DANS LA SOCIÉTÉ.....	10
Historique de la citoyenneté.....	10
Etre citoyen aujourd’hui.....	12
L’individualisme démocratique.....	13
DANS L’ÉCOLE.....	18
La morale au temps de Jules Ferry.....	18
Les fondamentaux de cette pédagogie.....	21
De Jules Ferry aux programmes de 2008.....	22
DANS LA CLASSE COOPÉRATIVE : « LA MITOYENNETÉ ».....	28
D’où venons-nous ?.....	28
La classe TFPI : un dispositif institutionnel.....	32
– NAISSANCE DU GROUPE//PLACE DU SUJET	40
.....
LOIS ET RÈGLES.....	41
La loi symbolique	41
Les lois dans la classe	41
Les règles de vie.....	42
LE CONSEIL DE COOPÉRATIVE :.....	43
une institution clé.....	43
Dans ma classe de GS/CP.....	45
Comment démarrer le conseil ?.....	49
LE JEU/LES JEUX	52
Le jeu chez l’enfant.....	53
Classification des jeux.....	57
Les jeux sportifs et les autres.....	61
« DU JEU/JE » DANS LA MACHINE	68
.....
LE « JEU » COMME OUVERTURE.....	69
L’INSCRIPTION DU « JE » DANS LE GROUPE.....	70
Elia et le métier carton des goûters	70
Lilou, au choix de textes.....	71
DU « JEU » AU « JE ».....	73
A propos d’Elia.....	73
A propos de Lilou.....	73
A propos des jeux.....	74
DU CORPS À LA PAROLE, DE LA PAROLE AU CORPS.....	75
Du corps à la parole	75
... De la parole au corps.....	81

Introduction

Au-delà de la mission d'apprendre à « lire, écrire et compter » liée à ma fonction ; je me suis très tôt intéressée à l'enfant derrière l'élève et à la gestion du groupe classe. Je me suis également interrogée sur mon rôle d'enseignante dans le processus éducatif. Puisque éduquer veut dire : « mettre en œuvre des moyens propres à assurer le développement et la formation d'un être humain », alors comment pourrais-je aider au mieux un enfant à grandir, c'est-à-dire à devenir un adulte capable d'analyser, de faire des choix ; responsable de ses actes et respectueux des autres et de lui-même ?

Que ce soit dans les épreuves du concours, ou dans la formation des maîtres, la part faite à la prise en compte du sujet et du groupe est bien mince. Comme si le fait de mettre vingt cinq enfants ensemble pendant six heures ne produisait pas d'effet. En tout cas, on n'en parle pas...ou si peu. Pourtant, au-delà des apprentissages, l'enseignant se retrouve tout de suite confronté à un groupe dont il va devoir gérer les relations, les conflits, les singularités. Ce n'est pas simple ! Pourtant sa capacité à y parvenir peut influencer directement la qualité des apprentissages. Car si les conflits sont parlés, qu'ils servent à poser des règles de vie et à évacuer des tensions ; si les enfants sont rassemblés autour de projets communs ; si les progrès de chacun sont balisés et reconnus ; alors un chemin est possible pour que chaque enfant, à l'intérieur du groupe, puisse plus facilement trouver sa place et entrer dans les apprentissages. Ce chemin, je l'ai trouvé avec les Techniques Freinet et la Pédagogie Institutionnelle. Après quelques réunions de travail et un stage avec l'ICEM¹, j'ai rencontré René Laffitte² et rejoint son groupe de travail, le ChamPIgnon³ de Béziers. Mon parcours personnel en Pédagogie Institutionnelle, notamment au sein de ce groupe a contribué à me doter d'outils pédagogiques. Mais c'est également et surtout un lieu d'échanges, d'élaboration sur nos classes, de « re-source » qui nourrit et enrichit ma réflexion et ma pratique au quotidien.

Ce travail de mémoire a été l'occasion pour moi de faire un retour sur mes années d'enseignement et mon cheminement en Pédagogie Institutionnelle. Qu'ai-je mis en place dans ma pratique pédagogique pour essayer de répondre à mes interrogations de jeune enseignante ? Cette étude m'a permis d'analyser les effets de ce dispositif pédagogique.

¹ Institut Coopératif de l'École Moderne

² Instituteur spécialisé, praticien des Techniques Freinet et Pédagogie Institutionnelle dans ses classes ; auteur de plusieurs livres dont « Essais de pédagogie institutionnelle » 2006, Champ social éditions. Formateur en stage de PI et dans des groupes pédagogiques.

³ Groupe de Pédagogie Institutionnelle formé dans les années 1980 autour de René Laffitte à Béziers.

J'en donne quelques exemples dans le chapitre sur le conseil et celui sur la monnaie (chapitre deux).

Par ailleurs, pendant une dizaine d'années, j'ai eu de nombreuses activités concernant les jeux au sein des CEMEA⁴. Ma pratique et ma réflexion à ce sujet, avec des groupes d'enfants mais aussi d'adultes, m'ont montré l'importance du jeu dans le développement de l'enfant. Les règles de jeux qui travaillent, comme les règles de la classe, sur les limites, m'ont permis de faire des rapprochements entre ces deux activités.

D'une part, le conseil permet la pratique du débat « pour de vrai ». On vit des émotions et on s'en parle. On fait des choses ensemble et on s'organise, on propose, on décide. D'autre part, la nature des jeux collectifs fixe des limites, borne des actions motrices tout en laissant possible une adaptation des règles.

C'est dans cette marge, ce « jeu » rendu possible, institué, que l'enfant peut s'inscrire de façon singulière et se risquer à tisser des liens sociaux.

C'est pourquoi, j'essaie d'analyser dans ce mémoire comment la pratique du conseil et des jeux collectifs aide l'enfant à faire ses premiers pas de citoyen.

⁴ Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

Partie 1 :De quel citoyen parle-t-on ?

Ce terme de citoyen, il en est question très tôt, dès les premiers jours de la vie d'un bébé. En effet, Françoise Dolto, parlant des parents, nous dit : « Leur castration à eux, c'est l'inscription de l'enfant à l'état civil, qui signe son statut de citoyen, quoi qu'il arrive à ses parents. » (DOLTO F. 1984 p. 94) C'est-à-dire que d'une certaine façon, il leur est signifié que ce bébé ne leur appartient pas. Ils doivent s'en occuper, s'ils peuvent l'assumer bien sûr et en cela leur devoir est illimité. Mais par contre, leurs droits sur lui sont limités car il est déjà, par cet acte, membre d'un groupe social, hors de sa famille. Il devient « sujet légal de la société » (Ibid, p. 94).

L'école ensuite, à travers ses programmes d'instruction civique et morale, se donne comme objectif d'éduquer les élèves à devenir citoyen. Mais quelle est l'image que chacun de nous se fait du citoyen idéal ? Quelles sont les idées véhiculées par les programmes scolaires ? Et enfin, quels moyens sont mis en œuvre dans les classes et quels effets ont-ils pour aider l'enfant à devenir un être social, respectueux des autres et des lois ?

Dans la société

A l'heure actuelle, comme au temps de la Révolution de 1789, on peut noter un regain d'intérêt pour le terme de citoyen. Mais que recouvre-t-il exactement ? D'abord un sens juridique : le citoyen est un sujet de droit ; ensuite, il exprime une légitimité politique : le citoyen détient une part de la souveraineté politique ; enfin, il est la source du lien social. Certes, la citoyenneté moderne ne ressemble pas à celle de l'Antiquité, même si elle y puise ses sources. C'est une notion complexe, résultant d'une longue évolution. « La citoyenneté moderne n'est d'ailleurs pas une essence, donnée une fois pour toutes, mais une histoire. » (SCHNAPPER D., BACHELIER C.2000 p.16) C'est ce cheminement dans le temps que nous proposent D. Schnapper⁵ et C. Bachelier⁶ dans leur ouvrage : « Qu'est-ce que la citoyenneté ? », retraçant ainsi, une véritable sociologie de la citoyenneté à travers son histoire.

Historique de la citoyenneté

Dans l'introduction, les auteurs expliquent comment l'origine de la citoyenneté se trouve dans la civilisation grecque qui a inventé la cité (polis), où chaque individu, dans

⁵ Sociologue et politologue française. Membre du conseil constitutionnel entre 2001 et 2010, elle a présidé la société française de sociologie de 1991 à 1995. Directrice d'études à l'École des hautes études en sciences sociales, elle préside depuis janvier 2012, le Musée d'art et d'histoire du judaïsme. Elle a obtenu le prix Balzan en 2002 pour l'ensemble de son œuvre en sociologie. Née le 9 novembre 1934 à Paris. Elle est la fille de Raymond Aron, sociologue, philosophe et politologue français et la femme de l'historien d'art Antoine Schnapper.

⁶ Historien et spécialiste de l'époque contemporaine

une forme de relation réciproque, peut participer à l'exercice du pouvoir. Les Grecs ont inventé également le principe du respect de la loi. On se soumet aux lois de la cité et non plus à celles d'un individu comme dans les empires barbares. Cependant, la polis grecque reste limitée par une notion ethnique de naissance, d'appartenance et de filiation. Les étrangers, les esclaves, les femmes en sont exclus. La civilisation romaine, quant à elle, va donner à la citoyenneté un statut juridique, dotant le citoyen (civis romanus) de droits civils et personnels. Ce faisant, elle permettait, du moins en principe, d'intégrer des étrangers. La nature juridique du statut de citoyen permet l'ouverture sur le monde et donne à la notion de citoyenneté, une vocation universelle. Pour illustrer cette idée, Schnapper cite une formule de Claude Michelet : « Nous sommes tous des citoyens romains. » A partir du XIIIe siècle, la redécouverte du droit romain et l'idée du contrat social contribuent à l'évolution de la notion de citoyenneté.

La modernité politique

Les révolutions américaine et française du XVIIIe siècle font entrer le monde dans une nouvelle ère : celle de la modernité politique, caractérisée par la citoyenneté comme fondement de la légitimité politique. Le pouvoir, jusqu'alors détenu par le Roi, est transféré à la nation, au peuple. Tous les hommes ne sont certes pas des citoyens « actifs » mais ont vocation d'accéder à ce statut, quelle que soit leur origine. Ce nouveau principe transcende les particularismes et entraîne la séparation du privé et du public. La sphère privée garantit la liberté des individus dans leur diversité alors que la sphère publique assure l'égalité des droits des citoyens.

La légitimité politique du citoyen prive l'Eglise du pouvoir politique et conduit au principe de séparation de l'Eglise et de l'Etat. A une époque, fortement marquée par les guerres de religion, la neutralité de l'état apparaît comme un moyen de favoriser la tolérance envers les différentes religions et d'apaiser les conflits.

Les grands débats qui conduisent à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, mettent en lumière une question fondamentale : qui doit-on mettre en avant, l'homme ou le citoyen ? « Comment concilier l'autonomie de l'individu et les contraintes collectives ? » (Ibid, p.28) Deux courants de pensée s'opposent. Locke est un tenant du droit naturel (jus naturalisme), pour lui, l'homme est premier, le « naturel » précède le « civil ». Pour Rousseau, l'homme n'existe pas en dehors de la société qui lui confère ses droits. Il accorde la priorité à l'organisation sociale.

Le même type de débat oppose droits et devoirs. Pour les partisans de l'individu, D. Schnapper cite le marquis de Clermont Lodève : « les devoirs naissent naturellement des droits du citoyen. » (Ibid p.31) Pour les autres, il convient d'insister sur les devoirs des individus par rapport à la collectivité. C'est dans cet esprit que sera rédigé l'article 21 de la constitution de 1793, relatif au principe de solidarité.

La représentation

Le citoyen étant un individu abstrait, comment s'organise concrètement la citoyenneté ? Dans l'Antiquité, il s'agit de démocratie directe. Pour Aristote, déléguer son pouvoir c'est renoncer à sa liberté. La Déclaration de 1789 accepte démocratie directe et démocratie représentative. Celle-ci a été inventée entre 1776 et 1787 aux Etats-Unis et inscrite dans la constitution de 1786. En France, le parcours vers une démocratie représentative a été beaucoup plus long, chaotique et difficile.

Il existe deux modèles différents d'exercice de la citoyenneté : le citoyen « à l'anglaise » et le citoyen « à la française ». Le premier, défendu par Locke, Burke et Montesquieu défend le droit des individus contre l'arbitraire du pouvoir. Il prône la séparation et l'équilibre de pouvoirs et contre-pouvoirs représentatifs des différentes communautés qui composent la société. Le citoyen n'est pas abstrait mais s'inscrit concrètement par son appartenance à différents groupes. La démocratie anglaise garantit les libertés par la représentation de ces pluralismes politiques. L'intérêt général est la somme des intérêts particuliers. Ainsi, en Angleterre, des lois électorales de 1832 à la réforme de 1911, le pouvoir s'est peu à peu et en douceur, transféré du Roi et de la chambre des Lords à la chambre des communes : émanation de l'ensemble des citoyens. Le citoyen « à la française » est très différent. Ce concept, plus abstrait, est arrivé de manière brutale avec la Révolution. Dans leur définition de cette idée, les révolutionnaires, inspirés par Rousseau mettent l'accent sur un citoyen en lien étroit avec l'Etat, sans intermédiaires. La démocratie doit être unitaire, l'Etat centralisé et l'intérêt de chaque citoyen doit s'identifier avec l'intérêt général. Le pouvoir politique est légitime puisqu'il traduit l'expression de la volonté du peuple. Le citoyen est libre puisqu'il a lui-même décidé des termes du contrat.

Etre citoyen aujourd'hui

Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Alors que dans les différents pays démocratiques, la citoyenneté peut prendre des formes différentes, y a-t-il malgré tout, des caractères communs à ce concept ?

La citoyenneté est le fruit d'une construction historique. Elle varie d'un pays à l'autre et se traduit par les différentes institutions mises en place. Mais le point commun à toutes les sociétés modernes est la vocation universelle de la citoyenneté.

Le vote

Le vote est un symbole politique fort. Il concrétise l'espace politique abstrait d'où la formule : « un homme, une voix », permettant à chaque citoyen de se prononcer sur le choix de ses représentants. Chaque élection est l'occasion qui permet de rassembler les individus isolés en communauté de citoyens. La pratique de l'élection a évolué vers une procédure de plus en plus formelle qui démontre le renforcement du caractère sacré de l'acte de voter. Ainsi, la loi de 1913 en France, va exiger l'isoloir, l'enveloppe et l'urne. Le suffrage universel traduit l'égalité des citoyens. Même s'il ne suffit pas à régler tous les problèmes de la société, sa signification n'est pas négligeable. Pour exemple le cas des Noirs aux Etats-Unis qui ont dû attendre plus d'un siècle après la fin de l'esclavage pour pouvoir l'obtenir. Le droit de vote s'est progressivement élargi. En France, tous les hommes l'ont obtenu en 1848, les femmes, un siècle plus tard en 1944, les jeunes de dix-huit ans, en 1974.

L'école

L'école est l'institution de la citoyenneté par excellence. « Elle doit donner à tous les capacités nécessaires pour participer à la vie publique. » (Ibid p.154) Son organisation est unique et centralisée. Elle veut donner la même éducation à tous pour permettre l'égalité des chances. Elle a deux objectifs : dispenser un savoir culturel commun et offrir un espace fictif à l'image de la société politique. « Plus directement que dans d'autres pays, l'école est, en France l'école du citoyen. » (Ibid p.154)

Toutes les démocraties européennes ont des régimes parlementaires c'est-à-dire que le gouvernement doit rendre des comptes devant une assemblée de représentants, élus au suffrage universel. Mais ces assemblées ont des formes différentes suivant les pays. On note la même variation pour le mode de scrutin. Il existe trois grands modèles qui caractérisent le rapport entre le pouvoir central et les pouvoirs locaux, basés sur ceux de la France, de l'Allemagne et du Royaume-Uni.

L'individualisme démocratique

La politique moderne se caractérise par la représentation mais sa vocation démographique, c'est-à-dire l'élargissement des droits politiques à tous peut être en

contradiction avec l'idée de représentation. Il en résulte une différence entre la notion de république et celle de démocratie. Ce peut être l'une des causes qui expliquerait le désintérêt de la vie politique, l'abstention aux élections. D. Schnapper parle ensuite de la démocratie d'opinion. Elle insiste sur le fait que les médias sont un des instruments de la démocratie et qu'il existe un fossé entre la réalité sociale des citoyens ordinaires et l'élite politique et journalistique.

On assiste à un développement des droits subjectifs c'est-à-dire des droits des individus, au détriment des droits objectifs liés aux exigences de la vie collective. Pour exemple, l'évolution d'un contrat de location. Avant la loi de 1989, c'est l'immeuble qui était placé au centre du contrat, depuis, c'est le droit au logement, reconnu droit fondamental, qui en occupe le centre. Ce développement des droits subjectifs entraîne une inflation du droit ; difficile alors de s'y retrouver dans cette inflation des droits particuliers. « Cette évolution démontre, en tous les cas, la force de la poussée individualiste. » (Ibid p. 204) L'individualisme affaiblit les instances nationales : école, église, syndicats... chaque individu se réclamant le droit d'accepter ou non l'autorité de ces institutions. Parallèlement, à la crise générale de la représentation, on assiste à la crise de l'école, de l'Eglise, des syndicats...

Les politiques publiques

Après les inégalités d'origine économique, dénoncées par la critique marxiste, D. Schnapper évoque les inégalités d'origine ethniques ou raciales. Elle présente les deux types de politiques publiques qui tentent de répondre à ce problème. La première s'est dotée d'une législation particulière afin de garantir le principe de l'égalité pour tous dans la vie sociale, devant l'école, l'emploi, le logement. C'est la politique publique adoptée par les pays européens, appelée « equal opportunity », égalité des chances. La deuxième adopte des mesures de « quotas », « discrimination positive » ou encore « affirmative action » pour donner plus de droits aux populations victimes de discrimination. C'est ce que font les Etats-Unis, qui vise l'égalité entre les groupes et non plus entre les individus. Quelles sont les conséquences de ces choix en matière de politique publique ? Dans le premier cas, l'Etat se place dans l'idée de la citoyenneté individuelle corrigée par les droits-créances. Il tend à corriger les inégalités mais ses effets restent limités. Il revendique l'égalité des chances, non des résultats. Dans le deuxième cas, la politique d'affirmative action accorde aux groupes des droits parfois contradictoires avec les droits de l'individu. D'autre part, donner des droits à des groupes spécifiques tend à cristalliser l'existence même de ces groupes et d'en renforcer l'appartenance. Pourtant, on ne peut nier l'effet

bénéfique qu'a eu, à un certain moment, une telle politique aux Etats-Unis par rapport à la population afro-américaine. L'auteur met en garde sur le danger d'adopter une telle politique de façon permanente.

La famille

Le Code civil avait organisé la famille comme une « société naturelle ». Depuis les années 1960, les modifications apportées au droit de la famille mettent en avant les droits des individus aux dépens de l'institution familiale. (Exemple avec le droit des femmes.) La filiation a remplacé le mariage au centre du droit de la famille. L'union libre revendique le droit des individus à s'unir ou à se désunir en fonction du sentiment amoureux. On note là, le même refus des institutions. La recherche de l'égalité conduit à l'indistinction des individus et des situations : homme/femme, couple hétérosexuel/couple homosexuel, même si ce n'est pas encore abouti.

L'Eglise

La crise de la l'Eglise catholique en tant qu'institution se caractérise par les difficultés à recruter des membres du clergé et par la diminution des pratiques religieuses traditionnelles. La tendance de l'individu à ne choisir dans les pratiques religieuses que celles qui l'intéressent, a fait voler en éclats le discours unique, composé de croyances, de valeurs et de conduites de l'Eglise traditionnelle. Pourtant, l'incertitude existentielle tend à augmenter et nourrit le besoin de croire de chacun. Ainsi, certains opèrent un « bricolage religieux », puisant dans des religions différentes des éléments pour se constituer « leur » propre religion. Des groupes se constituent, en marge des Eglises.

Au travail

« La démocratisation se traduit aussi dans l'organisation du travail collectif ». (Ibid p.231) Les modes de gestion dans les entreprises évoluent en tenant compte des effets de l'individualisme démocratique sur les relations entre les individus. On peut noter le passage au tutoiement. Les modifications des termes utilisés pour des emplois de service : employé de maison, assistante maternelle... traduisent un passage à des échanges strictement professionnels, garantissant l'égale dignité des deux parties. On constate la disparition des rituels dits « de politesse ». L'adoption d'un vêtement unique, le « jean » va aussi et de façon symbolique dans le sens d'une égalité sociale. L'utilisation, par les femmes mariées, de leur nom de jeune fille, est de plus en plus fréquente et témoigne, là encore, de la prééminence de l'individu, dans ce cas-là, sur le couple.

Citoyenneté et nation

« Il existe un lien historique entre la citoyenneté et la nation. » nous dit D. Schnapper, (Ibid p. 231). La démocratie est née sous forme nationale mais, l'aspect multiculturel des sociétés et la construction européenne remettent en question ce lien historique. La question est : puisque toute société est par définition multiculturelle, comment la citoyenneté moderne peut-elle prendre en compte cet état de fait ? Comment concilier la liberté et l'égalité de chaque citoyen avec la reconnaissance de spécificités culturelles qui sont forcément collectives ? D. Schnapper met en garde contre les dangers du communautarisme. Premièrement, il est contradictoire avec le droit des individus et de plus, cloisonnant. En effet, chaque personne n'est pas enfermée dans un seul groupe particulier pour la durée de sa vie, mais peut avoir, au contraire des rôles sociaux multiples. Deuxièmement, il y a un danger pour l'intégration sociale. Le communautarisme risque de renforcer les particularités des groupes aux dépens de ce qui unit les citoyens ; de produire des groupes juxtaposés au lieu de favoriser les échanges entre ces groupes.

Conscient de ces dérives possibles, Will Kymlicka⁷ propose une « citoyenneté différenciée » et pose trois conditions indispensables à la reconnaissance de droits culturels. D'abord, la liberté pour chaque individu d'appartenir ou non à un groupe, d'y entrer et d'en sortir librement. Ensuite, les pratiques et valeurs d'un groupe culturel doivent être compatibles avec les droits de l'Homme. Enfin, les différents groupes doivent être égaux en terme de droit, pour éviter la domination de l'un sur un autre, (référence à l'apartheid). Ainsi, il propose une intégration plurielle donc plus démocratique. D'autres auteurs, autour de l'université de Fribourg, soulignent que les droits culturels doivent s'attacher aux individus et non aux groupes. Concrètement, ces contradictions demeurent difficiles à concilier. L'auteur invite donc à poursuivre l'histoire de la citoyenneté en réélaborant ses pratiques de manière démocratique, avant de figer par le droit, des différences culturelles qui ne cessent d'évoluer.

Une nouvelle citoyenneté

Dans cette recherche d'une nouvelle citoyenneté, deux idées émergent. La « citoyenneté résidence » consisterait à dissocier l'exercice de la citoyenneté de la nationalité. La seule résidence sur le sol national donnerait droit à la citoyenneté sans aucune autre exigence. On est loin du « citoyen » dans son assertion politique puisque là, c'est l'acteur social et économique qui devient citoyen. Jürgen Habermas⁸ propose à

⁷ Philosophe canadien, La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités, La Découverte et Syros (France).

⁸ Théoricien allemand en philosophie et sciences sociales, partisan d'une démocratie délibérative.

travers son idée de « citoyenneté post nationale » d'élaborer un patriotisme constitutionnel. C'est-à-dire de séparer l'identité nationale de la participation civique et politique. Mais cela suppose un langage commun et des valeurs communes. D.Schnapper fait part de ses doutes quant à la faisabilité de cette proposition, dans un contexte de fragilité où les sociétés démocratiques sont de moins en moins politiques. Sa préférence va à une idée de Thierry Chopin⁹, qui, au lieu d'opposer l'ethnique et le civique, suggère une forme d'inspiration fédérale. Un ensemble qui unit une communauté de citoyens et un ensemble d'états, à l'image des « Founding Fathers » (Etats-Unis).

Le paradoxe

En conclusion, si le terme de citoyenneté revient en force ces dernières années, c'est parce qu'il est associé à notre destin à la fois individuel et collectif. D. Schnapper nous invite à réfléchir sur la non évidence de la démocratie. « Le citoyen doit toujours être un citoyen critique. » En des temps où l'aspect économique et social prédomine dans nos sociétés, elle nous invite à nous interroger sur la nécessité de défendre et de faire évoluer la citoyenneté dont l'histoire montre qu'elle est le résultat de luttes sociales. C'est la meilleure idée pour permettre à des hommes certes, différents et inégaux de vivre ensemble tout en assurant leur dignité et l'équité de leurs droits juridiques et politiques. « C'est un véritable paradoxe que de créer une communauté des citoyens », nous dit-elle. (Ibid p.306) La citoyenneté est fragile car elle tente de concilier des intérêts opposés. Pourtant, les hommes y ont trouvé des réponses à leurs aspirations de liberté et d'égalité mais aussi des moyens de lutter contre les régimes totalitaires.

⁹ Politologue français, fervent défenseur de l'Europe. Thierry Chopin, « Fédération et démocratie en Europe » 1999, p.377-378

Dans l'école

Depuis Jules Ferry, l'école s'est toujours préoccupée d'éduquer l'enfant à devenir citoyen. Mais les mots choisis pour qualifier cet enseignement ne sont certainement pas anodins. Entre « morale » et « éducation à la citoyenneté », il n'y a pas qu'une différence de vocabulaire. Si l'on regarde les programmes de plus près, on se rend compte qu'ils ne mettent pas en avant les mêmes valeurs. On peut être en droit de se poser la question sur l'idéologie politique qui s'affiche ou se cache derrière les termes choisis pour nommer cette discipline.

La morale au temps de Jules Ferry

Le contexte de l'époque

En 1881 et 1882, Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, promulgue des lois scolaires importantes. Votées par les républicains, elles contribuent à asseoir le régime de la troisième République, notamment avec la laïcité. Jules Ferry veut changer la situation de l'école en France. Jusque là et depuis 1800, cohabitaient trois types d'école : l'école du peuple, facultative et payante ; l'école des notables, surtout pour le secondaire avec collège et lycée ; l'école des nobles et son préceptorat à domicile. Jules Ferry veut faire l'école pour tous, c'est-à-dire pour tous les enfants de 6 à 13 ans révolus. Ce projet va être mis en place rapidement et en 1883, on compte déjà vingt mille écoles construites ou rénovées.

« En une quinzaine d'années, la France a vu se développer un réseau cohérent et hiérarchisé autour de l'école primaire : les établissements eux-mêmes, les lieux de formation des instituteurs et le dispositif d'administration et d'inspection. Sans parler d'une opinion publique qui très facilement s'y retrouve et s'y reconnaît. » (FOUCAMBERT, 1986, p.81)

Le XIXe siècle, marqué par l'essor du capitalisme industriel, se caractérise par le passage d'une société rurale et artisanale à une société commerciale et industrielle. Une partie de la bourgeoisie investit son capital dans de nouvelles entreprises et cherche massivement de la main d'œuvre pour faire tourner ces lieux de production. La volonté de Jules Ferry est de former tous les enfants à devenir des citoyens capables de s'adapter à ce nouveau contexte économique et social. Jean Foucambert insiste sur le projet politique qui sous-tend cette action. « Former cette force productive, s'assurer qu'elle peut se

renouveler, qu'elle peut s'adapter aux conditions nouvelles de travail et de vie, la convaincre de la légitimité de ce nouveau projet économique et social, voilà qui apparaît comme l'opération la plus urgente. » (Ibid, p.32)

Les lois scolaires

Elles sont connues sous le nom de « Lois Ferry » et se caractérisent par trois points forts : gratuité, obligation et laïcité pour l'enseignement primaire. La première loi est celle du 16 juin 1881 portant sur la gratuité qui est en quelque sorte la contrepartie de l'obligation d'instruction primaire.¹⁰ Avec la loi sur la laïcité, Jules Ferry entend diminuer les conséquences des Lois Falloux de 1850, qui avaient renforcé l'enseignement confessionnel. Son objectif est de séparer l'école de l'église.

« L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction morale à l'école. » (Jules Ferry, Lettre aux instituteurs, 17 novembre 1883)

Ainsi, dans la loi du 28 mars 1882, « l'instruction morale et civique » occupe la toute première place de l'article premier et vient remplacer l'instruction religieuse dans les programmes scolaires. Un an plus tard, le 17 novembre 1883, Jules Ferry écrit une longue lettre adressée aux instituteurs. Parlant de la loi, il dit :

« ...elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. »

La morale et l'instruction civique

Bien que cette fin du XIXe siècle soit marquée par le développement du capitalisme industriel, la France est encore largement rurale et les instituteurs souvent fils de paysans.

« Mais des écoles primaires fonctionnent dès le début dans les villes, et l'urbanisation va s'accélérer au fil des ans. Pourtant, de 1875 à 1940, et encore au-delà, le caractère profondément rural de l'école ne s'estompera pas. » (FOUCAMBERT 1986, p.73)

L'instruction morale et civique va donc prendre ses exemples dans le milieu de vie des élèves et des enseignants, au village, à la campagne. La journée commence par la leçon de morale. Il s'agit le plus souvent d'un texte lu par le maître ou les élèves. Ces textes, ces situations, choisis par le maître pour illustrer sa leçon renvoient au quotidien. Elles mettent

¹⁰ En fait, c'est l'instruction qui est obligatoire et non la scolarisation. Elle peut être dispensée dans une école libre ou dans la famille avec examen de contrôle des connaissances à la fin de chaque année.

en scène, généralement, deux attitudes opposées. S'en suit une discussion qui doit révéler la « bonne » attitude et faire aboutir à une maxime exaltant telle ou telle valeur. Maxime qui sera lue, répétée et apprise par cœur par les enfants de la classe. Jules Ferry donne, dans sa lettre aux instituteurs, des instructions très précises relatives à cet enseignement.

« Une seule méthode vous permettra d'obtenir les résultats que nous souhaitons. C'est celle que le Conseil supérieur vous a recommandée : peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup d'exemples et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité.»

Un peu plus loin... « Ce n'est pas l'œuvre d'un jour de former ou de réformer une âme libre. Il y faut beaucoup de leçons sans doute, des lectures, des maximes écrites, copiées, lues et relues ; mais il y faut surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des habitudes.» (Jules Ferry, Lettre aux instituteurs, 17 novembre 1883)

Dans le grenier de mes grands-parents, j'ai eu la chance de trouver un « Livre de morale et d'instruction civique »¹¹ datant de 1918 et écrit par Louis Boyer, Inspecteur de l'Enseignement primaire et Officier de l'Instruction publique. La table des matières égrène mois après mois, les valeurs qu'un enfant se doit de connaître et d'appliquer pour devenir un citoyen honnête: les devoirs envers la famille, la patrie ; les valeurs de travail, d'obéissance ; les notions de justice, de respect... Sur la première page figure cette citation de Léon Bourgeois ¹²:

« Le suffrage universel exigeait l'instruction universelle ; mais celle-ci n'est rien si l'éducation morale et civique ne vient la féconder. »

On voit clairement l'importance accordée à ce nouvel enseignement. Mais Jules Ferry va la définir : « ...j'entends simplement de cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques. » Il en borne aussi les limites. Il n'est pas question de faire réfléchir les élèves sur les valeurs, juste de les leur faire apprendre.

« Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres, à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. » (Jules Ferry, Lettre aux instituteurs, 17 novembre 1883)

¹¹ Voir documents en annexe 1

¹² Homme politique radical et théoricien du solidarisme sous la IIIe République

Il définit et limite également le rôle de l'enseignant : « Ce rôle est assez beau pour que vous n'éprouviez nul besoin de l'agrandir. D'autres se chargeront plus tard d'achever l'œuvre que vous ébauchez dans l'enfant et d'ajouter à l'enseignement primaire de la morale un complément de culture philosophique ou religieuse. Pour vous, bornez-vous à l'office que la société vous assigne et qui a aussi sa noblesse : poser dans l'âme des enfants les premiers et solides fondements de la simple moralité. » (Jules Ferry, Lettre aux instituteurs, 17 novembre 1883)

Les fondamentaux de cette pédagogie

La morale, partout

Mais la morale va bien au-delà de la leçon du matin et est présente dans toute la pédagogie de l'école de Jules Ferry. Tout d'abord, la discipline qui impose à l'enfant la conduite à tenir. En respectant les règles scolaires, on cherche à ce que l'élève obéisse, se soumette et apprenne le sens du devoir. « Car ce qui est recherché à travers la discipline, c'est l'obéissance et la docilité, mieux vaut ne pas provoquer l'adhésion à la règle et encore moins une participation à sa définition. La discipline n'est pas une commodité de fonctionnement mais, en elle-même, une forme éducative. » (FOUCAMBERT, p.90)

Jean Foucambert va plus loin en parlant de paix civile. Il affirme qu'un individu qui respecte les règles, ne remet pas en cause l'origine du pouvoir. « ...se soumettre à la règle n'est pas un geste politique, transformer la règle est politique. Et puisque les élèves n'ont jamais participé à l'élaboration d'une règle, contester l'ordre, c'est simplement vouloir le désordre. » (Ibid, p.92)

Le « par cœur »

Un autre aspect qui caractérise cette pédagogie c'est le « par cœur ». L'élève apprend « par cœur » et doit restituer les savoirs « par cœur ». Tout le monde se souvient des listes de départements, fleuves, dates d'histoire...et des séances de récitation. L'apprentissage se réduit au développement de la mémoire, mobilisée ici et se confond avec elle.

Le mérite

Enfin, le mérite est une valeur phare de l'école de Jules Ferry et le certificat d'études en est à la fois le symbole et l'aboutissement. Les efforts sont récompensés, les mauvais résultats, sanctionnés. Aux élèves méritants, les bons points, les images, les prix ; aux paresseux, les copies, les piquets et les retenues. La remise des prix et des diplômes en

fin d'année est une fête dans le village. Elle a lieu en présence du maire et il y est question d'honneur si un des enfants de la commune est bien placé aux résultats du certificat d'études. Le savoir est là, transmis par le maître, apprendre ne serait donc qu'une question de courage et de volonté. N'importe quel enfant pourrait se hisser au-dessus de sa condition sociale. Sous réserve d'en respecter ses valeurs, l'école de Jules Ferry garantirait un possible ascenseur social.

De Jules Ferry aux programmes de 2008

Les programmes de 1923 : un goût de modernité

L'école de Jules Ferry a fortement marqué la société, s'est maintenue longtemps et imprègne encore la mémoire collective. Pourtant, comme le note Jack Lang dans la préface des programmes 2002 : « L'un des plus importants programmes de l'école date de 1923. Il développait les idées de Jules Ferry et reste surprenant par ses propos modernes et prémonitoires. » (Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? p.7)

Les instructions officielles de 1923, apportent il est vrai, des intentions nouvelles. J'en ai relevé quatre particulièrement significatives.

1.« Mieux vaudrait moins apprendre, mais bien retenir ; mieux vaudrait moins de souvenirs, mais des souvenirs complets et ordonnés. »

2.« De cette simplification résultera pour le maître une plus grande liberté. Nous ne guidons point chacun de ses pas. Nous lui faisons confiance. Suivant le niveau de sa classe, il pourra aborder ou écarter telle ou telle question, exposer ou ajourner tel ou tel détail. Il pourra, d'autre part - et même il devra - varier son enseignement selon les besoins de ses élèves, l'adapter aux conditions de la vie locale. »

3.« Méthode intuitive et inductive, partant des faits sensibles pour aller aux idées ; méthode active, faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité. Méthode inspirée par la grande tradition des penseurs français qui se sont occupés de l'éducation, depuis Montaigne jusqu'à Rousseau. »

4.« Nous n'oublions pas que la plupart de nos élèves devront, dès qu'ils nous auront quittés, gagner leur vie par leur travail, et nous voulons les munir des connaissances pratiques qui, dès demain, leur serviront dans leur métier. Mais nous n'oublions pas davantage que nous devons former en eux l'homme et le citoyen qu'ils seront demain. Le souci des réalités urgentes ne nous fera pas négliger le culte de l'idéal. »

Que traduit le discours de Léon Bérard, ministre de l'instruction publique et des beaux arts de l'époque ? D'abord, il rend hommage et réaffirme son attachement aux valeurs définies par Jules Ferry.

« L'arrêté du 18 janvier 1887 réglait à merveille l'organisation du travail dans les écoles primaires. » puis, plus loin « ...toutes ces prescriptions demeurent excellentes, et, quels qu'aient été depuis trente six ans les progrès de la psychologie, de l'hygiène mentale et de la pédagogie, nous n'y trouvons rien à reprendre. »

Mais, ensuite, il tente très adroitement de corriger les dérives de cette pédagogie tout en apportant des pistes nouvelles.

D'abord, il s'en prend à la mémoire que l'on n'a pas fait travailler de façon intéressante. Il parle d'une mémoire surchargée, encombrée et en impute la responsabilité aux instructions rédigées pour les instituteurs ainsi qu'aux manuels scolaires qui ont complexifié les programmes simples de 1887.

Il invite donc les enseignants à recentrer leur enseignement sur des notions de base et leur affirme sa confiance quant à la liberté dans leurs choix de contenus et leurs méthodes.

Ensuite, il expose clairement les étapes d'une méthode active pour les apprentissages : « En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels. » Il fait la critique du « par cœur », pilier de la pédagogie Ferry : « Renonçons, d'autre part, aux leçons qui ne contiendraient qu'un indigeste plat de notions utiles sans doute mais sans valeur éducative, de notions qui peuvent bien s'emmagasiner dans la mémoire mais ne déclenchent dans l'esprit aucune réflexion. »

Enfin, en ce qui concerne la morale, les instructions officielles de 1923 préconisent toujours un enseignement des vertus individuelles (amour du travail, sincérité, modestie, courage...) et des devoirs du futur citoyen envers la famille, la patrie. Mais alors que les programmes de 1887 avaient pour mission de préparer les enfants à devenir des travailleurs efficaces et adaptés, ceux de 1923 affichent une autre ambition : « d'être à la fois utilitaire et éducatif, de préparer l'enfant à la vie et de cultiver son esprit. » Il reconnaît ainsi la pertinence de certaines critiques qui ont taxé l'enseignement primaire d'être purement utilitaire et entend y remédier. « Enfin, sans prétendre faire son apprentissage ni même son

préapprentissage, on le prépare avec plus de précision à son rôle de travailleur et de citoyen. » Plus loin... « Le travailleur, le citoyen, l'homme ne sont pas trois êtres différents, mais trois aspects d'un même être. »

Il semblerait que ces intentions se soient un peu perdues au fil du temps ou aient eu du mal à se traduire en actes dans les années qui ont suivi. A part, du côté de Célestin Freinet et de son mouvement, comme nous le verrons plus loin, la majorité des écoles a continué d'appliquer les principes de l'école Ferry.

L'école de Jules Ferry a la vie dure

Pendant les décennies suivantes, on peut constater que les programmes scolaires en matière de formation du citoyen et malgré quelques tentatives du côté d'idées plus novatrices, ont conservé pour une grande part, les valeurs traditionnelles.

Ainsi, j'ai trouvé dans une école de village, un fichier édité en 1960 et intitulé : « La morale au cours préparatoire » (Hachette) Si je le compare au livre de morale trouvé chez mes grands-parents et dont j'ai déjà parlé, il n'y a pas beaucoup de différences. En effet, ce fichier, tant dans sa conception formelle que dans ses contenus, rappelle tout à fait les valeurs de l'école Ferry. Il propose aux maîtres un petit texte servant de base à une discussion qui doit ensuite faire aboutir à une « résolution ». Dans la fiche de présentation, voici ce qui est conseillé : « Ce dialogue, ces réactions doivent spontanément aboutir à la résolution. Puisse cette résolution se traduire ensuite en actes, n'est-ce pas là le but de toute éducation morale ? » On reconnaît là, le même dispositif pédagogique prôné par Jules Ferry dans sa lettre aux instituteurs de 1883. Les titres des leçons sont également semblables.¹³ En voici quelques uns :

- 1.j'aurai les mains propres
- 2.je saluerai le maître
- 3.je serai travailleur
- 4.je serai toujours de bonne humeur
- 5.je n'aurai pas peur la nuit

Pourtant, entre ces deux ouvrages, plus de quarante ans se sont écoulés et deux guerres mondiales ont marqué les populations. La société a forcément bougé mais les instructions officielles gardent le même cap. Ainsi, M. Lebette, Directeur des

¹³ Voir documents en annexe 2

enseignements élémentaires et complémentaires, écrit dans la circulaire du 19 octobre 1960 : « La réhabilitation du rôle de la mémoire, qu'amorçaient déjà les instructions du 20 septembre 1938, devra être reprise car il n'est pas douteux que, pour de jeunes enfants, le "par coeur" ne soit la forme la plus authentique et la plus durable du savoir. »

L'éducation apparaît dans la morale

Il faut attendre 1977 pour que les programmes scolaires parlent d' « Education morale et civique ». Il y est question du groupe et de l'enfant dans ce groupe. Au chapitre I de l'annexe IV, il est dit : « - A l'égard des autres, enfants et adultes

- reconnaître et respecter les différences, sans renoncer à être soi-même ;
- dans des perspectives de solidarité et de réciprocité, accepter l'autre tel qu'il est, savoir l'écouter et s'efforcer de le comprendre, lui porter intérêt et respecter ce qu'il est aussi bien que ce qu'il fait ; cela de façon non seulement passive (supporter, ne pas nuire) mais, aussi, positive (diverses formes de politesse, sens de la justice, loyauté et franchise, esprit de camaraderie, amitié ou amour...). »

L'éducation civique

Les programmes de 1985 font disparaître le mot de morale dans l'intitulé de cet enseignement pour ne conserver que « éducation civique ». J. Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation en indique la nature et les objectifs : « Elle concerne les règles élémentaires de la vie démocratique et se borne donc à quelques domaines essentiels : la conduite sociale responsable, les institutions politiques et administratives, la place de la France dans le monde. L'éducation civique apprend à l'enfant qu'il ne vit pas seul, qu'il procède d'une histoire, qu'il a des droits reconnus mais aussi des devoirs. Éminemment morale, l'éducation civique développe l'honnêteté, le courage, le refus des racismes, l'amour de la République. » Il donne aussi quelques pistes pédagogiques afin que cet enseignement soit le plus vivant possible : « Elle intègre tous les aspects de la vie en classe et à l'école. » Puis, plus loin, parlant du maître : « Il tire parti des conduites quotidiennes dans un souci d'éducation, engage à la vie coopérative, invite à pratiquer l'égalité des droits et à participer aux campagnes nationales et internationales des organismes humanitaires... Reliant la connaissance des institutions et des règles de droit aux valeurs qu'elles expriment, le maître n'oublie jamais qu'il s'agit d'édifier la citoyenneté en utilisant des savoirs. »

L'éducation civique ainsi définie et bien que s'appuyant toujours sur des valeurs morales, devrait s'inscrire dans une pédagogie plus active.

Un tournant : les cycles

Cet aspect est renforcé avec les programmes de 1991, qui organisent la scolarité en cycles et veulent « mettre l'enfant au centre du système éducatif » (Jospin, IO 1991, p.2). L'objectif est de vouloir organiser les apprentissages autour de lui, en fonction de ses acquis et de ses faiblesses. En matière d'éducation civique, l'élaboration d'un règlement intérieur de classe et/ou d'école, la participation à une structure coopérative sont des pistes pédagogiques conseillées aux enseignants.

Les textes officiels de 1995 apportent un élément nouveau particulier avec le terme de « vivre ensemble », concernant l'école maternelle. Je retiendrai tout particulièrement, l'accent mis sur l'accueil de l'enfant et de sa famille ; la mise en place de situations permettant à l'enfant de s'affirmer comme une personne ; le partage des responsabilités. « Apprendre à de jeunes enfants à vivre ensemble est donc le premier objectif visé ». (Bayrou, IO 1995, p.10)

Les programmes de 2002 reprennent la formule du « vivre ensemble » pour les cycles I et II. En début de scolarité, ils insistent sur l'accueil de l'enfant et de sa famille dans ce qu'il doit avoir de singulier. Puis, ils soulignent l'importance de la communication pour gérer les conflits. « Ils apprennent à refuser la violence, à maîtriser les conflits et à débattre des problèmes rencontrés en tenant leur place dans les réunions de régulation qui sont inscrites à l'emploi du temps. » (Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? p.95) Enfin, au cycle III, cet enseignement, toujours nommé « éducation civique » se fixe comme objectif : la prise de « conscience de l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de valeurs partagées. » (Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? p.177)

Quant à la méthode pédagogique recommandée, elle se situe du côté de la pratique et de l'interdisciplinarité. « L'éducation civique n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement. » (p.177)

Le retour à la morale

Les programmes de 2008 apparaissent comme un retour en arrière dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Examinons d'abord, les termes utilisés. L'intitulé pour le cycle I est désormais « devenir élève » et la définition du « vivre ensemble : apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale. » (B.O. 2008, p.14) Il n'est plus question ici de pratiquer mais d'apprendre des principes. Pour les cycles II et III, l'enseignement s'appelle « instruction civique et morale » et les recommandations

sont très explicites. Parlant des enfants : « Ils découvrent les principes de la morale, qui peuvent être présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée : telles que « la liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui »,... » (B.O. 2008, p.19) Cela ressemble fort aux « résolutions » de l'école de Jules Ferry.

En matière d'éducation à la citoyenneté, on voit comment les programmes successifs ont tenté d'ancrer cet enseignement soit du côté de l' « apprendre », soit du côté du « vivre ». Il semble évident que ces choix sont influencés par le contexte économique et social du moment, mais ils peuvent être également l'émanation d'une volonté politique.

Dans la classe coopérative : « La mitoyenneté »

A la citoyenneté, la classe TFPI, préfère la mitoyenneté. R. Laffitte utilise ce terme pour expliquer comment la classe coopérative peut accueillir l'enfant au-delà de l'élève. Comment elle va permettre une place pour l'individu dans le groupe. Une citoyenneté mitoyenne en quelque sorte, où l'enfant peut grandir en tenant compte de l'autre, avec l'autre. Le dispositif d'une classe TFPI va favoriser des liens entre les enfants mais aussi garantir la singularité de chacun. Un chemin personnel est alors possible pour chaque enfant à l'intérieur du groupe. La classe TFPI apparaît justement comme une réponse face au paradoxe, soulevé par D. Schnapper, qui oppose les intérêts collectifs aux intérêts individuels ; en d'autres termes, le groupe à l'individu. La classe coopérative concilie les deux. D'un côté, le groupe a une véritable existence notamment par ses productions collectives. R. Laffitte se plaisait à dire à ce propos: « Tous ensemble, sur un même tatamis. » D'un autre côté, par les lieux de parole mis en place et les ceintures, elle permet à chacun une parole et un cheminement singuliers.

D'où venons-nous ?

Célestin Freinet et l'école moderne

Parallèlement à l'immobilisme dans l'Ecole publique, un instituteur, Célestin Freinet, bientôt suivi par des milliers d'autres, va chercher à faire la classe autrement. Revenu blessé et profondément marqué par la guerre de 1914 – 1918, Freinet n'a aucune envie de reproduire l'école qu'il a connu enfant. Il lui reproche d'avoir mené la jeunesse à la guerre par un excès de patriotisme. Il souhaite partir de la vie des enfants, de leur expression et d'en faire le cœur du travail scolaire. De nombreuses sorties se multiplient : visite chez un artisan, observation de la nature, des paysages, chacune donnant lieu à un compte-rendu. En 1924, il découvre une petite presse de bois et introduit la première imprimerie dans sa classe. Chaque enfant a son propre « livre de vie » de la classe, qu'il augmente de textes au fil des jours. A partir de là, les choses s'accélérent. Déjà en contact avec d'autres enseignants, Freinet échange des textes puis des lettres : c'est le début de la correspondance scolaire, puis des échanges de journaux. Il crée une revue « La gerbe » qui regroupe des productions d'enfants venant de classes différentes. D'abord tirée à une centaine d'exemplaires, elle sera confiée à un imprimeur lorsque le tirage atteindra plusieurs milliers. C'est un véritable succès car cette revue permet un véritable réseau d'échanges entre les enseignants et leurs classes. Ces instituteurs se retrouvent pour un

premier congrès à Tours en 1927 et organisent leur mouvement. En 1928, la Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) est créée. Elle fabrique et commercialise des outils nécessaires au travail des enfants (fichiers autocorrectifs, Bibliothèque de Travail (BT)¹⁴ ...) mais aussi des revues pour les enseignants afin d'échanger sur les problèmes de l'éducation en France et dans les autres pays.

En 1932, Freinet se trouve face à un conflit qui dépasse la pédagogie. Sa volonté affichée de transformer l'école en donnant la parole aux enfants n'est pas du goût de tout le monde, en particulier la presse de droite. Lâché par son administration, Freinet préfère quitter l'enseignement public pour fonder sa propre école. Il l'ouvrira en 1935 à St Paul de Vence et y accueillera de nombreux enfants de réfugiés espagnols.

Avec la seconde guerre mondiale, son journal scolaire est interdit et lui, arrêté puis interné pendant dix-huit mois. Ensuite, sous l'occupation, il écrit ses principaux livres : Conseils aux parents, L'Ecole moderne française, L'Education au travail, Essai de psychologie sensible.

Après la guerre, il retrouve son école de Vence mais y exercera très peu, préférant se consacrer à la CEL et à son mouvement pédagogique appelé à partir de 1947 : l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM).

Qu'a apporté de nouveau la pédagogie Freinet ?

Dans la classe, ce que l'on appelle les techniques Freinet : c'est-à-dire tous ces objets de travail autour desquels les enfants coopèrent pour aboutir à une production. Le texte libre, les ateliers d'imprimerie, le journal, la correspondance, les enquêtes albums ne seraient pas possibles sans un travail en commun et une organisation rigoureuse. Et aussi un lieu pour en parler et prendre des décisions.

En dehors de la classe, elle a permis à des enseignants, seuls dans leur classe, de pouvoir échanger. En marge de l'Education nationale, ils ont pu parler librement de leur classe et partager leurs essais, leurs doutes, leurs difficultés. Ils ont mis en commun leur énergie et leurs compétences pour fabriquer des outils pour tous. Comme les enfants, ils ont coopéré.

¹⁴ Voir annexe 3

Fernand Oury, initiateur de la pédagogie institutionnelle ¹⁵

Ludovic Cadeau (Cadeau, 2006), retrace dans un article l'histoire du mouvement PI. Fernand Oury rejoint en 1949 le mouvement Freinet. Enthousiasmé par l'imprimerie, il transpose les techniques Freinet dans sa classe en ville. D'autres enseignants rejoignent le groupe de l'ICEM d'Ile de France. Ces instituteurs travaillent avec des psychiatres (dont Jean Oury le frère de Fernand Oury), des psychothérapeutes, et des psychologues. Pour expliquer les évolutions de certains enfants dans les classes coopératives, Fernand Oury ne peut se contenter de la mise en place des techniques Freinet. Au congrès Freinet de 1958, il présente quelques récits de "cas d'élèves" où il s'agit de résoudre des problèmes qui ne sont pas toujours scolaires. Tout en tenant compte de la dimension du "matérialisme scolaire" (production, techniques...) Fernand Oury utilise les concepts nés de la psychanalyse et de la dynamique des groupes : désir, transferts, identifications...

Selon Arnaud Dubois, (Dubois, 2010), c'est Roger Ueberschlag, inspecteur primaire proche de Freinet, qui parle de "monographie" lors d'une soirée de présentation. Ce dernier considère que les instituteurs n'ont pas à entreprendre des recherches psychopédagogiques dans leurs classes. Des divergences théoriques vont apparaître au sein du mouvement Freinet. En 1959, sur proposition de Fernand Oury, la commission "classe de perfectionnement" décide de rédiger des monographies. Célestin Freinet reprend cette proposition en juin 1959, dans la revue "L'éducateur" et demande aux instituteurs de préparer des monographies sur un ou plusieurs élèves pour le congrès à venir : « pour montrer que la classe Freinet est thérapeutique, il nous faut cent monographies. » L'écriture des monographies se développe donc au sein du mouvement Freinet. Arnaud Dubois y repère une perspective militante doublée d'une invitation à éclairer le pédagogique par l'apport de la psychanalyse.

Ce travail est donc né du désir de confronter ces techniques aux apports récents des sciences humaines et de la nécessité d'approfondir cette pratique par une réflexion théorique plus poussée.

La rupture avec le mouvement Freinet ¹⁶

Selon le témoignage de Fernand Oury : L'introduction des concepts lewiniens et freudiens dans la pédagogie Freinet fait problème sur le plan de la théorie. (1971, p. 758). En 1961, suite à des divergences nombreuses et complexes, une scission se produit au sein

¹⁵ Concernant l'histoire de la PI, je me permets d'emprunter ici, à mon amie et camarade pédagogique, Brigitte Vicario, une partie de son travail minutieusement renseigné, concernant l'historique de ce mouvement (les trois paragraphes suivants).

¹⁶ idem

du mouvement Freinet. Fernand Oury et Raymond Fonvieille fondent le Groupe Techniques Educatives (GTE). Ce nouveau groupe continue à travailler les monographies, organiser des conférences publiques, les stages d'été, publier une revue pédagogique... En 1963, deux courants se développent au sein du GTE. L'un d'inspiration sociologique et autogestionnaire, axé sur la psychosociologie et la non-directivité, autour de Raymond Fonvieille, Michel Lobrot, René Lourau et Georges Lapassade, donne naissance au courant de l'analyse institutionnelle. L'autre, centré sur la prise en compte de l'inconscient dans les processus éducatifs, se forme autour de Fernand Oury et Aïda Vasquez (psychologue) où la monographie est toujours source des élaborations théoriques. Avec Aïda Vasquez, Fernand Oury fonde les Groupes d'Education Thérapeutique (GET). Leur approche est centrée sur l'aspect thérapeutique de la classe et l'appui théorique de la psychothérapie institutionnelle. Suivra la publication de nombreux ouvrages (voir bibliographie) décrivant la mise en route d'une classe coopérative, l'étude des institutions et des groupes. Les premiers ouvrages de Fernand Oury et Aïda Vasquez " Vers une pédagogie institutionnelle " et " De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle " présentent une étude précise de la classe, étayée d'une vingtaine de monographies.

Parmi les successeurs.... René Laffitte ¹⁷

Parmi les successeurs aux fondateurs de la PI, Arnaud Dubois distingue deux courants dans les années 1980-2000, autour de deux enseignants chercheurs en sciences de l'éducation : le courant de Jacques Pain, centré sur les questions de pouvoir et celui de Francis Imbert avec le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (GRPI), fondé sur des dispositifs d'élaboration clinique de la pratique enseignante. Francis Imbert théorise dans cette démarche la notion de praxis.

Dans la droite ligne de Fernand Oury, ne pas parler de René Laffitte serait ignorer un pédagogue essentiel. Un article signé par l'association champ.PI (2009), donne quelques éléments de la rencontre de René Laffitte avec Fernand Oury, rencontre qui fut décisive. En 1979, Fernand Oury et Catherine Pochet rejoignent le module Genèse de la Coopérative, un groupe de travail de l'ICEM, institué avec d'autres par René Laffitte. Vont se mettre en place des stages de formation l'été et des groupes d'écriture monographique. En 1985, René Laffitte et le groupe Genèse de la Coopérative publie "Une journée dans une classe coopérative ". Ce groupe disparaît en 1992, donnant naissance à deux groupes de travail : l'association Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.) et l'Association Vers une Pédagogie Institutionnelle (A.V.P.I.). Chacune de ces deux

¹⁷idem

associations va continuer à écrire des monographies et à organiser chaque été des stages de formation. Après la mort de Fernand Oury en 1998, le mouvement continue. De nouveaux livres paraissent. René Laffitte publie avec A.V.P.I. “Mémento de la pédagogie institutionnelle” en 1999 et “Essais de pédagogie institutionnelle ” en 2006. Parallèlement, depuis 1997, René Laffitte a initié une formation à la PI destinée aux jeunes enseignants du centre de formation des écoles régionales bilingues, dispositif en parfaite homogénéité avec sa pratique de la classe et des stages.

René Laffitte disait : « dès qu’un peu de “ mycélium pédagogique ” fait se rencontrer le désir de praticiens, des groupes se forment » groupes qu’il nomme “chamPIgnon”. Il ne s’agit pas de créer un nouveau mouvement mais de continuer sur les traces de Fernand Oury, de ne pas rester seuls. De nombreux groupes régionaux vont ainsi voir le jour. Dans les années 1980, un groupe chamPIgnon se forme autour de René Laffitte dans l’Hérault. L’association “champ P.I.” voit le jour quelques années plus tard et continue ce travail d’élaboration, d’écriture de monographies et d’organisation de stages de formation à destination des professeurs d’école, sur les traces de son fondateur, disparu en 2009.

La classe TFPI : un dispositif institutionnel

De nombreux ouvrages de Fernand Oury et de René Laffitte notamment (cf bibliographie), expliquent en détail les diverses institutions qui caractérisent la PI. Au lieu de décrire chacune d’entre elles, je m’attacherai plutôt à choisir deux images chères à Fernand Oury : le trépied et l’atomium.

Le trépied

Il est constitué de trois pieds : le pied production, le pied groupe et le pied inconscient.

1. Le premier correspond aux techniques Freinet utilisées dans la classe TFPI. Pour fabriquer un journal, une lettre, un album collectivement, il faut coopérer et organiser cette coopération sous peine d’avoir le bazar dans sa classe. Chacun doit savoir ce qu’il a à faire, à quel moment il travaille seul ou avec d’autres, à qui il peut demander de l’aide... N’oublions pas que toute production va être socialisée, c’est-à-dire sortie de la classe, montrée aux familles, envoyée aux correspondants. Le soin apporté à cette production se justifie par l’existence de futurs lecteurs.

2. Le pied groupe. La PI suppose que les enfants travaillent par groupes de niveaux (avec les ceintures d'apprentissage), en équipes fixes ou occasionnelles, seuls, en autonomie. D'autre part, des lieux de parole existent : Quoi de Neuf, Choix de textes, Table d'exposition, Conseil, où la parole tente de circuler. Ces deux réalités produisent des phénomènes de groupe que l'enseignant ne peut ignorer. Je disais dans l'introduction combien il est illusoire de penser que l'on peut mettre une vingtaine d'enfants ensemble (ou plus), sans que cela ne produise d'effet. Fernand Oury tient compte des travaux de Bion et Anzieu sur la dynamique des groupes et de ceux de Moreno, pour mettre au point le sociogramme pour la constitution des équipes.

3. Le pied inconscient. « Il est dans la classe et il est illusoire de vouloir l'ignorer ou le faire taire : quand la parole s'arrête, le symptôme parle. » (LAFFITTE RENÉ, 2006, p.26) Lorsque les enfants ont éprouvé le dispositif institutionnel, ils parlent au Quoi de Neuf, au Choix de textes...ils se parlent. Ils passent du bavardage à la parole. A nous, enseignants de pouvoir entendre et si on le peut, renvoyer quelques mots. C'est ce que nous essayons de faire dans les groupes d'élaboration comme les ChamPIgnons : échanger sur des paroles d'enfants, s'entraîner à dire, travailler l'écoute de la parole. Reprenant une idée de Maria Montessori, François Tosquelles livre cette pensée : « ...les instituteurs et même les parents devaient apprendre à lire ce que les enfants disaient. » (POCHET C., OURY F, 1979, préface)

L'atomium

Prenant référence sur l'Atomium de Bruxelles, Fernand Oury met en relation les différents éléments de la classe TFPI. « Ensemble (que nous dirions clos s'il ne s'ouvrait) relié aux autres (correspondance), au monde (journal, enquêtes) où l'inconscient est pris en compte (expression libre, lieux de parole). » (Ibid, p.429) Il insiste sur le fait que les liens entre ces éléments sont aussi importants que les éléments eux-mêmes. « ...c'est l'ensemble qui opère, structuré comme un langage, c'est le complexe dont tous les éléments, indissociables et articulés, sont cause et effet de chacun des autres et de l'ensemble....Impossible d'en bouger un sans faire bouger les autres. » (OURY JEAN POCHET CATHERINE, 1986, p.51) La classe TFPI n'est pas une juxtaposition de techniques et de dispositifs mais un ensemble qui tire tout son sens des liaisons entre ses différentes parties. Si non, pourquoi écrire des textes si personne ne les lit ? A quoi sert un conseil si tout a déjà été décidé par le maître ? Si on isole un élément, on le vide de son sens.

La monnaie intérieure

Je ne peux terminer cet aperçu sur la classe TFPI sans dire quelques mots sur la monnaie. Dans ma classe, la monnaie s'appelle « les écos » et sert à payer le travail et les efforts personnels de chaque élève.

Mais tout n'est pas payé, par exemple :

1. ce qui est payé de retour : les lettres aux correspondants

2. ce qui est donné au groupe : les textes libres, les métiers, les activités d'art

C'est moi, en tant que maîtresse de la classe, qui décide des tarifs mais comme le dit très bien René Laffitte : « ...Tout cela est fort discutable... et discuté au Conseil. Ça nous regarde. Selon les circonstances, nous modifierons : qui d'autre pourrait décider à notre place ? » (LAFFITTE R, 1999, p.248) Ainsi, des travaux particuliers peuvent être payés : rangements ou nettoyages conséquents, travail fait pour un élève absent... Isabelle Robin résume bien : « Ce qui est payé, c'est l'effort quand il s'agit d'un apprentissage et le résultat quand il s'agit d'un entraînement. » (ROBIN I, 2011, p.213) Donc, les enfants gagnent de l'argent avec lequel ils vont pouvoir acheter (ou pas) ce qui leur plaît au marché de la classe qui a lieu chaque semaine. A condition d'avoir encore des sous, car dans ce genre de classe, on peut en gagner mais on peut aussi en perdre. Ce sont les amendes, sorte de contraventions qui sanctionnent une infraction aux lois et aux règles de la classe. Elles sont payées en fonction de la ceinture de comportement.

Mais à quoi sert cette monnaie ? D'abord elle évite les discours moralisateurs et les chantages affectifs : je n'ai pas respecté une règle, je paie et on n'en parle plus. On peut passer à autre chose, continuer l'activité quasiment sans interruption. « L'amende permet de capter les agressivités et de continuer le travail sans émotions inutiles. » (LAFFITTE R, 1999, p. 252) Mais elle se situe sur le plan symbolique au niveau des échanges. Etre payé, payer une amende, vendre et acheter au marché sont autant d'occasions de mesurer la valeur de l'argent gagné. Or, habituellement, l'enfant n'est pas payé pour son travail, l'objectif est de faire plaisir au maître, aux parents. Dans la classe TFPI, son travail est reconnu, donc payé et il peut l'utiliser comme il l'entend, il acquiert un certain pouvoir. « Frémissez moralistes : il ne s'agit ni de bons points ni de gratifications quelconques, mais d'une vraie monnaie ayant cours sur le territoire de la classe. L'argent ! Sujet tabou semble-t-il. Convient-il que des innocents manipulent ainsi de la ...monnaie, donc du pouvoir ? » (POCHET C., OURY F, 1979, p.52)

Je terminerai ce point avec quelques notes sur un élève qui permettent d'illustrer mon propos à la fois sur la monnaie mais également sur la structure en atomium de la classe TFPI.

Roméo et la monnaie

Cet après-midi, 25 septembre, je vais enfin donner la monnaie. Je leur en parle depuis déjà deux semaines. Les CP savent de quoi il s'agit puisqu'ils étaient dans ma classe l'an passé. Mais les GS, tous nouveaux, l'ignorent. Je pensais la distribuer plus tôt, mais je comptais sur des petites boîtes que j'ai eues plus de mal que prévu à récupérer.

En attendant donc, j'ai commencé à donner des amendes. Pour ne pas les oublier, le prénom de l'enfant concerné est écrit au tableau avec à côté une ou plusieurs barres, symbolisant le nombre d'amendes qu'il doit.

Le moment de la paye est arrivé. Les CP, déjà payés vont à leur place pour continuer leur travail et je rassemble les GS au coin regroupement. Je leur présente les différents billets et leur valeur. Puis, je les paye en posant les billets sur la table. Avant que l'enfant ne les prenne, nous regardons au tableau s'il doit des amendes. Si c'est le cas, il me rend le nombre de billets correspondants. Cet aller-retour est important au niveau du sens. La monnaie, on peut en gagner mais aussi en perdre.

Arrive le tour de Roméo. En levant les yeux au tableau, je me rends compte qu'il me doit six écos alors que je ne vais lui en donner que cinq. Je m'attends à des râleries et m'y prépare calmement. Il me rend un par un chaque éco et réalise qu'il ne lui en reste plus. De plus, Gabriel au tableau a effacé cinq barres mais en a laissé une pour l'amende non payée et le prénom de Roméo est maintenant le seul à être encore écrit. Je lui tends la boîte en lui disant que même s'il n'a pas d'éco à mettre dedans, il peut quand même aller la ranger dans son casier. Il est très en colère. Il pleure, râle, et jette la boîte par terre en disant :

« C'est pas juste...je m'en fous ! »

Je sais que c'est dur pour lui de vivre ça ; quelqu'un lui dit non...pas facile à entendre ! Mais je me dis que cette épreuve va peut-être lui permettre de comprendre quelque chose. Dans cette classe, on ne peut pas gêner, pousser, taper les autres en toute impunité. Mais, pour autant, on n'est ni grondé ni humilié.

« Maîtresse, Roméo, il pleure » me fait remarquer Lola de sa petite voix.

« Oui, je sais, c'est normal, il n'est pas content parce qu'il n'a pas plus d'écos. »

Puis, m'adressant à lui :

« Mais tu sais Roméo, je paye chaque semaine, à toi de te débrouiller pour avoir moins d'amendes »

Je ne me fais guère d'illusions, il faudra du temps pour qu'il grandisse. Ce petit bonhomme à la tête d'ange a tout d'un petit prince. Enfant unique, il m'a l'air de peu connaître les frustrations et a besoin de limites. La classe va essayer de l'aider.

Quelques temps après, à la fin de la réunion de parents d'élèves, je parle avec la maman d'Elia et celle de Roméo. Celle-ci me confie ses craintes par rapport à la ceinture de comportement dont j'ai parlé pendant la réunion. « L'an dernier, il y en avait une dans la classe où il était, et Roméo était toujours pointé du doigt, c'était difficile. »

Je lui explique que dans ma classe c'est différent. La ceinture sert à grandir, elle est là pour aider, non pour faire d'un enfant le bouc émissaire.

« Bien sûr, Roméo a déjà eu des amendes et continue d'en avoir. De temps en temps, je le mets tout seul à une table quand il gêne trop dans son groupe. Certains jours, ça arrive souvent ! Mais il a sa place dans la classe, même si on ne peut pas tout supporter de lui. »

J'essaie de parler à cette mère calmement, pour la rassurer. Mon but est qu'elle comprenne qu'il n'y a pas d'exaspération, ni de rejet de ma part ou des autres élèves envers son fils. Simplement, des butées que cette classe lui pose, pour l'aider à grandir. Nous en restons là, elle semble un peu moins inquiète.

Lors des marchés suivants, Roméo participe. Mais il n'a jamais beaucoup d'écus car il continue à avoir souvent des amendes, pour sanctionner des coups donnés ou pour des gêneurs. Lorsque le marché commence, je l'appelle, nous comptons ses billets et je lui montre jusqu'où il peut choisir. Pour le marché, je place les objets à vendre¹⁸ dans des boîtes en carton en fonction du prix qu'ils coûtent : 2, 3, 5 ou 10 écus. Le prix est écrit sur chaque côté de la boîte. Jusqu'à présent, Roméo a pu choisir selon les semaines, un objet parmi ceux coûtant 2, 3 ou 5 écus. Et bien sûr, c'est un valant 10 qu'il veut.

« Moi, je veux celui-là ! »

« Eh bien ce n'est pas possible Roméo, tu n'as pas assez d'écus »

¹⁸ Dans cette classe de GS/CP avec une majorité de GS, je suis la seule à vendre jusqu'à la fin du mois de décembre. A partir de janvier, les enfants qui le souhaitent pourront vendre 1, 2, ou 3 objets.

Il rôle fort la première fois et reste très longtemps devant mon stand de vente sans pouvoir se décider. Pendant ce temps, les autres enfants passent, regardent, touchent, se décident, me payent et s'en vont en emportant leur achat. Roméo est toujours là, incapable de faire un choix. Il prend un objet puis hésite, le repose, me dit qu'il veut celui-là ; justement celui qu'il ne peut avoir car il est trop cher pour lui. Au début, devant son indécision, je lui explique qu'il n'est pas obligé d'acheter si rien ne l'attire. Mais comme il m'affirme vouloir quelque chose, je lui laisse encore un peu de temps. Cela ne change rien il est toujours aussi indécis.

« - Roméo, je vais fermer le marché alors si tu n'as pas choisi, tant pis, je ne peux plus attendre. – « - Si, si attends maîtresse, je prends... (il hésite encore...) »

« - Roméo, dépêche-toi... à trois... 1, 2, 3... »

« - Tiens... » Dit-il enfin en me tendant un objet. C'est quelque chose qu'il avait déjà pris en main, puis reposé, repris en main, reposé...

Ce scénario se reproduira plusieurs fois, au fil des marchés.

Cette réelle difficulté à choisir montre combien la frustration est douloureuse et quasi-impossible pour lui. Car choisir c'est renoncer à quelque chose, ne pas tout avoir, accepter l'échange et les règles de cet échange.

Dernier jour avant les vacances de la Toussaint, dernier marché et Roméo a beaucoup gêné la classe cette semaine. Je lui paie son travail, il me paie ses amendes et le solde est négatif. En regardant sa boîte vide, la tête baissée, il me dit : « je ne ferai pas le marché. » Cette fois, pas de cris, pas de gestes brusques, pas de pleurs, juste une phrase pour marquer la réalité d'une situation. On ne peut pas dire qu'il soit content mais il accepte sans colère.

Je me dis que les choses commencent peut-être à faire sens pour lui. Mais que s'est-il passé ? D'un côté, Roméo s'est retrouvé confronté à une butée inébranlable, les lois de la classe. Si je fais mal, je paie ; si je gêne trop, je paie ; si je n'ai plus d'argent, je ne peux rien acheter au marché. C'est simple mais terrible pour lui, car non négociable. Son sourire, ses cheveux blonds, sa tête d'ange ne peuvent rien y faire. Sa révolte des premiers temps semble traduire combien ce traitement est insupportable pour lui. Il le ressent comme une injustice, il ne peut en être autrement. Puis, il va s'apercevoir que ces règles s'appliquent à tous et qu'il n'est pas le seul à payer des amendes. Il ne peut s'enfermer dans l'étiquette du mauvais objet ni en vouloir à cette maîtresse qui serait méchante uniquement envers lui.

Par ses institutions adaptées, c'est la classe, qui lui pose des limites sur le plan symbolique. Et la monnaie dans ce dispositif est un symbole fort. La ceinture de comportement aussi. Il a une place dans une équipe et une table où il va seul quand il gêne trop. Il y fait des allers-retours. Dans les périodes difficiles, il a été ceinture dorée en comportement et son métier lui a été retiré pendant un temps. A un autre moment, pour l'aider à grandir, le conseil a validé cette décision : « Si Roméo réussit à passer une demi-journée dans son équipe sans gêner, on le paie, si non, c'est lui qui paie une amende. »

Par ailleurs, il est accueilli. Sa parole est écoutée au Quoi de Neuf, quand il arrive à y assister. Au choix de textes, une de ses histoires a été retenue par la classe. Ses progrès sont balisés par les changements de couleur dans les ceintures d'apprentissage. On peut être pénible et bon en maths ! Ses efforts sont parlés au conseil :

« - Je remercie Roméo parce qu'il a apporté un livre drôlement intéressant sur les insectes. »

« - Je félicite Roméo parce que ce matin pendant la récré, il a tapé personne. »

Pour résumer, on pourrait dire que Roméo a été accueilli et limité. Cette classe lui permet des allers-retours entre le bord et une équipe, des lieux de parole, des outils symboliques comme la monnaie et les ceintures pour marquer son chemin vers le grandissement.

La réhabilitation du désir

« Il nous arrive de résumer notre point de vue : « une pédagogie basée sur le Désir ». Désir profond des participants d'être là, d'être à leur affaire, à leur travail. Ce qui permet aux élèves et aux maîtres d'être en classe autrement que comme des figurants obligatoires, suppose des investissements libidinaux et leur sublimation dans le travail et le langage grâce à des institutions adéquates. » (OURY F, 1981, p.685) Faire retrouver à l'enfant son désir, c'est lui permettre d'être véritablement présent dans la classe. En cela, la classe TFPI lui offre de nombreuses possibilités d'entrée. Un métier, un texte choisi, sa ceinture et les liaisons faites entre ces institutions sont autant d'inscriptions possibles dans ce lieu, qui tiennent compte de sa singularité. Mais le désir n'est pas le besoin. « ...ce désir spécifie l'être humain. Les animaux ont, comme nous, des besoins. Ils n'ont pas de désir. » (OURY, PAIN, 1972, p.276) Le désir naît d'un manque et le tout premier est le renoncement à la relation fusionnelle du bébé avec sa mère. Françoise Dolto explique comment à travers les castrations successives, l'enfant va pouvoir se dégager de la dépendance parentale et accéder à la vie sociale. Les manques provoqués par la pose des

interdits fomentent du désir. « Pour résumer, le petit d'homme n'accède au langage et ne devient un être de désir que parce qu'il n'arrête pas de renoncer, de quitter, de se séparer, pour refaire sans cesse de nouvelles rencontres, de nouvelles découvertes, de nouveaux apprentissages. » (LAFFITTE RENÉ, 2006, p.21)

– Naissance du groupe//place du sujet

Lois et règles

La loi symbolique

La Loi n'est pas la même chose que les règles. « La règle s'applique, la loi se transmet. », nous dit René Laffitte. (LAFFITTE RENÉ, 2006, p.18) Au sens psychanalytique, il s'agit de la Loi humaine qui s'applique à tous, autant à l'enfant qu'à l'adulte qui la transmet. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'enfant peut l'accepter car elle n'émane pas de l'adulte, il doit s'y soumettre lui aussi. Cette Loi, c'est l'interdit de l'inceste, de la fusion avec le corps de l'autre qui trace une limite entre soi et le monde environnant. Elle est posée à l'enfant à chaque castration symboligène. Françoise Dolto tient à associer ce terme à celui de castration pour situer son propos non pas du côté physique mais du côté psychanalytique. Elle l'explique ainsi : «...le mot de castration, en psychanalyse, rend compte du processus qui s'accomplit chez un être humain lorsqu'un autre être humain lui signifie que l'accomplissement de son désir, sous la forme qu'il voudrait lui donner, est interdit par la Loi. » (DOLTO F, p.78) Cette Loi, qui paraît répressive dans un premier temps est en réalité « une Loi promotionnante du sujet pour son agir dans la communauté des humains ». La Loi, qui pose les interdits, permet, dans un premier temps le renforcement du désir. Puis, ce désir renforcé doit trouver, pour s'accomplir de nouvelles voies, d'autres moyens, des sublimations. La Loi est alors d'autant mieux acceptée qu'elle permet à l'enfant d'accéder à chaque étape à davantage d'humanisation. Ce processus de progression, appelé symbolisation, débouche sur une sublimation ou une perversion selon comment l'enfant est accompagné, dans ses castrations par le couple parental.

Les lois dans la classe

Elles sont affichées dans la classe, dès le premier jour et sont indiscutables et non négociables.

1. Je ne me moque pas
2. J'écoute celui qui parle
3. Je demande la parole

La première tient au respect de la personne donc à l'éthique. Les deux autres sont posées comme des conditions minima de la parole. Ce sont les lois de l'échange. S'y

soumettre, c'est accepter de rentrer dans le groupe. Alors et alors seulement, on peut accueillir chaque parole, même balbutiante, parler des conflits, tenter de résoudre des problèmes. Elles symbolisent le groupe social qu'est la classe, formé par les enfants et l'enseignant ; et permettent à chaque enfant qui les accepte, d'entrer dans le monde des humains. Elles agissent, dans la classe, comme la Loi symbolique dans la société. Elles font accéder à plus d'humanisation. Elles posent des limites, des butées claires qui aident l'enfant dans son grandissement. Certains enfants en ont davantage besoin que d'autres, (peut-être, sûrement) parce qu'ils en manquent à la maison. René Laffitte disait souvent : « la frustration, ça fait grandir ! ». Personnellement, j'ai souvent remarqué qu'un enfant qui pleure, c'est un enfant qui grandit. Etre confronté à la frustration, c'est accepter de ne pas être comblé tout de suite, et par là même, accepter l'effort qu'il y aura à fournir pour grandir. La ceinture de comportement symbolise bien ce chemin. Elle marque les nouveaux droits auxquels accède l'enfant, mais aussi, les devoirs qui l'accompagnent. Ainsi, les droits sont les nouveaux « possibles », et les devoirs, les nouveaux « attendus » que l'on aura vis à vis de lui. « Il vaut mieux savoir que le désir n'est pas le besoin et il s'agit de traduire cela dans les faits. Si un enfant ne désire pas grandir avec d'autres, il risque de perdre son temps à l'école. Il est important que les enfants « modernes » retrouvent ce qu'ils ont « perdu » : le manque. » (THEBAUDIN, OURY, 1995, p.9)

Les règles de vie

Une fois ce cadre posé par les lois de la classe, il peut y avoir de la parole, des échanges sont possibles. La classe PI, par ses différentes institutions permet des échanges de paroles et d'actions. Le conseil, comme nous le verrons en détail dans le chapitre suivant, en est l'élément clé. Il permet à la classe de s'organiser, de décider de règles de vie qui feront la loi à tous, maître compris. Elles ne sont pas intangibles comme les lois. Elles peuvent être modifiées et même abandonnées si elles ne sont plus utiles. Puisqu'elles définissent l'organisation des activités et les relations à l'intérieur de la classe, elles vont suivre l'évolution du groupe, de ses besoins et de ses conflits. « C'est peut-être là la caractéristique de la Pédagogie Institutionnelle : tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe. » (VASQUEZ, OURY, 1967 p.248)

Le conseil de coopérative :

une institution clé

On le présente habituellement comme la clé de voûte des institutions de la classe. C'est lui qui permet de gérer la vie de groupe et d'organiser le travail, les productions, le fonctionnement de la classe.

De ce fait, le conseil impressionne. On hésite à le mettre en place, on a des difficultés à le faire exister toute l'année et avec régularité. Il peut apparaître comme un révélateur de l'échec ou de la réussite de la classe coopérative. Pourtant, s'il est vrai que le conseil ne peut exister sans la classe coopérative, la classe coopérative n'existe pas sans le conseil. Alors, comme dirait Catherine Pochet « Qui c'est l'conseil ? » Ou plutôt, c'est quoi le conseil ?

Un lieu de parole

Un lieu de parole parmi d'autres : le quoi de neuf, le choix de textes, la table d'exposition, le bilan du soir. Comme chacun d'eux, il a sa fonction singulière dans la classe mais sa spécificité en fait un lieu politique ¹⁹central en quelque sorte.

Un lieu dans l'espace :

c'est-à-dire un lieu défini, repéré dans l'espace de la classe. C'est souvent le même que le Quoi de Neuf. Au début, il y aura des confusions mais les enfants apprendront vite à faire la différence. Donc des bancs, comme un coin regroupement de maternelle, ou, si l'on n'a pas assez d'espace, on déplace les chaises au moment du conseil de manière à créer un cercle. L'important, est que tout le monde puisse se voir.

Un lieu dans le temps :

il est inscrit à l'emploi du temps, deux fois par semaine. « C'est l'heure du conseil. » Les activités s'arrêtent, même si au début il n'y a pas grand-chose à dire, mais il est là, symboliquement indestructible. Il n'arrive pas n'importe quand, n'importe comment, pour régler à chaud des problèmes rencontrés. Au contraire, il existe comme un rendez-vous régulier où on va pouvoir renvoyer les enfants qui vont apprendre ainsi, petit à petit à différer leur parole.

¹⁹ D'après le dictionnaire Larousse : « relatif à l'organisation du pouvoir, à son exercice ». Par analogie, le conseil est le lieu des prises de décision qui vont organiser le fonctionnement de la classe.

Un lieu limité :

- dans l'espace : organisation des chaises (parfois cela donne naissance à un métier), porte de la classe fermée. S'il a lieu en dehors de la salle de classe (classe transplantée, rencontre avec les correspondants) il vaut mieux choisir de préférence un endroit fermé ou si c'est à l'extérieur à l'écart du passage pour favoriser et ne pas perturber l'écoute.

- dans le temps : deux séances (dans ma classe, le mardi et le vendredi). Chez les plus jeunes, 15 à 20 minutes ; chez les grands de 30 à 40 minutes. On veille à ne pas le laisser durer trop longtemps, si l'écoute faiblit, la parole risque fort de se perdre. Si on a du mal à couper, mieux vaut le placer avant une récréation, une sortie, la séance de sport...

- dans son pouvoir : il peut gérer les problèmes de la classe et non tout ce qui se passe dans l'école, sur les trottoirs, dans le quartier ou à la maison. Car les enfants lorsqu'ils entrevoient le pouvoir du conseil, ce lieu où on organise, on décide, on règle des conflits, y rapportent des problèmes d'ailleurs, espérant leur trouver là, une issue. Il est important dans ces cas, d'accueillir la parole tout en la redirigeant vers d'autres lieux plus appropriés, lorsque cela est possible. Des soucis de récréation, de matériel de sport peuvent être portés en conseil des maîtres. On peut inviter un élève d'une autre classe à notre conseil ou envoyer un des nôtres pour régler des conflits mais aussi remercier quelqu'un.

Mais le conseil n'est pas tout puissant et, lorsque le problème posé est complètement extérieur à la classe, on essaiera de trouver des mots pour mettre de côté : «on ne peut pas régler ton problème au conseil de la classe. Essaie d'en parler avec ton camarade, ton frère, tes parents. »

Un lieu protégé par des lois :

- je demande la parole
- j'écoute celui qui parle
- je ne me moque pas
- si je gêne 2 fois, je quitte le conseil
- ce que j'entends ici ne sort pas de la classe

Des lois que le maître va énoncer dès le premier conseil, comme des conditions minima de la parole et qui seront répétées à l'arrivée d'un nouvel élève, à l'occasion d'une visite dans la classe.

Des lois qui protègent celui qui parle quel que soit son statut, sa fonction, sa ceinture en comportement.

Dans ma classe de GS/CP

Un lieu de parole, pourquoi ?

Pour favoriser la parole plutôt que le passage à l'acte. Comme disait un élève de la classe de perfectionnement de René Laffitte : « Le conseil, c'est pour pas se battre. » (LAFFITTE R, 1999 p.114) En d'autres termes, essayer de traduire en mots un conflit, une colère, une difficulté, une souffrance. Un petit peut alors affronter verbalement un plus grand qui l'impressionne. Un enfant critiqué a, avec son droit de réponse, la possibilité de s'expliquer. Mais le conseil répond à des fonctions plus complexes. Dans « Vers une Pédagogie Institutionnelle » (VASQUEZ, OURY, 1967 p.86), Aïda Vasquez et Fernand Oury utilisent une métaphore organique pour expliquer ces différentes fonctions :

Le conseil, œil du groupe :

Tous dans la classe peuvent voir et savoir. C'est-à-dire que tous, en même temps, ont accès aux mêmes informations qui permettent de voir plus clairement ce qui se passe dans la classe.

- Emma : « J'ai apporté un livre sur les arbres pour la table d'expo. »
- Louis E.: « Lundi matin, je serai absent, je vais voir le bébé de ma marraine. »
- Pablo : « J'ai apporté un dinosaure et une voiture pour la caisse à jouets. »
- La maîtresse : «A partir de lundi et pendant toute la semaine, il y aura une stagiaire dans la classe. Elle s'appelle Natacha et elle vient pour apprendre le métier de maîtresse.»

Le conseil, cerveau du groupe :

C'est un instrument d'analyse et de critique de ce qui se passe. Il permet d'élaborer collectivement des règles de vie, mais aussi de prendre des décisions. Le cahier du conseil ou cahier des décisions est la trace de cette mémoire collective.

Au dernier conseil avant les vacances de février, la maîtresse annonce qu'il y aura deux nouvelles élèves. Aussitôt, la classe réagit :

- Louis B. (apprenti chef d'équipe)²⁰ : dans quelle équipe elles seront ?
- Louis E. (apprenti chef d'équipe): il faudra mettre une table.
- Inés : Il faut que tu fasses une étiquette pour le prénom.
- Florian : Il faut rajouter des chaises à côté des bancs.
- Erwan : Et leur donner une ceinture.

Et la liste, avec les cahiers, le porte manteau, la chenille des anniversaires, continue à s'écrire sur le cahier du conseil, afin que rien ne soit oublié pour préparer au mieux leur arrivée.

- Romain, GS : « la porte, è y est lourde. »

En fait, il a le métier porte et nous signifie ainsi qu'il ne peut plus faire ce métier parce que c'est trop difficile. C'est une porte qui se ferme automatiquement et qu'il faut donc retenir tout le temps que le rang passe. Il va pouvoir changer de métier et il faudra quelqu'un de physiquement costaud, cette année là, pour faire ce métier.

- Yann : « Antoine et Clélia, ils font des constructions avec les feutres. »
- Thia : « en plus, on peut pas les attraper, ils tombent et ça les abîme. »
- Maîtresse : « qu'est-ce que tu proposes ? »
- Yann : « qu'ils arrêtent et on fait la règle. »

On est le 14 septembre, et la règle « je respecte le matériel » vient s'ajouter à celles décidées aux conseils précédents.

Le conseil, rein du groupe :

C'est une réunion d'épuration de ce qui encombre. Un moment où l'on va pouvoir dire les conflits, ce qu'on a pu vivre comme injuste ou douloureux, éclaircir les malentendus, dédramatiser une situation.

Une fois les tensions apaisées, la machine peut repartir avec des énergies positives.

La question des jeux de récréation a beaucoup occupé les conseils de l'an dernier.

- Salim : « c'est toujours les mêmes au tourniquet. »

²⁰ Dans les classes de maternelle et de CP, il n'y a pas d'enfants ceinture verte en comportement, de véritables chefs d'équipe. On limite les actions demandées au chef d'équipe. On emploie donc ce terme d'apprenti chef d'équipe pour les petites ceintures. Ce statut d'apprenti permet d'apprécier si l'enfant arrive à supporter la charge de cette fonction. Plus tard lorsqu'on distingue quelques enfants un peu plus « grands » en comportement, on leur propose d'être chef d'équipe à partir de la ceinture verte.

- Lisa : « Ewan et Marley, ils jouent à la bagarre. »
- Antoine : « j'ai pas trouvé quelqu'un pour jouer avec moi. »
- Thïa : « Anastasia et Clélia, elles disent qu'elles sont plus mes copines. Elles veulent plus jouer avec moi. »
- Marley : « Les filles, elles nous embêtent, elles font que nous suivre. »
- Gabriel : « Dorian, il fait toujours le chat. »

Autant de paroles qui peuvent nous sembler, à nous les grands si dérisoires... et pourtant derrière chacune d'elles, l'enfant cherche sa place au sein du groupe. Prises au sérieux, elles permettent d'élaborer les règles nécessaires à la vie collective.

Ainsi nous avons réalisé des panneaux sur les règles de cour. Nous avons choisi, mis en scène puis pris en photo les actions autorisées et celles qui sont interdites, symbolisées par des feux verts ou rouges, bien connus des enfants.

Nous parlons souvent des relations dans les jeux. « Je suis seul, elles sont plus copines, elles nous embêtent... » Qu'est-ce qui se dit, qu'est ce qui se joue justement derrière ces paroles ? Nous tentons d'y voir plus clair. Je donne la parole aux uns, aux autres, j'aide par quelques questions : « Qu'est-ce qui t'embête vraiment ? Qu'aviez-vous décidé pour jouer ? Que voudrais-tu faire toi ? Qui serait d'accord pour jouer avec Antoine à la prochaine récréation ? »

Une règle sera décidée : « avant de jouer, on se met d'accord sur les règles de jeu. »

Le conseil, cœur du groupe :

Lieu de recours où on parle au nom de la loi et qui permettra la cicatrisation des blessures. Le conseil aide l'enfant à se construire dans son rapport aux autres.

N'oublions pas, comme le dit Albert Jacquard, que la première mission de l'école, c'est la socialisation. Mais mettre des enfants ensemble et être bienveillant ne suffit pas. Pour l'enfant, ce n'est pas toujours facile de trouver le chemin vers ses pairs ou les adultes, la bonne distance. Il essaie, hésite, trébuche, s'oppose, souffre. Le conseil lui permet de dire ses tâtonnements, y compris ceux qui font mal, en les acceptant comme une évolution naturelle dans son chemin vers les autres.

Emma est une petite fille qui a du mal à trouver la bonne distance avec les autres. Soit elle est seule, soit elle est très envahissante. Elle peut être grande pourtant et au

conseil aide bien la classe par ses idées, mais affectivement, elle est très réactive, à fleur de peau. Parfois, elle fatigue les grands et même la maîtresse.

- Emma : les Louis ils se bouchent les oreilles pour pas m'écouter.

- Moi : droit de réponse Louis B., Louis E. ?

- Louis E. : oui, mais elle, elle arrête pas de nous parler !

- Moi : et ça vous gêne ? Vous le lui avez dit ?

- Louis B. : oui, elle continue tout le temps, elle agace !

- Moi : Emma, est-ce que tu peux comprendre que ça les agace si tu leur parles tout le temps. Ils ont aussi envie de jouer avec leurs copains ou faire autre chose.

- Emma : oui, mais c'est pas gentil qu'ils se bouchent les oreilles.

- Moi : bon, Louis B., Louis E. est-ce que vous êtes d'accord pour ne pas vous boucher les oreilles et toi, Emma, tu leur dis une chose, une fois et après tu les laisses tranquilles. D'accord ? On passe.

Le conseil est aussi le lieu de reconnaissance des efforts, des progrès, des réussites. Dans ma classe, pour la ceinture de comportement, l'enfant s'inscrit et fait sa demande. L'enfant qui a le métier tableau des ceintures ou la maîtresse relit l'ensemble des items d'une couleur. Puis, j'invite la classe à réfléchir et à donner son avis pour dire si « on le voit comme..., s'il ressemble à...untel » qui a déjà cette couleur. Si l'ensemble de la classe est d'accord et que je n'utilise pas mon droit de véto, alors, le responsable met l'étiquette de la nouvelle ceinture à l'essai, pour deux semaines. Si non, je rappelle à l'enfant quels sont les points à travailler. Mais contrairement aux ceintures d'écriture ou de mathématiques, tout n'est pas écrit dans les items. Il va plutôt s'agir d'appréhender l'enfant dans ce qu'il donne à voir par son comportement dans le groupe. C'est délicat car « le plus important est peut-être ce qui ne peut s'inscrire dans la liste des critères ». (LAFFITTE R 1999, p. 209) René Laffitte donne plus loin quelques précisions pour cette période d'essai : « la ceinture est attribuée à l'essai, pour voir si le candidat assume (compétences) et supporte (exigence) son statut, sa ceinture. » (Ibid, p.209). Le conseil c'est aussi le moment des remerciements, des félicitations, souvent, au début, c'est la maîtresse qui parle.

- Je remercie Erwan qui a aidé Clélia à porter la caisse à jouets, car Anastasia est absente.

- Emma : je remercie la classe qui a été gentille avec moi.

- Maxime : Je remercie Dorian et Manon qui ont apporté des feuilles de mûrier pour les vers à soie.

- Louis B. : je félicite Marie qui gêne moins dans l'équipe. Elle est blanc à l'essai.

Comment démarrer le conseil ?

Même si le conseil existe fort dans le désir du maître et c'est indispensable, il va falloir un peu de temps et quelques réflexes pour qu'il trouve sa place dans la tête des enfants et la vie de la classe. Il s'agit de le faire exister avant de le faire pour de vrai. Dès le jour de la rentrée, des premiers métiers : conducteurs de rang, porte, goûters ..., en donnent l'occasion. « Tu veux bien faire ce métier pour le moment ? On en reparlera au conseil. » Dans les premiers jours, on écrit un texte libre puis on fait le premier choix de textes. « Ce texte, il va nous servir pour apprendre à lire et on le mettra aussi dans le journal, je vous expliquerai au conseil. » Si un enfant a une question, ne pas hésiter à lui dire : « Tu en parleras au conseil. »

De mon côté, je continue à donner des métiers à l'essai et à prendre des notes sur des demandes éventuelles formulées par les enfants. Puis, au bout d'une semaine, dix jours, le premier conseil a lieu.

La première séance

Dés cette première séance, il est important d'utiliser des maîtres mots pour typer ce moment de parole :

- le conseil commence, silence
- qui veut dire quelque chose
- la parole est à ...
- droit de réponse à ...
- gêneur une fois
- chipoti, chipota, (ce sont des histoires de petits)²¹
- en tant que ... responsable de la classe, d'un métier, chef d'équipe...
- le conseil est terminé

²¹ C'est un terme qui m'est venu pendant un conseil où quelques filles n'arrêtaient pas de faire des histoires, de se « chipoter ». C'est resté pour signifier : « c'est bon, on en a déjà parlé, on ne va pas passer plus de temps là-dessus, on passe. »

Au fur et à mesure, les enfants reconnaîtront ces maîtres mots et pourront se les approprier comme des outils permettant la circulation de la parole et, pour les plus grands, les utiliser, quand à leur tour ils présideront le conseil.

Le rituel

Il est important également, d'installer un rituel pour poser le cadre. Et s'il est différent d'une classe à l'autre, il importe de le respecter. Un exemple de déroulement d'ordre du jour :

- le conseil commence
- parole au secrétaire pour relire les décisions (dés le 2ème)
- informations, demandes
- propositions (dont métiers, ceintures)
- critiques
- félicitations, remerciements
- parole au secrétaire pour relire les décisions
- le conseil est terminé

A chaque classe, son rituel

Mais chaque classe a le sien à trouver. Dans une classe de petits²², il n'y pas forcément de rubriques, en tous cas au début. On prend les interventions comme elles viennent et petit à petit, on peut faire le tri. Pour aider les enfants à se repérer, je dis de quoi il s'agit : « Là, Emma, tu fais une demande. Gabriel tu proposes que... Antoine tu critiques... » Pour les félicitations et les remerciements, j'ai repris une formule utilisée par Isabelle Robin²³ et dont elle nous avait fait part lors d'un moment d'échanges : « Les remerciements c'est pour dire merci et les félicitations c'est pour dire bravo. » C'est simple et efficace car très bien compris par les enfants, même petits. Cette année, après deux mois de pratique du conseil, j'ai préparé des pictogrammes pour introduire les rubriques. Un doigt levé pour symboliser les demandes, deux mains qui se serrent pour signifier un remerciement... Il me semble que ça a aidé les enfants à se repérer dans les différents types d'interventions. S'il y a beaucoup de demandes de changements de métiers, je propose un conseil spécial métier. Mais on peut aussi décider de traiter les métiers au conseil du mardi

²² Une classe de petits c'est-à-dire une classe où il n'y a pas encore de véritables lecteurs, donc les classes de maternelle et de CP, du moins en début d'année.

²³ Institutrice praticienne de la Pédagogie Institutionnelle depuis 25 ans dans ses classes. Auteur de « La pédagogie Institutionnelle en maternelle » 2001, Champ social éditions

et les changements de ceintures à celui du vendredi. Dans tous les cas, je pense à donner la parole en premier, aux plus petits en comportement car pour eux, le conseil peut paraître long. Dans une classe de petits, le rôle du maître n'est pas facile. Il préside, distribue la parole, note les décisions.²⁴ Ce n'est pas simple, donc, il vaut mieux ralentir pour prendre le temps d'écrire ce qui a été décidé. Parfois, il est difficile de prendre une décision. Soit par manque d'informations, soit parce que la question est délicate et demande réflexion. Je n'hésite pas à dire : « on en reparle au prochain conseil. », je l'écris et je le fais bien sûr. C'est ce qui donne la force et la valeur du conseil. Décider quelque chose, l'écrire et vérifier (c'est la relecture des décisions) si ça a été fait ou non.

Enfin, le conseil parfait, servi en kit, n'existe pas. Comme la classe PI, il n'est présent, au départ que dans le désir de l'adulte. C'est peu à peu, qu'il deviendra le conseil du groupe, qu'il se construira en même temps que l'histoire de la classe et son évolution.

Comme on dit « vers une pédagogie institutionnelle », on peut dire que l'on va, ensemble, « vers le conseil ».

²⁴ Puisqu'il s'agit de non lecteurs, ils ne peuvent pas écrire les décisions, c'est le maître qui prend le secrétariat. J'ai donc trouvé une autre fonction pour le secrétaire, c'est lui qui donne la parole en lisant les prénoms sur les étiquettes de présence. De plus cela fait un lien avec la ceinture de lecture et ça me laisse le temps de finir de prendre les notes.

Le jeu/les jeux

Parallèlement à mon chemin en PI, j'ai participé à de nombreuses actions dans le domaine des jeux. Avec quelques amis, enseignants et animateurs professionnels, nous avons mis sur pied et animé le « Réseau Jeux et Plein Air » des CEMEA Languedoc-Roussillon, pendant plusieurs années. A la fois formateurs dans les stages de formation d'animateurs et directeurs de centres de vacances, nous avons testé, élaboré, amélioré notre pratique des jeux mais surtout la façon de les transmettre. Comment apprendre à apprendre ? Quelles situations mettre en place ? Quelles règles doit-on donner à minima pour que « ça joue » ? Tour à tour délégué régional pour le groupe national « Vie physique, jeux et sports » des CEMEA, nous avons participé à la réflexion sur nos pratiques, la recherche et la connaissance d'autres conduites ludiques, l'élaboration d'outils de transmission mais aussi de jeux nouveaux. Dans ce cadre, nous avons eu la chance de travailler avec des personnes très compétentes dans ce domaine comme Pierre Parlebas²⁵ et Jean-Claude Marchal²⁶. J'ai donc eu accès à une grande variété de jeux. Je pouvais choisir de pratiquer tel ou tel avec mes élèves dans le temps de classe réservée à l'Education Physique et Sportive. Mon choix, pour des raisons que j'expliquerai plus loin, s'est porté sur deux catégories : les jeux traditionnels et les jeux sportifs. S'il est très intéressant de varier les jeux proposés c'est parce qu'au-delà des actions motrices, ils permettent aux enfants de vivre des expériences de socialisation diversifiées. Je suis donc particulièrement dépitée de constater que dans la majorité des cours d'école, élémentaire essentiellement, on propose souvent aux enfants les mêmes jeux, ou des activités préparatoires aux sports. « Pour préparer les enfants au collège » me dit-on lorsque j'en parle avec les enseignants. Mais chaque chose en son temps, nous sommes à l'école. J'ai l'impression de ne voir que « le béret et la balle au prisonnier ». Quel dommage ! Il existe une telle richesse dans ce domaine !

Après avoir défini ce qu'est le « jeu » et montré son importance dans le développement de l'enfant, je m'attacherai à décrire les objectifs éducatifs que peuvent permettre d'atteindre une certaine pratique ludique. Outre un rapport indéniable à la règle, les jeux traditionnels et sportifs présentent un large éventail de conduites affectives, psychomotrices, ludo et socio motrices pour répondre aux besoins et accueillir les enfants, chaque enfant.

²⁵ Pierre Parlebas, professeur de sociologie, responsable de la formation doctorale des sciences de l'Université René Descartes-Paris V

²⁶ Jean-Claude Marchal, professeur d'EPS, en école normale d'instituteurs, intervenant en UFR EPS, chercheur, formateur et membre de la commission « Vie physique, jeux et sports » aux Céméa.

Le jeu chez l'enfant

Première définition du jeu

Johan Huizinga, historien néerlandais de renom, ouvre la recherche et la réflexion concernant le jeu, dans son ouvrage « homo ludens », paru en 1938. Dans son essai, il apporte un éclairage tout à fait intéressant sur la fonction sociale du jeu. « Le jeu est plus ancien que la culture. » (HUIZINGA J, 1951, p.15) nous dit-il puisque les animaux n'ont pas attendu les hommes pour jouer. Mais « Le jeu est une fonction riche de sens. » (Ibid, p.16) car il dépasse les limites d'une activité purement biologique ou physique. Il propose ce terme d'« homme qui joue » pour accentuer le caractère essentiel de ce comportement.

Alors, à quoi sert le jeu ? Pourquoi joue-t-on ? Pour se délivrer d'un excédent de vitalité, obéir à un penchant inné à l'imitation, satisfaire un besoin de détente, faire un exercice préparatoire à l'activité sérieuse, s'exercer à la maîtrise de soi... Pour Huizinga, toutes ces tentatives de définitions et d'autres, sont intéressantes mais restent fragmentaires. Il met l'accent sur un aspect commun à toute forme de jeu et qu'il appelle le « plaisant » du jeu. C'est-à-dire cette intensité particulière avec laquelle le joueur s'investit dans le jeu et qui en est l'essence même.

Il dégage également d'autres caractères fondamentaux du jeu.

1-« Tout jeu est d'abord et avant tout une action libre. » (Ibid, p.25) Le jeu obligé n'est plus un jeu.

2-Il n'est pas non plus la « vraie » vie, il se passe dans une autre sphère, avec ses propres frontières de temps et d'espace. « Il possède son cours et son sens en soi. » (Ibid, p.29) Il commence à un moment donné et finit. Dans le temps, il s'inscrit à court terme, par une de ses caractéristiques essentielles : la possibilité de répétition. A long terme, il demeure dans la mémoire du joueur qui peut s'en souvenir et le transmettre. Dans l'espace, son domaine peut être matériel ou imaginaire, mais délimite l'action qui s'y déroule.

3-Il génère une tension qui est due à la recherche de la réussite au prix d'un certain effort. Cette tension donne au jeu une certaine valeur éthique dans le sens où la force à la fois physique et spirituelle du joueur est mise à l'épreuve.

4-Et enfin « Tout jeu a ses règles. » (Ibid, p.31), elles ont force de loi dans le cadre spatio-temporel délimité par le jeu.

Je dirais que les règles d'un jeu sont les bornes qui délimitent l'espace-temps qu'est le jeu et le font exister à côté de la réalité.

Huizinga résume ainsi : « le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'être autrement que la vie courante. » (Ibid, p.58)

Mais si Huizinga définit très justement certains caractères fondamentaux du jeu, il le limite au domaine de la culture, (jeux de compétition et jeux de représentation : fête des saisons, rituels de certains cultes). Il fait comme si tous les jeux étaient de même nature ou répondaient aux mêmes besoins.

La spécificité du jeu enfantin

Jean Château, dans son ouvrage : « L'enfant et le jeu », écrit en 1950, va apporter un autre éclairage dans le domaine du jeu en se penchant, quant à lui, sur l'étude du jeu enfantin.

Il affirme le rôle capital du jeu dans le développement de l'enfant et même de l'adulte. « Car c'est par le jeu que grandissent l'âme et l'intelligence » (CHÂTEAU J, 1954, p.8) Et plus loin : « L'enfance a donc pour but l'entraînement par le jeu des fonctions aussi bien psychologiques que psychiques. » (Ibid, p.10)

Jeu animal et jeu de l'enfant

On pourrait penser que le jeu des petits enfants ressemble à celui des petits animaux. En effet, chez les animaux supérieurs, les petits jouent avec leur mère à la manière des petits d'homme. Comme eux, ils forment des groupes de jeu et savent distinguer la conduite de jeu de la conduite sérieuse : en retenant leurs griffes par exemple, ou leurs crocs. Par cet entraînement, les jeunes animaux exercent leurs fonctions instinctives afin d'acquérir des conduites vitales pour leur vie adulte. Karl Groos a qualifié très justement ce comportement de « préexercices ». Mais dans le cas des animaux, il s'agit de pulsions instinctives propres à leur espèce ; ainsi là où un chaton use ses griffes, un chevreau se servira de ses cornes. « Les jeux des animaux dépendent des instincts propres à chaque espèce. » (Ibid, p.10)

Chez le bébé, on peut noter également, ce même type de jeux, les « préexercices » qui lui servent à exercer des fonctions. Rien n'est inutile, remuer les jambes, émettre des gazouillis, l'exercent pour des fonctions plus complexes comme la marche ou la parole. Mais là où le petit enfant se distingue de l'animal c'est dans sa capacité de création, c'est-à-dire son intelligence à inventer toutes sortes de jeux.

Des jeux du bébé au groupe de jeu

Château propose une analyse des différentes catégories de jeux qui se déroulent tout au long de l'enfance.

Les jeux fonctionnels ou « pseudo-jeux »: il s'agit des préexercices, sorte d'entraînement où l'enfant explore ses fonctions naissantes. «On les appelle jeux parce qu'ils donnent naissance aux véritables jeux ultérieurs, mais ils ne procèdent nullement du même principe... Le jeu fonctionnel procède d'un besoin sensuel et donne naissance à une satisfaction sensuelle. » (Ibid, p.17)

Les jeux de construction : très présents déjà vers deux ans, ils vont aller en se complexifiant. Ils permettent des réalisations qui font appel à des capacités tant intellectuelles que manuelles.

Les jeux d'imitation : ils commencent vers l'âge de deux ans, ont leur point culminant vers quatre ans mais se poursuivent longtemps, prenant souvent une forme collective vers sept ans. Les imitations portent sur les modèles proches : parents, maîtresse, frère et sœur...C'est la conduite du « faire semblant ». En même temps, cette conduite nouvelle lui permet de représenter, et comme de recréer, un être absent. Plus tard, avec ses imitations, il en viendra à créer des êtres fictifs et à leur donner une vie imaginaire. Ce sont des jeux inventés par l'enfant lui-même, avec des règles arbitraires, dans lesquels se manifeste toute son énergie créatrice. Ainsi, par le jeu, l'enfant parvient à sortir de son être propre pour emprunter des rôles qui sont d'abord ceux de modèles connus, puis ceux de véritables fictions. C'est parce qu'il y a détachement du réel que la création est possible. « Le détachement porte l'enfant dans un monde où il a toute puissance, où il peut créer. » (Ibid, p.23)

Le groupe de jeu : il existe dès la fin de la maternelle et permet à l'enfant d'apprendre à collaborer avec ses pairs. Au début, instable et passager, il va petit à petit se structurer. Parfois, les jeux pratiqués par ce groupe, donnent lieu à des compétitions, où la recherche des prouesses implique du courage et l'occasion d'une prise de risque. Ces groupes ne sont pas fixes. « ...c'est un groupe aux frontières sans cesse changeantes. Ce groupe a un centre et une périphérie. » (Ibid, p.66) Château veut dire ainsi qu'il y a un meneur, reconnu de façon implicite et une masse de joueurs qui se voit attribuer tel ou tel rôle. Ce sont les jeux sociaux. Chez les filles, ils sont plus structurés avec un rôle bien défini pour chaque participante ; chez les garçons, ils sont davantage empreints de prouesse physique.

On les voit bien ces jeux dans les cours d'école maternelle. Deux ou trois filles se mettent ensemble pour jouer à « papa et maman ». Quelques garçons jouent à faire le chat, d'autres, en file indienne, courent les bras étendus en faisant l'avion. Comme on l'a vu dans la partie « ma classe de GS/CP », on parle souvent de ces jeux de cour pendant le conseil. L'attribution des rôles n'est pas toujours du goût de chacun ; un tel voudrait jouer...mais on ne le veut pas, un autre harcèle son copain pour qu'il joue toujours avec lui. Au conseil, je laisse venir. L'important est que les enfants puissent parler de leurs difficultés et parfois entendre ce qu'on leur renvoie. Ce n'est pas facile de vivre ensemble, mais s'il existe un lieu pour dire ses blessures mais aussi ses joies, alors les tâtonnements ne sont pas vains, les expériences ne laissent pas un goût amer, quelque chose devient possible dans la collaboration avec l'autre.

Jeu enfantin, jeu adulte

Jouer pour l'enfant, c'est s'engager entièrement dans le jeu. « Le jeu est sérieux... Ce n'est pas un simple amusement, c'est beaucoup plus. » (CHÂTEAU J, 1954, p.18) L'enfant est tellement absorbé par son jeu, qu'il peut parfois s'identifier avec le personnage qu'il joue. C'est dire l'importance de cette activité dans la conscience enfantine. D'autre part, l'activité ludique représente à la fois une épreuve pour l'enfant et une preuve de ce qu'il est lui-même. Il mobilise son énergie pour réussir mais doit à la fois la contrôler. C'est la tension, dont parlait déjà Huizinga, qui va engendrer les règles de jeu afin de favoriser ce contrôle.

Pour l'adulte, c'est bien différent, le jeu est avant tout délassément ou distraction. C'est un à-côté par rapport au travail qui représente l'essentiel de son activité. La plupart du temps il n'a pas la tension du jeu enfantin, c'est un simple passe-temps relâché sauf dans certains cas : explorations, nouvelles activités, jeux de cérémonie... D'autre part, les jeux de hasard, si importants pour l'adulte, n'apparaissent guère, et très peu, qu'à la fin de l'enfance ou plutôt à l'adolescence, la notion de hasard étant une notion difficile que l'enfant n'assimile que très tard. Enfin le jeu adulte est quasi toujours un jeu collectif ; l'adulte est ordinairement trop socialisé pour se permettre de jouer seul sans l'approbation des autres, tandis que l'enfant joue facilement seul, car c'est son être propre qu'il engage dans son jeu. Concernant ce dernier point, peut-être que des choses ont changé et que certaines études plus récentes apporteront un autre éclairage. En effet, si l'on considère le domaine des jeux vidéos : peut-on dire que l'adulte a une pratique plus solitaire ? Par conséquent joue-t-il moins en collectif ? Les jeux vidéos ont-ils modifié ou non un aspect du jeu adulte ? Voilà une piste de travail qui pourrait être intéressante à mener.

Classification des jeux

En 1957, dans son ouvrage, « Les jeux et les hommes », Roger Caillois fait l'inventaire de la grande diversité des jeux auxquels s'adonnent les hommes. Ce faisant, il dégage les caractéristiques communes à tous les jeux. S'appuyant sur la définition de Huizinga, il apporte la sienne, qu'il décline en six points. « Le jeu est une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive. » (CAILLOIS ROGER, 1967, p.42, 43)

Ces points sont purement formels et ne renseignent pas sur le contenu des jeux, mais reprennent certaines idées déjà développées par Huizinga et Château. Ensuite, il propose une classification des jeux qui repose sur quatre catégories fondamentales et deux axes principaux. Pour les nommer, il choisit dans des langues d'origine étrangère, «... le vocable à la fois le plus significatif et le plus compréhensible possible... » (Ibid, p.49).

Les quatre catégories :

1-L'agôn regroupe les jeux où apparaît une compétition. Au départ, les adversaires possèdent les mêmes éléments et vont s'affronter dans une rivalité où l'excellence de l'un deux le mènera à la victoire. (football, escrime, dames, billard...)

2-L'alea contient les jeux de hasard. C'est l'opposé de l'agôn. Les participants s'en remettent au destin quant à l'issue du jeu. (loterie, jeux de dés, la roulette...)

3-La mimicry se base sur le mimétisme, l'illusion. Chez l'enfant ce sont les jeux d'imitation de personnages, pompiers, cow-boy, princesse... Chez l'adulte il s'agit de divertissements où l'on se masque, se travestit. Le plaisir réside dans le fait de se faire passer pour un autre.

4-L'ilinx concerne les jeux « qui reposent sur la poursuite du vertige et qui consistent en une tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide, une sorte de panique voluptueuse. » (Ibid, p.67) (voltige, derviche tourneur, saut à l'élastique...)

Chacune de ces catégories peut se décliner sur deux axes, selon que le jeu emprunte plus à l'un qu'à l'autre. Il y a d'abord le concept de « paidia » qui désigne la liberté première, le plaisir, la joie, le besoin de détente et de fantaisie. Le deuxième concept est celui de « ludus » qui représente la difficulté gratuite, le contentement à venir à bout d'une épreuve que l'on s'est imposée librement. « Il apparaît comme le complément et comme l'éducation de la paidia, qu'il discipline et qu'il enrichit. » (Ibid, p. 79) Dans une même

catégorie de jeux, plus la difficulté d'un jeu est grande, plus l'épreuve requiert des compétences particulières, plus le jeu tend du côté du « ludus ». Par exemple, dans la catégorie « ilinx », le jeu de balançoire penche vers la « paidia », alors que le ski se rapproche du « ludus ».

Les règles dans les jeux

C'est peut-être l'aspect le plus important des jeux. Les auteurs qui se sont penchés sur l'étude de l'enfant ou des jeux : des psychologues comme Piaget ou Château ; des sociologues tels Huizinga et Caillois ; des psychanalystes comme Dolto, ont tous mentionné la présence indispensable et indiscutable des règles dans les jeux. Commençons par Huizinga : « Tout jeu a ses règles. Elles déterminent ce qui aura force de loi dans le cadre du monde temporaire tracé par le jeu. Les règles d'un jeu sont absolument impérieuses et indiscutables. » (HUIZINGA J, 1951, p. 31) Poursuivons avec Château : « La règle, c'est l'ordre mis dans nos actes. » (CHÂTEAU J, 1954, p.83) Terminons par ces mots de Caillois : « Tout jeu est système de règles. Celles-ci définissent ce qui est ou qui n'est pas de jeu, c'est-à-dire le permis et le défendu. Ces conventions sont à la fois arbitraires, impératives et sans appel. » (CAILLOIS ROGER, 1967, p.11)

Si l'on regarde de plus près le développement de l'enfant, on constate une progression dans l'apparition des règles dans ses jeux. Il est en premier question d'ordre, puis de règles arbitraires et enfin de règles plus codifiées.

Concernant le petit enfant de deux ans, Maria Montessori a souligné le besoin d'ordre qui le pousse à remettre les choses en place. « L'ordre est un de ces besoins qui correspondent à une véritable joie de la vie. » (MONTESSORI M, 1936, p.55) On le constate dans les jeux de répétition du bébé. Refaire le même geste lui procure de la joie. « Le bébé aime le rythme. » (CHÂTEAU J, 1954, p. 76) D'où son intérêt pour les balancements, les morceaux de musique, les comptines, qui lui permettent des répétitions rassurantes, ainsi que les jeux de déplacements d'objets, de rangement. Les rituels, au coucher, au repas, participent de ce même goût pour l'ordre et la répétition. Un peu plus tard, il va trouver du plaisir à compter : énumérer la suite des nombres, compter les marches d'un escalier, les voitures...

Lorsqu'il joue à des jeux représentatifs, l'enfant fait appel à une règle embryonnaire. Il copie le modèle, la mère par exemple et « La conception qu'il se fait du modèle est donc comme la règle du jeu. » (Ibid, p.84) Cette règle n'est pas encore détachée du modèle concret.

« En fait, l'ordre de l'action vient d'abord et c'est lui qui commande par la suite l'ordre des pensées et l'ordre des choses. » (Ibid, p.83) C'est-à-dire que l'enfant va aller petit à petit, de notions concrètes vers des systèmes de règles plus abstraites. Il va commencer par établir des règles arbitraires pour lui : suivre la bordure d'un trottoir, ne marcher que dans les carreaux blancs, marcher de telle ou telle manière. Même si le jeu est en lien avec l'environnement, ce n'est plus la situation qui commande la règle mais bien l'enfant qui choisit, seul, l'issue de son jeu. « Et c'est avec ces premières règles élémentaires que se précise vraiment la notion de règle. » (Château, p.84)

Viendront ensuite des règles de jeu plus fortement codifiées. Dans le paragraphe sur « le groupe de jeu », j'explique comment se font les premiers liens sociaux à travers les jeux. Les rôles sont mieux définis, les actions à mener également.

Par la suite, l'enfant recherchera avidement les jeux proposés par ses pairs ou les adultes, à l'école, au centre de loisirs, à la maison... J'aurai l'occasion de parler un peu plus loin de certaines de ces familles de jeux.

Françoise Dolto met, elle aussi, l'accent sur les règles de jeu à propos de la castration oedipienne. « C'est à partir de ce moment-là que les jeux, avec leurs règlements, sont si importants ; et aussi l'acceptation que le jeu soit reconnu comme bien plus amusant si on ne triche pas, bien que ce soit terriblement éprouvant parfois de ne pas gagner, quand il se trouve que soit le sort, soit l'adresse, fait que c'est l'autre qui gagne. » (DOLTO F, 1984, p.205)

Enfin, je ne peux terminer ce paragraphe sur les règles des jeux, sans parler des conséquences qu'entraîne le non-respect de ces règles. Qui sont donc ces joueurs qui jouent avec les règles ? Huizinga marque une distinction entre le « briseur de jeu » et le « faux joueur ». Pour lui, « Le joueur qui s'oppose aux règles ou s'y dérobe, est un briseur de jeu. » Par son refus de se conformer aux règles, il menace d'annuler le monde irréel du jeu. Son attitude est dangereuse pour la survie du groupe de jeu, il doit par conséquent être éliminé. Par contre, il y aura davantage d'indulgence pour le « faux joueur », celui qui joue littéralement avec les règles. C'est le tricheur qui essaie de détourner une règle en sa faveur ou qui feint de les respecter. Il est dans le jeu, mais sur les bords. Il joue avec les limites et s'il va trop loin, s'il déborde, il deviendra alors « briseur de jeu » et devra sortir.

« Aussitôt que les règles sont violées, l'univers du jeu s'écroule. Il n'y a plus de jeu. » (HUIZINGA J, 1951, p. 32)

Ma pratique des jeux

J'espère avoir rendu compte, à ce stade de mon travail, de la complexité du jeu. Ce qui est en jeu quand on joue est plus riche que ce que l'on pourrait penser. Il y est question de culture, d'affirmation de la personnalité, de socialisation. Beaucoup d'auteurs se sont penchés sur le sujet et il me serait difficile dans le cadre de cette étude, de rendre compte de tous ces travaux. J'ai donc choisi, comme je l'ai fait pour parler de la Pédagogie Institutionnelle, de faire part de mon expérience dans ce domaine à travers les lieux, les actions, les personnes et les écrits qui ont accompagné ma pratique et ma réflexion.

Les Céméa

Les Céméa, Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active sont un mouvement d'éducation nouvelle. Il est né en 1937, à la suite du Front Populaire, dans l'effervescence des idées neuves et des réformes sociales.

Si les congés payés sont une nouveauté pour les parents, par contre, les vacances des enfants sont une préoccupation ancienne. En 1900, on comptait environ 14 000 enfants en colonies de vacances et 420 000 en 1936. De plus, la pression était forte pour augmenter le nombre de séjours. Les colonies dépendaient alors du Ministère de la Santé et les préoccupations pédagogiques y étaient le plus souvent absentes. André Lefèvre, commissaire national des éclaireurs de France et Gisèle de Failly, militante de l'éducation nouvelle, furent les premiers à promouvoir l'idée d'une formation pédagogique pour le personnel encadrant ces séjours. C'est Léo Lagrange, fraîchement nommé au sous-secrétariat d'Etat aux Loisirs, crée en juin 1936, qui va apporter un soutien actif à la mise en place de leur projet.

Le premier stage de formation de moniteurs se déroule à Pâques 1937, à Beaucueil, en Provence. C'est en 1943 que l'association prend le nom de Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active et se structure en groupes régionaux.

Après la guerre et leur dissolution sous le régime de Vichy, les Céméa retrouvent des conditions plus favorables. En 1951, les premiers instituteurs sont mis à disposition de l'association et elle commence à diversifier ses actions. Car si l'on connaît mieux les Céméa pour la formation des animateurs en centres de vacances, on n'en sait moins sur ces autres activités. Rapidement, elle s'engage dans le secteur de la santé mentale et la formation des éducateurs et directeurs des établissements spécialisés. Elle interviendra dans un grand nombre de formations concernant des publics variés : infirmiers psychiatriques, enseignants, animateurs socio-éducatifs...

Les Céméa s'engagent également dans le domaine culturel, en commençant par le festival d'Avignon. Deux revues sont créées : « Vers l'Education Nouvelle » pour le secteur animation en 1945 et « Vie Sociale et Traitement » en 1954 pour celui de la santé mentale. D'autres productions viendront : livres, recueils, CD et DVD...

L'association s'implique de plus en plus dans des dispositifs d'insertion, des partenariats avec différentes structures, ministères, universités, pour des actions de formation mais aussi de recherche ; la mise en place d'université d'été, de cafés pédagogiques et l'accompagnement du public des festivals (Avignon, Bourges, La Rochelle...)

Association militante, elle a été reconnue d'utilité publique depuis 1966 pour la diffusion des idées d'Education Nouvelle dans une dimension nationale et internationale.

Les jeux sportifs et les autres

Ce sont ces jeux qui font l'objet de mon étude. Ils sont issus d'une part, du patrimoine culturel transmis de génération en génération ; d'autre part, de créations plus récentes. Donc, avant d'aller plus loin il est préférable de définir quels sont-ils ? Il s'agit de jeux à composante motrice importante mais souplement codifiés. Pour les distinguer d'autres activités ludomotrices, Pierre Parlebas propose quelques définitions :

1 - le sport : ensemble de situations motrices codifiées de façon compétitives et institutionnalisées.

2 - les quasi-jeux sportifs : jeux physiques informels, sans règles, liés au milieu : ski, vélo, baignade...

3 - les jeux sportifs traditionnels : jeux physiques codifiés, non institutionnalisés, issus de la tradition ludo-culturelle : les Barres, le Drapeau...

4 - les quasi-sports : jeux sportifs conçus sur le modèle des sports mais d'un niveau régional : joutes nautiques de Sète, balle au tambourin de Gignac...

5 - les jeux sportifs de rue : pratiques ludomotrices urbaines, nouvelles, imitant des sports, mais avec des règles simples, fluctuantes et une part d'improvisation : roller, basket, hockey de rue...

Ces définitions permettent d'y voir plus clair mais aussi de constater qu'une activité ludomotrice n'est pas figée. Elle peut se modifier et changer de catégorie au cours du temps. Par exemple, ces dernières années, certains quasi-jeux sportifs sont passés dans la catégorie sport, avec leur inscription aux jeux olympiques.

En 1990, dans son ouvrage : « Jeux traditionnels et jeux sportifs », Jean-Claude Marchal, propose une classification pour tous ces jeux. Ils ne sont pas rangés par ordre alphabétique mais par thème. Prenant appui sur les recherches de Decroly²⁷ concernant les enfants ; de Caillois et ses catégories ludiques ; de Bernard Jeu²⁸ sur les mythes associés aux jeux ; il retient six thèmes génériques. Le voyage, la chasse, les épreuves initiatiques, l'animation, la bataille et la comédie. Aidé par les travaux de Parlebas, il applique les critères spatiaux, temporels, corporels, relationnels... à chaque jeu et définit pour chaque thème quelques structures distinctes. Au final, il y a donc dix-huit familles qui regroupent les presque trois cent jeux contenus dans ce livre. Il devient vite un outil de référence, pratique et indispensable pour tous les gens qui, comme moi, travaillent dans le domaine des jeux. Avec humour, nous l'appelons notre « bible ». Vous trouverez en annexe le tableau de Jean-Claude MARCHAL correspondant à cette classification.²⁹

Pédagogie de l'apprentissage

Comme je l'ai dit dans l'introduction de ce chapitre, j'ai participé à la formation d'animateurs. Au sein du réseau jeux régional et du groupe national, nous avons travaillé sur la transmission des jeux.

En matière d'apprentissage, il en est des jeux comme des mathématiques ou du français ; si l'on donne trop de consignes à la fois, avant que le travail ne soit commencé, peu d'entre elles seront intégrées par les enfants. Tous les enseignants le savent fort bien et l'ont, un jour ou l'autre, expérimenté à leurs dépens. Lorsqu'on présente un jeu nouveau, c'est la même chose et le mieux est de faire jouer le plus vite possible. Alors comment apprend t-on à apprendre ? On pourrait penser que si je sais jouer à un jeu, alors je peux l'apprendre facilement à d'autres. Et si je ne le connais pas, il suffit que je lise la fiche. Les choses ne sont pas si simples. La question principale à se poser est la suivante : quelles règles doit-on donner à minima, pour que « ça joue »? Ou plutôt pour que l'on puisse commencer à jouer ? Car, ne l'oublions pas, nous sommes dans une phase d'apprentissage. Et dans cette séquence, on ne va peut-être pas beaucoup jouer justement, dans le sens prendre du plaisir. Le plaisir viendra plus tard, lorsque les enfants connaîtront bien la structure du jeu et pourront alors s'en emparer vraiment. Mais revenons aux règles minimales. L'objectif de l'enseignant, éducateur ou animateur est de faire entrer les enfants dans l'action motrice le plus rapidement possible. Il va donc s'agir de déterminer dans le corpus des règles du jeu, celle(s) qui est fondamentale et donner en quelques mots les

²⁷ Pédagogue, médecin et psychologue belge, 1871, 1932 adhérent à la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle.

²⁸ Philosophe et théoricien du sport

²⁹ Voir annexe 4

modalités pour démarrer. Je vais prendre un exemple de jeu pour montrer comment on peut introduire progressivement les règles :

La balle assise :

1. Vous vous dispersez sur le terrain et je mets le ballon en jeu en chandelle (je mime ou je fais un lancer haut à la verticale)

2. Dès que le ballon a touché terre, n'importe quel joueur peut l'attraper et tirer

3. S'il touche un joueur, celui-ci s'assied... C'est bon ? Le jeu commence...ça joue...

4. Si la balle a touché le sol en premier, ça ne compte pas, on ne s'assied pas.... ça joue.....

5. Si la balle touche un enfant puis un autre, après rebond, le deuxième ne s'assied pas....ça joue.....

6. Celui qui a la balle n'a pas le droit de marcher pour tirer....ça joue.....

7. Si un joueur attrape la balle délibérément, c'est comme s'il était touché....ça joue

8. Quand on est assis, on peut se délivrer en attrapant la balle....ça joue.....

9. Quand on est assis, si on a attrapé la balle, avant de se relever, on peut délivrer un camarade en lui faisant une passe....ça joue...

Je n'ai donné que trois consignes avant le début du jeu. Ensuite, ça joue et j'arrête le jeu dès qu'une nouvelle situation oblige à donner une nouvelle règle. Puis, le jeu reprend.

Comme dans le conseil où le groupe classe institue une nouvelle règle de vie pour répondre à un nouveau problème ; de la même façon, dans le jeu, on peut introduire une nouvelle règle quand le besoin s'en fait sentir par la situation vécue. C'est le besoin qui amène la règle. (En classe, on fait de même pour les métiers). Ainsi inscrite dans la réalité d'un moment partagé, la nouvelle règle est bien intégrée par l'enfant car elle permet de dénouer ou de clarifier une situation de jeu. Elle arrive quand on en a besoin et le jeu peut se poursuivre.

Dans les séquences suivantes, on pourra démarrer le jeu après avoir fait rappeler par les enfants une ou deux règles. Si dans le cours de la partie, une règle n'est pas respectée, (on l'a oubliée ou on veut la tester) il faut la donner à nouveau et le jeu peut reprendre. Ce dispositif d'apprentissage peut paraître haché, avec les arrêts successifs, mais

ils sont très rapides et donnent, chaque fois, par la nouvelle règle introduite, un nouveau ressort au jeu. Bien sûr, on s'abstiendra de faire des discours, on est là pour jouer ! Et on a le droit de jouer et rejouer à un même jeu, c'est d'ailleurs souvent ce que les enfants réclament. Car, une fois que les joueurs se sont appropriés les règles, ils peuvent explorer toutes les richesses du jeu. Si je reprends l'exemple de la « balle assise », un joueur peut être momentanément partenaire (en faisant une passe pour délivrer) ou adversaire (en tirant) d'un autre joueur. Il existe pour ce jeu, une grande combinaison de conduites motrices. « Ce jeu se prête à une infinité de combinaisons selon des coalitions et contre alliances qui se forment et se dissolvent tout à trac au cours de la partie. » (Parlebas, L'activité ludique, VEN, 1973, p. 105)

Logique interne et variantes

La « logique interne » est issue des règles d'un jeu. C'est un peu sa « carte d'identité » Nous avons déjà vu que les règles délimitent le champ des actions motrices. La notion de logique interne prend en compte également la manière dont chaque joueur va interpréter les actions motrices définies par les règles. Autrement dit, ce sont les règles mises en corps, en actions. Parlebas la définit ainsi : « La logique interne est le système des traits pertinents d'une situation motrice et les conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante. » (PARLEBAS, 1981, p.2)

L'intérêt de cette famille de jeux, c'est qu'ils sont souples et codifiés. Chaque groupe de jeu peut donc se les approprier en les adaptant à la situation de jeu. Les variables d'un jeu sont les caractères sur lesquels on peut agir sans toutefois modifier la logique interne du jeu, sans en changer l'esprit en quelque sorte. Les variantes sont l'ensemble des réponses possibles que l'on a trouvées en agissant sur les variables. Le jeu change selon que l'on y joue en terrain délimité ou en pleine nature. On peut également réduire le terrain si l'on se rend compte, à la balle assise par exemple, que des enfants assis sont trop éloignés du centre du jeu. C'est une possibilité qu'il convient d'utiliser sans retenue car elle permet d'adapter le jeu au groupe de joueurs du moment. Si l'on en a l'habitude, les enfants ne se priveront pas de proposer leurs modifications. Comme en classe, une marge leur est laissée, pour chercher, tâtonner, essayer. Un « jeu » est rendu possible pour travailler sur les règles.

Conduites motrices

La logique interne des pratiques motrices représente un code de communications et un code de relations. Il est intéressant de regarder quel est le type de communication motrice présente dans les jeux sportifs. Il existe deux familles de situations motrices :

1.les situations psychomotrices sont des situations codifiées correspondant à une action motrice pour laquelle il n'y a aucune interaction motrice entre les participants. Par exemple, la balançoire, la marelle...ou encore l'athlétisme, la natation...

2.les situations sociomotrices sont des situations codifiées correspondant à une action motrice pour laquelle il y a interaction motrice opératoire entre les participants. Par exemple, balle assise, balle au prisonnier... mais aussi, rugby, basket...

Celles-ci sont intéressantes puisqu'elles mettent les enfants en relation de co-motricité. Elles introduisent une incertitude nouvelle due à la présence de l'autre. Se crée alors une dynamique de groupe originale, non verbale mais sociomotrice.

Elles sont de deux types différents, communication motrice et contre communication motrice.

On appelle communication motrice ou communication positive, l'interaction de coopération motrice qu'un joueur va établir avec un autre, c'est-à-dire une relation de partenaire. (faire une passe, toucher pour délivrer...) La contre communication motrice ou communication négative représente une interaction d'opposition entre les joueurs qui sont donc ici adversaires. (faire obstacle avec son corps, toucher pour éliminer...)

En tant que pédagogue, les jeux sportifs ont ma préférence puisqu'ils proposent essentiellement des situations sociomotrices à la fois de coopération et d'opposition. Cet éventail très large donne l'opportunité aux enfants de vivre des conduites motrices plus riches et plus complexes.

Jeu / sport

Mon but n'est pas, dans ce paragraphe d'opposer la catégorie des jeux sportifs à celle du sport mais de témoigner d'une évolution, de sa nature, de ses enjeux et de ses conséquences dans la société. « Entre les jeux institutionnels » (les sports) « et les jeux traditionnels règne, non pas une différence de degré mais une différence de nature. » (PARLEBAS P, 1986, p.254)

Dans un de ses articles³⁰, Pierre Parlebas explique comment, au cours du siècle dernier, on est passé des jeux traditionnels aux sports, puis à la mondialisation du spectacle sportif. L'opposition entre jeux traditionnels et sport n'est pas nouvelle nous dit-il. Les partisans du courant « pro-sportif » déclarent la supériorité du sport. Mais quels sont leurs arguments ?

³⁰ « Du jeu traditionnel au sport : l'irrésistible mondialisation du jeu sportif » 2000, VEN n°496

Le sport en uniformisant les pratiques physiques, permet à des joueurs de langues différentes de se comprendre dans un langage corporel commun. En se mondialisant, il devient accessible à tous et la télévision en fait un spectacle familier et très répandu dans tous les pays. Sans oublier l'économie qu'il génère : droits de retransmission, articles de sport...

Le revers de la médaille est l'abandon des jeux traditionnels locaux au profit des sports internationaux. En effet, jusqu'au début du XIXème siècle, chaque village fait preuve de singularité dans l'appropriation d'un jeu (appelé desport) en fonction des spécificités locales. On constate une grande mosaïque très diversifiée en matière de comportement ludique. Mais la révolution industrielle va modifier les modes de vie. A l'image de cette évolution économique, les jeux vont prendre au fur et à mesure un caractère de plus en plus rationnel et standardisé. En se transformant, les jeux physiques vont changer de nature, de logique interne. De nouvelles propriétés apparaissent : la mesure, le score, le record ancrent les relations sportives dans la compétition.

P. Parlebas cite Eugen Weber qui dans son ouvrage la « Fin des terroirs » explique ces transformations économiques et sociales et leur coïncidence avec l'émergence du sport. Alors que certains auteurs voient une liaison entre sport et régime totalitaire, P. Parlebas, en revanche, met en relation le sport et la démocratie libérale. Il insiste sur la coïncidence de leur développement, dans le temps (dernier tiers du XIXème siècle) et l'espace (Europe du nord-ouest). Comme le régime démocratique libéral, le sport cherche constamment son équilibre entre le côté libéral (liberté et pouvoirs de l'individu) et le côté démocratique (contraintes et contrôle de la société).

On retrouve ici la même opposition dont nous parlait Schnapper, à propos du statut du citoyen, en recherche d'équilibre entre liberté individuelle et contraintes sociales.

Le sport entre dans l'économie capitaliste et devient un spectacle de masse, mais cette mutation va en retour, modifier sa nature.

P. Parlebas pose la question suivante : en quoi la mondialité du sport est-elle synonyme de supériorité en matière de conduites ludomotrices ?

Les premiers Jeux Olympiques modernes, inspirés par Pierre de Coubertin et organisés à Athènes en 1896 pose un acte fondateur de la mondialisation du sport. Mais ses règles, de plus en plus contraignantes, faites pour favoriser son côté spectaculaire, révèlent des actions motrices standardisées, répétitives et limitantes. Le sport, malgré son aspect universel, n'est ni supérieur, ni l'aboutissement des jeux traditionnels, car ceux-ci

présentent une palette de conduites ludomotrices plus riche et plus complexe. C'est leur logique interne qui est différente. Il conclut par ces mots : « La prétendue supériorité du sport n'est qu'une illusion. »

Reprenons le jeu de la balle assise et tentons une comparaison avec le hand-ball. Ces deux jeux peuvent se jouer sur le même terrain et font appel aux mêmes actions avec la balle : passe, tir, réception, esquive... Si l'on regarde maintenant du côté des conduites motrices, c'est le jeu de la balle assise qui offre la plus grande variété de situations puisque chaque joueur doit être prêt, en permanence à être partenaire ou adversaire et ce de façon aléatoire. Pour le hand-ball, les rôles sont clairement définis et identifiés, chaque joueur est partenaire ou adversaire des autres. Donc, au regard des conduites motrices, c'est le jeu, souplesment codifié, qui offre une structure plus complexe que celle du sport institutionnalisé.

« Du jeu/je » dans la machine

Le « jeu » comme ouverture

En se penchant sur la langue française, on constate qu'elle fourmille d'expressions qui contiennent le mot jeu. Alors, je me suis livré, justement à un petit jeu. J'ai choisi de laisser de côté toutes celles, nombreuses, qui font référence à l'activité ludique en général. Puis, j'ai lu les autres, et en y regardant de plus près, j'ai établi des rapprochements entre ces expressions. Comme un jeu poétique, j'ai laissé les mots faire sens dans ma tête. Finalement, j'ai distingué trois domaines où le mot jeu a une acception un peu différente.

1.jeu d'ombres, jeu de lumière, jeu d'eau, jeu d'orgue, jeu de jambes, jeu de mains, jeu des muscles

Toutes ces expressions me font penser à des variations, une palette qui se déploie et se donne à voir. J'y entends quelque chose de pluriel, ce jeu là n'est pas unique, il est multiple. Le jeu de lumière, le jeu d'eau ou le jeu d'orgue, proposent à nos perceptions sensorielles, une combinaison de reflets ou de formes, une variation de nuances. En ce qui concerne les parties du corps, le jeu représente un ensemble de mouvements possibles. On pense au jeu de jambes du boxeur ou au jeu de mains du pianiste qui montre l'étendue des possibilités, une gamme gestuelle en quelque sorte. ...

2.jouer le jeu, cacher son jeu, voir clair dans le jeu de quelqu'un, être vieux jeu, mettre tous les atouts dans son jeu...

Ces expressions renvoient à une attitude singulière. Comme si quelqu'un interprétait un rôle qui peut avoir de multiples facettes mais en y mettant une intention, une manière d'être qui lui est propre, personnelle.

3.donner du jeu, il y a du jeu, laisser du jeu...

cela exprime une idée de marge, d'articulation, d'espace laissé libre...pour qu'autre chose soit possible.

C'est cette idée d'espace, d'articulation, de marge rendue possible qui est présente de la même façon, à la fois, dans la classe coopérative et dans les jeux traditionnels et sportifs. On ne peut décider de tout : dans la classe, les contenus sont déjà définis ; dans les jeux, il existe un noyau dur de règles. Mais ce jeu va permettre une articulation de ce tout. Structurer le milieu, l'institutionnaliser, ce n'est pas avoir tout défini à l'avance si non il n'y a plus de marge. Or, garantir cette marge, c'est donner les moyens aux enfants en tant que sujets, de s'approprier, d'intervenir, à leur tour, sur le milieu. Ainsi, enfants et enseignant peuvent ensemble, organiser le milieu classe.

L'inscription du « je » dans le groupe

Voici deux histoires : celles d'Elia et de Lilou, qui ont pu faire un chemin, leur chemin, singulier, dans la classe institutionnelle.

Elia et le métier carton des goûters

Les GS prennent leur goûter avant de sortir dans la cour afin de le manger pendant la récréation. Ce goûter est le plus souvent rangé dans une boîte. Mais une fois le goûter terminé, que faire de la boîte qui encombre pour aller jouer ? La plupart d'entre eux, la pose sur le banc et souvent l'oublie au moment de se ranger. Il faut alors, juste avant de partir, envoyer le métier facteur dans la cour pour récupérer les boîtes de chacun et les distribuer. Ce n'est pas le bon moment, il y a d'autres choses à faire.

En ce mois de novembre, nous sommes rentrés depuis deux mois et Elia, une GS, a une certaine pratique du conseil. Elle s'inscrit et propose qu'il y ait un métier carton pour transporter les boîtes à goûter et qu'elle fasse ce métier. Tout le monde est d'accord. Nous cherchons ensemble un carton et à la récréation, elle se range, toute fière avec son carton sous le bras.

Quel est précisément son métier ? Elle transporte le carton vide quand nous sortons dans la cour et le pose par terre à côté du banc. Chaque enfant, lorsqu'il a terminé son goûter, va déposer sa boîte dans le carton. A la fin de la récréation, elle récupère le carton, le rapporte en classe et le dépose au coin vestiaire. Au moment de sortir, chacun reprend sa boîte et la range dans son cartable.

Quelque temps plus tard, elle me dit : « Ca va pas, maîtresse, y en a plein qui oublient, ce serait mieux si je distribuais les boîtes quand tout le monde est encore sur les bancs, tu vois juste après le bilan de la journée. »

Je lui dis d'en parler au conseil suivant. Elle a remarqué, comme moi, que certains enfants ne pensent pas à récupérer leur boîte et l'oublient à l'école. Elle a bien essayé de le leur dire ou de la leur donner à ce moment là, mais ce n'est pas commode. Chacun s'habille, prend son cartable, ses petites affaires, se range, c'est un peu le bazar, on ne l'écoute pas.

En conseil, elle fait donc sa proposition, qui sera d'ailleurs un peu modifiée par la classe. Elia distribuera les boîtes à chacun en rentrant de la récréation.

A deux reprises, on voit comment Elia prend une décision concernant la classe. Certes, elle a su lire un dysfonctionnement et trouver une réponse adaptée ; mais si elle a

pu le faire, c'est aussi parce que cette classe lui en offre la possibilité. Pendant le conseil, on peut parler de ce qui va ou ne va pas dans la classe. Si quelqu'un a une idée, une proposition à faire, Elia sait qu'elle sera étudiée sans raillerie et avec sérieux. Elle peut donc se risquer à proposer quelque chose et ce faisant, tester aussi les pouvoirs du conseil.

Certes, elle est capable de repérer des choses, mais la machine classe lui permet d'aller plus loin. Elle peut influencer sur l'organisation, s'en emparer. Ce faisant, elle aide la classe en améliorant un fonctionnement, mais aussi, elle agit sur son propre grandissement.

Quelques temps plus tard, sur décision du conseil d'école, le goûter pendant la récréation sera abandonné. Cette décision a pris effet dans ma classe, le jeudi 15 novembre. Le lendemain, jour de conseil, Elia s'est inscrite pour demander à changer de métier, le sien étant devenu obsolète.

Lilou, au choix de textes

Aujourd'hui c'est le sixième choix de textes de l'année. Lilou, comme d'autres enfants, a présenté son texte libre à la classe. A la fin du vote, son texte a obtenu le même nombre de points que celui de Gabriel. Mais Lilou, en ce début d'année, a déjà eu un texte choisi, Gabriel, pas encore. Dans ma tête, les pensées se bousculent. Je me rends compte qu'avant le vote, j'ai oublié de rappeler qui avait déjà eu un texte choisi. Peut-être cela aurait suffi à faire pencher la balance. Nous pourrions exceptionnellement prendre ces deux textes ; c'est déjà arrivé par le passé. Mais nous sommes un peu en retard sur les mises au point des textes précédemment choisis, ce n'est pas le moment d'alourdir encore le travail à venir ! Bon, une fois n'est pas coutume, comme je n'ai pas encore voté, je vais donner un point au texte de Gabriel, afin qu'il soit choisi, tout en expliquant les raisons de mon choix. Comme j'en arrive à cette conclusion dans ma tête, Lilou lève la main, je lui donne la parole.

« Je pense qu'on pourrait prendre le texte de Gabriel parce que moi j'en ai déjà eu un de choisi, alors ça ne me fait rien que ce soit lui, c'est mieux. »

Je suis « espantée », c'est-à-dire littéralement abasourdie. Que cette petite fille d'à peine cinq ans prenne une telle décision m'étonne et me réjouit à la fois.

Si Lilou, à ce moment- là, laisse facilement sa place à un autre, c'est qu'elle est capable de se décentrer. En cela, elle fait preuve d'une maturité affective étonnante pour son âge. Mais ce qui me réjouit, c'est de constater combien cette enfant a compris le

fonctionnement de la classe et il lui convient. Chacun a une place qui n'est d'ailleurs pas forcément la même pour tous. Chacun peut présenter un texte et avoir son tour de parole, être choisi ou pas. Dans cette situation, Lilou s'affirme comme une « grande » en comportement. Elle a eu la possibilité de présenter son texte, elle a été reconnue par ses pairs en obtenant un bon score de points, ça lui suffit, elle peut laisser sa place à Gabriel. On voit bien ici que changer la ceinture de comportement n'est pas qu'une affaire de critères, une liste d'items réussis ou pas. Il n'est écrit nulle part qu'il faille laisser sa place à l'autre au choix de textes, en cas d'égalité de points. Pourtant c'est ce qui se passe ici et qui illustre bien comment la classe TFPI est structurée en atomium. (VASQUEZ, OURY, 1967, p.106) Les différents lieux et ce qui s'y passe se font écho. « L'expérience montre que chaque Lieu de parole, chaque institution, reliés à l'ensemble joue un rôle multiple et complexe, à la fois spécifique et complémentaire des autres. » (LAFFITTE R, 1999, p. 296) On se souviendra de l'attitude de Lilou lors du conseil suivant, pour un remerciement ou lorsqu'elle demandera un passage de couleur dans la ceinture de comportement. De la même façon, à d'autres moments, dans d'autres institutions, des attitudes singulières vont se révéler. Un « petit » n'a pas patouillé dans son équipe d'illustration pour le journal ; un enfant a collé avec grand soin les décorations de la lettre collective ; un autre, a proposé pour son « métier livres », un nouveau rangement de la bibliothèque ; un timide a pris la parole pour la première fois au « Quoi de Neuf »... Chacune de ces avancées s'inscrit dans le « dire » et le « faire », c'est à dire dans des moments de parole et de production qui mettent tous les enfants, par équipes fixes ou occasionnelles autour d'un travail commun. Mais tout n'est pas si simple, il y a parfois des grains de sable dans la machine.

Du « jeu » au « je »

A propos d'Elia

Dans la classe PI, pour que le jeu existe, il faut d'abord laisser venir le conflit. Au départ, c'est souvent quelque chose qui coince ou qui déraile. Dans l'histoire d'Elia, il n'y aurait rien eu à traiter si la maîtresse avait récupéré les boîtes de goûter, à la fin de la récréation, ou avait demandé à un enfant de le faire. Ne le faisant pas, elle laisse un espace d'action possible. Elia a réagi assez rapidement, au bout de quelques jours, elle a vu le problème et a proposé une réponse. A partir de là, les institutions ont pris le relais. Elles ont permis des médiations qui ont engendré de nouvelles situations, qui, à leur tour, ont demandé d'autres médiations... On voit, dans cette histoire, comment le nouveau métier d'Elia se précise, s'affine pour répondre le mieux possible à la situation. Pour être finalement... abandonné. « Tout ça pour rien ! » diront certains. Oui, mais il ne s'est pas rien passé. Cet espace laissé libre, a permis à Elia de s'y glisser et de s'y faire une place singulière. Les institutions favorisent la prise de responsabilités, travaillent sur l'acquisition de l'autonomie pour de vrai. Au conseil, on doit rendre des comptes, notamment à la relecture des décisions. Est-ce que ça a été fait ? Est-ce que tu penses que ça fonctionne ? Qu'est ce que tu proposes ? Les échanges impliquent complètement le sujet dans ce qu'il fait. Francis Imbert, parlant du conseil, écrit qu'il permet au sujet de « s'entrer entre ses semblables » (Lacan) et de risquer son apparaître (Hannah Arendt), c'est-à-dire « l'espace du paraître au sens le plus large : l'espace où j'apparais aux autres comme les autres m'apparaissent, où les hommes n'existent pas simplement comme d'autres objets vivants ou inanimés, mais font explicitement leur apparaître par l'action et la parole. » (IMBERT F, 2010, p. 65) Peut-être, sans Elia, aurait-il fallu attendre plus longtemps ? Ou bien le problème se serait-il réglé autrement ? Cette part d'incertitude, l'enseignant doit l'accepter, pour jouer le jeu, lui aussi, pour de vrai. C'est donc grâce au jeu qu'il peut y avoir du je. La place du sujet se fait dans les interstices.

A propos de Lilou

Si l'on observe l'histoire de Lilou, elle-même crée du jeu. En se retirant volontairement, d'une place qu'elle n'a pas besoin de combler, elle crée du creux. C'est un geste de grand. L'institution des ceintures de comportement est là pour valoriser, dans un

second temps, ce geste qui « augmente la valeur du milieu » en y mettant de l'éthique et de la « place pour l'autre ». (Car dans ce jeu se trouve aussi l'accueil de l'autre). C'est de frustration qu'il s'agit, car cette valorisation se fait au prix d'un sacrifice. Le jeu signifie ici retrait. Lilou se met en retrait et la récompense symbolique, c'est de gagner autre chose. Mais lorsqu'elle le fait, elle ne le sait pas et ne le fait pas pour ça. C'est la dimension dialectique de son sacrifice. Son geste lui fait accéder à un pouvoir et une liberté qu'elle ne pouvait pas « deviner » auparavant. Un statut de grande, qui lui donne plus de force et de bonheur que le « comblement de son envie de petite (être élue) ».

A propos des jeux

Dans les jeux traditionnels et sportifs cette marge existe également. Elle est due au fait qu'ils soient souplement codifiés. « Les jeux traditionnels se prêtent à de multiples variantes, le groupe jouant se mue en groupe instituant. » (PARLEBAS P, 1986, p.101) Dans le chapitre « Logique interne et variables », j'ai expliqué comment le travail sur les variables se situe exactement dans cette articulation. C'est bien parce que les règles du jeu laissent de la marge que l'on va pouvoir se les approprier. Cette appropriation varie d'un jeu à l'autre à l'intérieur d'un même groupe de joueurs. Les situations de socialisation sont multiples. « Cette confrontation avec la loi librement acceptée et transformée au cours d'activités corporelles très impliquantes, possède à coup sûr une valeur socialisante sans égale. Il est étonnant que la portée socialisante du contrat ludomoteur soit si peu reconnue. » (Ibid)

Comme en classe, dans les jeux traditionnels et sportifs l'attitude de l'enfant peut être singulière. Certains vont foncer dans l'action, d'autres essayer timidement, d'autres encore, rester sur le bord du jeu. Les jeux collectifs permettent ces différents degrés d'engagement et des conduites motrices variées, contrairement au sport qui vise la performance et dans lequel les « timides » sont écartés. Reprenons l'exemple de La balle assise et du Hand ball. Dans le jeu, on observe des attitudes différentes. Certains enfants vont se démener pour avoir souvent la balle et tirer sur d'autres pour les faire asseoir. Mais quelques enfants, une fois assis, se trouvent bien là où ils sont. Ils se mettent à jouer avec les cailloux qu'ils trouvent sur le sol, discutent avec leur voisin assis près d'eux et ne sont pas pressés d'être délivrés. Soit parce qu'ils sont fatigués, soit parce que cela leur va bien, ils restent comme ça. Mais pour autant, ils sont dans le jeu, ils ont une place, ils sont à leur place à ce moment du jeu. D'autres aiment beaucoup participer à esquiver le ballon, mais ne se risquent pas à le récupérer. Certains, une fois qu'ils sont assis font beaucoup d'efforts

pour essayer de récupérer la balle et pouvoir ainsi se délivrer et se remettre debout. Si l'un fait une passe pour délivrer un camarade, assis comme lui, l'autre n'en a cure, se lève d'un bond et espère au plus vite s'emparer de la balle pour tirer. Toutes ces attitudes, pourtant très différentes, font partie du jeu. Chacun peut l'investir sa manière. On imagine mal au hand ball, un joueur ne pas aller dans le sens du jeu. Bien sûr, certains sont plus habiles que d'autres pour s'emparer du ballon et progresser vers les buts. Mais il est vivement souhaité que tous les joueurs de la même équipe participent à cette progression. Si l'un d'entre eux n'y est pas très impliqué, nul doute qu'il va s'attirer des remarques, voire des moqueries. Le sport « assigne à chaque joueur une place précise et immuable dans une organisation qui sépare les joueurs, une fois pour toutes, en camps définis sans aucune ambiguïté. A l'opposé, l'instabilité des configurations traditionnelles oblige les joueurs à modifier brutalement le type de relation qu'ils entretenaient avec d'autres intervenants. » (PARLEBAS P, 1986, p.241)

Du corps à la parole, de la parole au corps

Du corps à la parole...

Des bagarres qui se parlent en conseil aux actions motrices qui s'organisent dans les règles de jeux, les exemples ne manquent pas pour montrer l'existence de relations entre corps et parole. D'un côté, on peut se demander comment le corps à corps laisse la place à la parole, et de l'autre, comment la parole peut être intégrée dans les usages du corps. Mais qu'y a-t-il derrière les mots corps et parole ? Je vais essayer de le définir en me tournant vers la psychanalyse et en m'appuyant sur les travaux de Françoise Dolto d'une part, « L'image inconsciente du corps » et ceux de Bernard Golse d'autre part « Du corps à la pensée ».

Schéma corporel et image du corps

En ce qui concerne le corps, Françoise Dolto distingue d'emblée deux notions : celle du schéma corporel et celle de l'image du corps. Le premier s'ancre dans la réalité comme l'aspect charnel de notre rapport au monde. Il se structure par l'apprentissage et l'expérience. La deuxième « est la synthèse vivante de nos expériences émotionnelles.» (DOLTO F, 1984, p.22) Elle se structure par la communication entre sujets et la trace mémorisée des interdits du désir dans la réalité. Alors que le schéma corporel est semblable à une même communauté d'individus, l'image du corps est singulière car elle

est liée au sujet et à son histoire propre. Elle permet à l'enfant de dire ses rêves et ses fantasmes. C'est un « dit » de la part de l'enfant et un « dit à décoder » pour le psychanalyste. L'image du corps est toujours inconsciente. Elle se donne à voir dans les dessins d'enfants en période préoedipienne et surtout dans ce qu'ils en disent. Les créations de cet âge là, dessins, modelage, expriment leurs représentations et non la réalité. Ainsi, un enfant peut personnifier des objets : « l'arbre, c'est papa ; la fleur, c'est ma copine... » Dans les classes de PI où se pratique l'écriture de textes libres, nous laissons émerger ces représentations. En maternelle, où l'enfant dicte son histoire à l'adulte, nous avons l'habitude d'entendre ce genre de parole. Lorsqu'un enfant présente son histoire au Choix de textes, nous lui posons souvent la question : « Et toi, tu serais qui dans l'histoire ? » Non pas que nous nous prenions pour des psychanalystes, mais simplement la réponse de l'enfant peut éclairer sur un désir, une peur ou une angoisse. Je pense qu'il convient ici de faire un parallèle avec les jeux d'imitation³¹ qui me semblent faire état de la même action créatrice. Ces jeux, dont parlait Jean Château, très présents dans la période préoedipienne, se caractérisent par la conduite du « faire semblant ». Tout le monde a en tête un de ces jeux où l'enfant fait parler le couteau avec la fourchette, leur donnant par exemple à rejouer le rôle du père et de la mère.

Les pulsions sont inscrites dans le schéma corporel mais leurs représentations le sont dans l'image du corps. Les diverses expériences sensorielles de l'enfant établissent des communications à distance avec la mère d'abord, puis les adultes de son entourage. La présence d'un tiers lors de ses expériences, permet à l'enfant de construire son image du corps à travers les communications qui les verbalisent. « Edifiée dans le rapport langagier à autrui, l'image du corps constitue le moyen, le pont de la communication interhumaine. » (Ibid, p.41)

Les castrations

Elles ont des effets humanisants puisqu'elles permettent à l'enfant, au travers du langage, d'entrer en relation avec d'autres personnes que sa mère. Elles représentent les conditions de son humanisation. La pose des interdits, l'identification aux aînés, le dépassement des castrations lui font appréhender les codes de socialisation que sont les mots, la syntaxe, les règles des jeux. Plus tard, l'écriture, la lecture, les nombres sont des sublimations, c'est-à-dire les fruits des castrations antérieures. « C'est le langage, au sens large du terme et au sens plus précis de paroles, qui constitue la médiation de ces évolutions que sont les castrations surmontées. » (Ibid, p.86)

³¹ Voir le paragraphe « Des jeux du bébé au groupe de jeu »

La castration ombilicale

C'est la première, elle marque sa venue au monde en tant qu'être humain. Le bébé ressent des perceptions nouvelles : auditives par les voix de ses parents (même s'il les entendait déjà in utero, mais différemment), olfactives par l'odeur de sa mère, tactiles par le portage et les caresses prodiguées. La naissance s'accompagne aussi du ressenti d'émotions de joie ou d'angoisse éprouvés par ses parents en relation avec leur désir d'enfant. Son ouïe est frappée par des paroles et des modulations qui reflètent l'état émotionnel de ses parents.

La castration orale

Elle intervient avec le sevrage. Elle constitue la rupture du corps à corps entre l'enfant et sa mère, et acceptée par celle-ci. Ce qui signifie qu'elle est capable de communiquer avec son bébé, autrement que par l'alimentation, « par paroles et par gestes qui sont langage ». C'est un renoncement à la relation érotique du corps à corps et une mutation du plaisir vers les échanges langagiers. Ce faisant, il est important que la mère laisse entrer son enfant en expression langagières avec d'autres qu'elle. Françoise Dolto précise qu'ainsi, le langage, symbole d'un circuit court entre l'enfant et sa mère, se transforme en circuit long par l'effet des vocalisations et font exister la mère à distance. « L'effet symboligène de la castration orale, c'est donc l'introduction de l'enfant, en tant que séparé de la présence absolument nécessaire de sa mère, à la relation avec autrui. » (Ibid, p.102) Ce sevrage doit être réalisé pour que l'assimilation de la langue maternelle puisse se faire.

La castration anale

Françoise Dolto donne à la castration anale deux acceptions possibles. La première, appelée aussi second sevrage, désigne la séparation de l'enfant et de sa mère dans le domaine du « faire ». L'enfant, devenu plus agile dans sa motricité revendique de l'autonomie. C'est la période du « c'est moi, pas toi ». Il veut s'affranchir de sa dépendance aux adultes dans les jeux, le plaisir mais aussi l'utile : toilette, habillement, nourriture... La deuxième acception est l'interdit posé par l'adulte de « faire à un autre ce qu'il n'aimerait pas qu'un autre lui fasse. » Cette idée met en valeur les notions de liberté et de réciprocité dans les relations. Elle pose l'interdit du meurtre et du vandalisme afin de garantir l'harmonie de la famille. Cela étant, s'ouvre pour l'enfant, une période riche en expérimentations nouvelles dans ses déplacements et ses manipulations. Il recherche la compréhension des choses et l'aide verbale de ses parents. A condition qu'il soit reconnu

par eux comme sujet, certes encore immature mais oeuvrant à son autonomie. La dénomination de « castration anale » vient du fait qu'il tire de ses expériences nouvelles avec matériaux et objets, un plaisir à produire, soi-même, qui représente la sublimation du plaisir excrémental. Cette castration lui apprend également, à distinguer ce qui est à lui et dont il peut faire ce qu'il veut ; de ce qui est à l'autre et pour lequel il devra passer par le langage pour pouvoir l'utiliser.

La castration primaire

Il s'agit de la découverte de la différence entre filles et garçons. Après le stade du miroir où l'enfant a pu découvrir la réalité de son être au monde, il observe la nudité des autres enfants et même s'il les sait semblables à lui, il découvre qu'ils ne sont pas pareils. C'est souvent l'entrée à l'école maternelle qui favorise cette observation. Mais il va aussi s'intéresser aux différences qu'il remarque chez ses parents. L'enfant va alors verbaliser nombre de questions pour appréhender ses découvertes. Les réponses qui lui sont faites ne sont pas toujours claires. La plupart des adultes, parents et éducateurs ne sont pas à l'aise avec ces interrogations pourtant légitimes de l'enfant. Il en est de même pour celles concernant la conception, la naissance... Cependant, des réponses simples et justes l'aident à se considérer comme sujet à qui la responsabilité de son histoire et de son désir est rendue, et à se projeter dans son futur d'homme ou de femme dans la société humaine.

La castration oedipienne

C'est l'interdit de l'inceste en famille, posé à l'enfant par ses parents qui va le conduire vers ses pairs. Avec la castration primaire, il a connaissance de son appartenance sexuelle. L'image du corps n'est plus inconsciente et il peut se projeter pour l'avenir dans la réalité d'un corps de femme ou d'homme. Cette castration doit être verbalisée pour que l'interdit du désir au sein de la famille libère ce désir pour sa réalisation hors du milieu familial. L'enfant devra également apprendre à gérer ses pulsions sexuelles, à maîtriser ses désirs, à faire la différence entre penser et agir. « Il apprend à agir en son nom, ce qui constitue son identité de sujet dans le groupe social. » (Ibid, p.200)

La place du corps

Bernard Golse met l'accent sur « la place du corps dans le mouvement d'émergence de la vie psychique » d'où le titre de son ouvrage « Du corps à la pensée ». Il tient à réhabiliter l'importance du corps dans l'étude des relations primitives entre l'enfant et son environnement. Il rappelle la notion de Moi-corps développée par Freud qui plaçait le corps dans sa matérialité brute et concrète. Idée qui a été par la suite transformée au profit

d'un corps imaginaire, symbolique, plus élégant. Il se fait le témoin d'un conflit entre psychanalystes d'enfants et psychanalystes d'adultes. Les premiers se prévalant du corps réel de l'enfant et les seconds de celui symbolique de l'adulte. Pour lui, le corps fournit à la fois l'axe et le centre de gravité de la réflexion. De plus, l'étude du corps ne peut se faire en dehors d'une situation relationnelle. Il rappelle Winnicott qui disait : « Un nourrisson tout seul, ça n'existe pas » et les travaux de Bion : « Le bébé ne peut exister, ne peut se construire et ne peut être appréhendé qu'en situation relationnelle car seul le détour par l'autre peut lui permettre de mettre progressivement en place son appareil à penser les pensées ».

L'évolution de la psychanalyse

Depuis les années 1950, on est passé d'une psychanalyse « orificielle » à une psychanalyse « cutanée ». Grâce aux travaux de Winnicott sur le holding et handling et ceux de Meltzer mais aussi Anzieu avec son étude sur le Moi-peau et Houzel sur les enveloppes psychiques, cette évolution atteste un changement de nature. Alors que la psychanalyse orificielle se préoccupait davantage des contenus (perceptions, affects, fantasmes...), au travers des traumatismes ; la psychanalyse cutanée propose une étude des contenants liée aux enveloppes cutanées et à leurs défaillances. « Il est ainsi de plus en plus généralement admis que pour le bébé, l'intériorisation du holding, du handling, de la voix et des rythmes maternels se joue bien avant l'instauration pour lui de l'objet en tant que tel. » (GOLSE B, 2001, p.342) Bernard Golse note une différence quant à l'imgo maternelle, plus archaïque dans les études de Mélanie Klein, elle apparaît plus comblante et enveloppante dans les travaux post-kleinien. Il présente les enveloppes psychiques comme les précurseurs des liens et insiste sur l'importance du Moi groupal. L'enfant puis l'homme ne vit pas isolé, sans groupe autour de lui. Car seul, on est libre mais nu et sans racine, « ... l'absence de Moi groupal menace l'aptitude à créer des liens... » (Ibid, p.16) Il prend pour exemple l'histoire du « Petit Prince » de St Exupéry, qui recherche en vain à nouer des relations mais reste seul. Il cite Kaes qui a travaillé sur les questions groupales : « C'est ainsi que nous venons au monde, par le corps et par le groupe, et le monde est corps et groupe. » (Ibid, p.59)

Père, triade et tiercé

Bien avant la période oedipienne, il existe pour l'enfant entre la mère et lui, un espace tiers, un « en dehors » de la dyade. Le père, qui intervient à la fois comme un agent de séparation mais aussi comme un agent de relation dans les différentes situations de tiercé. Il existe une présence précoce du père dans la tête de la mère. Quinodoz souligne

que la relation implique le détour par le père puisqu'elle se situe du côté du ternaire alors que le lien lui, est du côté du binaire. La fonction du père est de rendre un rapport possible. Même si chacun des parents a en lui, des aspects masculins et féminins (Mélanie Klein parlait de « parents combinés »), il n'en reste pas moins que dans le monde matériel et pulsionnel, on parle de prégnances correspondant aux fonctions maternelles et de saillances correspondant aux fonctions paternelles. On retrouve cela dans le langage où la continuité vocalique a une dimension maternelle et les ruptures consonantiques une dimension paternelle. « Peut-être pouvons-nous dire alors du rôle paternel qu'il est la troisième langue qui permet de mettre en relation différenciée la langue de la mère et la langue de l'enfant. » (Ibid, p.47)

Transmission transgénérationnelle

Elle peut se traduire dans la transmission des affects entre mère et enfant. C'est le concept d'« accordage affectif », développé par Stern. Il passe en revue les différents modes de transmission entre les signaux de l'enfant et les réponses qu'il reçoit de sa mère. L'accordage affectif peut être immédiat ou différé ; les réponses amplifiées ou atténuées. Ces différences sont empreintes de l'histoire de la famille et la mère va réagir en pour ou en contre par rapport aux images familiales. « ...le concept d'accordage affectif peut véhiculer entre parents et enfant tout un système transgénérationnel d'identifications et de contre identifications. » (Ibid, p.65) Bernard Golse rappelle que trois générations sont nécessaires pour constituer un sujet dans une perspective de filiation.

En ce qui concerne la construction du sujet, s'il y a un transgénérationnel de nature psychique, il ne faut pas oublier pour autant un transgénérationnel qui passe par le corps. Si l'on regarde du côté des caractères morphologiques par exemple, il est clair que le corps est le siège d'influences génétiques ou biologiques.

Corps et langage

« Au début se trouve le corps ». Si Bernard Golse propose cette formule, ce n'est pas pour dire que le corps est premier par rapport à la pensée, mais parce qu'il défend que la mise en place des contenants précède l'élaboration des contenus psychiques. Il est nécessaire d'instaurer en premier un espace pour penser. Même si l'on peut dire que dans la mise en activité du corps, il est déjà question d'un corps habité par la pensée. Chez le bébé, l'image motrice c'est déjà de la pensée.

Ensuite, il propose d'aborder les notions d'activité et d'affect en considérant un double ancrage. Il s'agit d'une part, de l'ancrage corporel, siège des sensations et des

perceptions ; d'autre part, de l'ancrage interactif où se dessinent les représentations permises par le champ de l'interrelation.

Les représentations vont ainsi petit à petit organiser la pensée sur le mode des emboîtements pareils/pas pareils. C'est-à-dire que les nouvelles représentations doivent être assez proches de celles déjà assimilées pour ne pas être rejetées, mais suffisamment différentes pour exciter à nouveau la curiosité.

Enfin, les jeux entre mère et enfant, vont lui faire éprouver l'intérêt de la communication. La défusion d'avec sa mère, l'interaction avec autrui le conduisent vers le langage. Bernard Golse nous parle des éléments supra-segmentaires que sont le débit, le rythme, le timbre de la voix, l'intonation... qui constituent « la musique du langage », et témoignent de la dimension affective du discours verbal. Pour devenir « un locuteur de sa langue », l'enfant ne rentre pas de plain-pied dans le code linguistique mais va « par son corps et par son comportement relationnel, découvrir le plaisir du « dialogue » avec autrui et le plaisir de la mise en sens. » (Ibid, p.137)

Echos...en classe

« L'ouvert »

On retrouve cette notion de triangulation dans les propos de Jean Oury qu'il qualifie d'ouvert dans le livre Miloud. « L'ouvert, c'est aussi le passage d'une sorte de pseudo-dualisme, de fusion dans de petits univers fermés, à deux, d' « inceste », qui se manifeste à tous les niveaux et à tous les âges, à une ouverture, à une triangulation, effet de la loi, celle-ci étant primordialement la prohibition de l'inceste, et cela depuis la plus haute antiquité. » (OURY FERNAND, POCHET CATHERINE, 1986, p.174) En d'autres termes, en classe PI, le maître n'est plus enfermé dans une relation duelle avec l'enfant. Le conseil mais aussi les autres institutions, lieux de parole et de production, constituent une ouverture, une triangulation. L'enfant et l'adulte peuvent alors trouver une médiation pour sortir de leurs affects. Les sensations éprouvées par le corps trouvent un écho dans le groupe et dans la parole. René Laffitte explique comment ce système de médiations tend à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître dans la classe : « Ce refus de la relation duelle, structure binaire favorisant fusion et confusion, au profit de relations ternaires, médiatisées par un objet commun, est une des clés de la pédagogie institutionnelle. » (LAFFITTE RENÉ, 2006, p. 25)

... De la parole au corps

La parole va permettre de remettre le corps en jeu en intégrant la loi c'est-à-dire la parole sociale et le désir à savoir la parole singulière du sujet.

Du côté des psychanalystes

Le prénom va assurer la cohésion narcissique du sujet. Françoise Dolto³² explique comment le prénom, à la fois lié au corps et à la présence d'autrui, contribue à la structuration des images du corps. Le prénom est le phonème qui le relie à sa vie sociale de la naissance à la mort. Il s'inscrit du côté sensoriel puisque, dès la naissance, il est le signifiant de la relation du bébé à sa mère.

Bernard Golse rappelle quant à lui la valeur des jeux libres. Les travaux menés à l'institut Loczy de Budapest par Emmy Pikler, Agnès Szanto parmi d'autres et par Geneviève Appel et Myriam David en France, montrent la valeur structurante de ces moments qui sont autant d'expérimentation, de découverte, d'éprouvé et de théorisation.

Enfin, Françoise Dolto affirme que « Tout est langage chez l'être humain ». Et donc si l'angoisse ne peut s'exprimer en paroles, elle le fera par le comportement ou le fonctionnement corporel. Par la santé ou la maladie, le corps est langage.

Dans la classe

Fernand Oury parle de re-jeu, c'est-à-dire de pouvoir reprendre une situation qui a posé problème, un conflit. Dans le chapitre sur le conseil, j'ai relaté quelques moments. On y parle de métiers, de jeux dans la cour, de disputes. Chaque fois, les paroles échangées permettent d'envisager une mise en corps différente. « Il y a là une possibilité de re-jeu, plus ou moins conscient de ce qui s'est passé dans les conflits. » (OURY F, 1981, p.509)

La classe TFPI pose des conditions nécessaires à son organisation qu'on appelle les 4L, à savoir : Lieux, Limites, Loi, Langage. Les trois premiers permettent l'existence du quatrième : le langage. Par ce dispositif mis en place, un lieu de vie est organisé où la parole peut circuler. Soigner le milieu éducatif favorise les apprentissages.

Dans le paragraphe sur la castration primaire, j'ai parlé de la difficulté qu'ont parfois les enfants pour obtenir des réponses aux questions qu'ils se posent sur le corps notamment. Cette année, avec les enfants, nous avons réalisé un album sur les bébés. C'est une pratique habituelle des classes TFPI. Généralement, nous faisons un album à la suite d'une sortie ou d'une visite. Mais parfois, au quoi de neuf, à la table d'exposition ou dans

³² Dans son ouvrage : « L'image inconsciente du corps »

un autre lieu de paroles, surgissent des interrogations répétées sur un sujet. Je propose alors en conseil d'en faire un album. Celui-ci, sur les bébés, nous l'avons pensé en deux parties : quelques pages collectives et une page personnelle pour chacun. La partie collective a permis de répondre aux questions. Puis chaque enfant a eu sa page pour s'exprimer sur ce sujet, à sa manière. Chacun a pu trouver des réponses, des mots, du sens à rediriger vers le corps. Il y a bien eu un mouvement du corps à la parole puis de la parole au corps.

Dans les jeux

Nous avons vu comment les enfants s'emparent de la parole pour adapter, s'approprier les règles des jeux dans la pédagogie ludique que j'ai décrite précédemment. Pierre Parlebas, précise bien que la logique interne se définit par « les règles mises en corps ». Il s'agit bien là de transformer les paroles en actions. Mais il n'est pas question ici de parole ou d'action isolées, puisque les règles sont modifiées par le groupe des joueurs et que la notion même de logique interne implique des rapports entre les joueurs. « C'est la mise en évidence de rapports entre les joueurs et leur contexte (terrain, temps, outils, partenaires, adversaires) » (p.2)

Dans ce même article, Pierre Parlebas explique que tout jeu ou sport repose sur un contrat. Ce qui signifie un engagement social et démocratique. Il faut être conscient qu'il existe deux niveaux de contrat. Le contrat superficiel, de surface, connu de tous : ce sont les règles. Et un autre niveau, appelé l'infra-jeu qui signifie que tous les joueurs sont d'accord pour jouer au même jeu. Ce deuxième niveau n'est pas toujours parlé et de ce fait pas toujours pris en compte.

Dans un colloque sur « L'enfant et le jeu »³³, Pierre Parlebas a mentionné les jeux qui utilisent la parole. Il s'agit souvent de jeu de cachette où un joueur doit compter à haute voix ou dire le prénom de ceux qu'il voit comme la cachette gamolle ou Pi le hibou. D'autres jeux utilisent aussi la parole lorsqu'il faut nommer les joueurs comme à la balle nommée. « La règle institue la parole comme un fait de jeu ; ce rituel crée une complémentarité et une dépendance entre conduite langagière et conduite motrice. » (p.13) Un autre point intéressant mentionne le jeu sportif traditionnel comme appartenant au même trésor culturel que le mythe ou le conte. Certains jeux mettent en scène des personnages types tels le loup, le chat et la souris, les gendarmes et les voleurs et l'enfant peut adopter l'un d'eux. Ce faisant, il intègre une part d'affectivité dans ses conduites motrices. « L'enfant ne se contente pas de se projeter mentalement dans les personnages, il les fait vivre dans son propre corps. Et si le conte impose le déroulement de son histoire ;

³³ Béziers, 24 novembre 1993, colloque organisé par l'association « Enfance et Soutien »

le jeu, lui, reste à jouer ; l'enfant a barre sur l'histoire ; il modifie le cours des événements.
» (Parlebas, p.13)

Conclusion

Quand j'ai choisi ce sujet d'étude, j'étais contente de pouvoir relier deux démarches pédagogiques dans lesquelles je me suis engagée : la classe TFPI et les jeux traditionnels et sportifs. Si je pressentais des rapprochements possibles entre les notions de règles et de « jeu » (dans le sens de marge), j'ai été surprise de constater autant de points de convergence entre ces deux domaines.

Je me suis retrouvée dans l'état que décrit Bernard Golse de celui qui recherche, « entre le désir de savoir et la crainte d'apprendre ». Ce conflit que Rosolato désigne sous le terme de « relation d'inconnu ». Accepter l'inconnu d'un hypothétique plaisir à venir. Car « Vouloir savoir est une chose. Accepter d'apprendre en est une autre qui suppose d'assumer un temps de suspend, un temps de vulnérabilité entre le moment où on lâche un tant soit peu ce que l'on sait et où l'on ne tient pas encore ce que l'on cherche à acquérir. » (GOLSE B, 2001, p.193)

Pourtant, ce chemin pédagogique n'est pas le plus simple ni le plus court. A l'heure de l'informatique où un simple clic donne accès à une quantité de savoirs notionnels et didactiques, il peut paraître anachronique de se lancer dans un tel cheminement. D'où la « non-évidence » de la pédagogie institutionnelle, chère à René Laffitte. Car la démarche en classe TFPI est un travail de longue haleine qui nécessite de prendre du temps. C'est un engagement dans un processus qui permet de relier le « tout » qu'est la classe. Par les institutions mises en place, la machine PI évite le morcellement où le sujet peut se perdre. Ce dispositif favorise la prise en compte du groupe tout en garantissant la singularité du sujet.

La démarche pédagogique que j'ai décrite pour les jeux traditionnels et sportifs est similaire. Faire varier les situations de communications motrices proposées, c'est permettre au groupe de joueurs de s'approprier le jeu et donner à chacun d'entre eux, une entrée possible. C'est aussi promouvoir, par le choix des jeux, des comportements coopératifs et non pas toujours antagonistes comme ils le sont invariablement dans les sports.

Mais Pierre Parlebas pose le problème de la « double contrainte », constitutive de la relation éducative et qui ne peut échapper aux rapports de pouvoir. L'objectif est d'éduquer l'enfant à devenir autonome, mais l'éducateur détient alors une forme de pouvoir. Autant en prendre conscience et l'assumer. Loin de faire du prosélytisme pour vendre notre démarche, nous nous contentons de témoigner de nos pratiques. Mais face à l'immobilisme général, et sans vouloir ni pouvoir changer l'école, il est temps de prendre conscience que

certaines dispositifs mis en place ont des effets dans la classe, tant sur le maître que sur les élèves.

Comme le souligne René Laffitte, il serait bon de se poser la question qui ne l'est toujours pas en 2013 : « Qu'est ce qui se passe dans telle classe, qui fait évoluer - ou pas – les enfants comme l'adulte ? » (LAFFITTE R, 2006, p.417)

Je terminerai par un mot qui nous est cher, celui de praticien. Encore un point de convergence entre la classe TFPI et les jeux traditionnels et sportifs. Dans ces deux domaines, nous ne sommes pas des pratiquants, simples utilisateurs d'un système, mais des praticiens c'est à dire des acteurs qui agissons sur le dispositif pour permettre au groupe et à chaque sujet de se l'approprier.

Bibliographie

- ANZIEU D. Le Moi-peau. [Paris] : Dunod, 1995.
- ARENDT H. La crise de la culture : huit exercices de pensée politique. Paris, France : Gallimard, 1989. 380 p.(Folio. Essais,).
- ASSOCIATION DU CHAMP P. I. Témoignages de pratiques dans nos classes coopératives ; Monographies. Carcassonne, France : Association du Champ P.I., 2011a. 132 p.(Dossier du Champ P.I.). 2010
- ASSOCIATION DU CHAMP P. I. Témoignages de pratiques dans nos classes coopératives ; Monographies. Carcassonne, France : Association du Champ P.I., 2011b. 132 p.(Dossier du Champ P.I ; 2).2011
- BARRÉ MICHEL. « Célestin Freinet ». BT Magazine documentaire, 1996
- CAILLOIS ROGER. Les jeux et les hommes. 1967
- CHÂTEAU J. L'enfant et le jeu. [s.l.] : Editions du Scarabée, 1954. 210 p.
- CLANCHÉ P. L'Enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre Paris : le Centurion, 1988. 208 p.(Collection Païdos (Paris), -1.
- DOLTO F. L'image inconsciente du corps. Paris : Editions du Seuil, 1984.
- FOUCAMBERT J. L'école de Jules Ferry. Aubervilliers : Association française pour la lecture, 2004.
- GOLSE B. Du corps à la pensée. Paris : Presses universitaires de France, 2001.
- HUIZINGA J., SERESIA C. Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu. [Paris] : Gallimard, 1951.
- IMBERT F., CIFALI M., GROUPE DE RECHERCHE EN PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE. Vivre ensemble, un enjeu pour l'école. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éd., 2001. 164 p.(Collection Pédagogies,).
- IMBERT F., GROUPE DE RECHERCHE EN PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE. Médiations, institutions et loi dans la classe : pratiques de pédagogie institutionnelle. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur, 2007. 131 p.(Collection Pédagogies)
- IMBERT F. Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle [en hommage à René Laffitte]. Vigneux : Matrice, 2010.
- JANKÉLÉVITCH V. Le paradoxe de la morale. Paris : Seuil, 1989.
- LAFFITTE P. J. Le sens du précaire. Thèse de doctorat. France : Université Paris-Sorbonne, 2003. 798 p.
- LAFFITTE R., GROUPE VERS LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE. FRANCE. Mémento de pédagogie institutionnelle: faire de la classe un milieu éducatif. [Vigneux], France : Matrice, 1999.
- LAFFITTE R., TOSQUELLES F. Une journée dans une classe coopérative: le désir retrouvé. [Vigneux] : Matrice, 1997.
- LAFFITTE RENÉ. Essais de pédagogie institutionnelle "la nécessaire clairvoyance des taupes. Nîmes : Ed. du Champ social, 2006.
- LAFFITTE RENÉ. Essais de pédagogie institutionnelle : « la nécessaire clairvoyance des taupes » : l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents. Nîmes, France : Ed. du Champ social, 2006. 429 p.(Collection Psychothérapie institutionnelle).
- MARCHAL JEAN-CLAUDE. JEUX TRADITIONNELS ET JEUX SPORTIFS – Vigot, (Collection sport et enseignement) 1990
- MARTIN L. La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury. Vigneux : Matrice, 2009.
- MARTIN, MEIRIEU, PAIN. « La pédagogie institutionnelle de Fernand OURY ». Matrice, 2009
- MONTESSORI M, L'enfant, 1936
- MONTAGNER. « Vers l'éducation nouvelle hors-série N° HS : L'activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants ».1973

- OURY F. De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Paris, France : Maspero, 1981. 768 p.((FM)).
- OURY FERNAND, POCHET CATHERINE . « l'année dernière j'étais mort... signé Miloud », 1986.
- OURY, PAIN O. F. P. Chronique de l'école-caserne, 1972.
- PAIN. « Ceepi - Actualité de la pédagogie institutionnelle, livre des groupes ».2011
- PARLEBAS P. Elements de sociologie du sport. Paris : Presses universitaires de France, 1986.
- PARLEBAS P. Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice. Paris : INSEP, 1999.
- PARLEBAS Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice, 324 pages, INSEP, Paris, 1981.
- PARLEBAS P. « Une rupture culturelle : des jeux traditionnels au sport ». Revue internationale de Psychosociologie
- PARLEBAS PIERRE. Discussion: Pierre Parlebas
- PARLEBAS PIERRE. Le corps et le langage : parcours accidentés - Pierre Parlebas
- PARLEBAS. Logique interne (EPS)
- PIRAUD-ROUET C. Écoles différentes : des pédagogies pour grandir et apprendre autrement. Paris, France : Fabert, 2010. 119 p.(Collection Le Fabert).
- POCHET C., OURY F. Qui c'est l'conseil? F. Maspero, 1979. 428 p.
- REBOUL O. La philosophie de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France, 2010.
- ROBIN I., POCHET C., ASSOCIATION VERS LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE. La pédagogie institutionnelle à l'école maternelle : un peu, beaucoup, très beaucoup... [Vigneux] : Matrice ; Nîmes, France : Champ social, 2011. 265 p.
- SCHNAPPER D., BACHELIER C. Qu'est-ce que la citoyenneté? [Paris], France : Gallimard, 2000. 320 p.(Folio. Actuel).
- THEBAUDIN, OURY, Pédagogie Institutionnelle, 1995
- THIERRY A. L'homme en proie aux enfants. Paris : Fabert, 2010.
- TOSQUELLES F. Éducation et psychothérapie institutionnelle. Mantes-la-Ville, France : Hiatus, 1984. 219 p.(Collection PI).
- VASQUEZ, OURY, Vers une pédagogie institutionnelle, 1967

Table des annexes

<u>ANNEXE 1</u>	
<u>LIVRE DE MORALE</u>	<u>90</u>
<u>.....</u>	<u>90</u>
<u>ANNEXE 2</u>	
<u>FICHIER DE MORALE.....</u>	<u>94</u>
<u>ANNEXE 3</u>	
<u>BT.....</u>	<u>96</u>
<u>ANNEXE 4</u>	
<u>TABLEAU JEUX.....</u>	<u>97</u>

3. Dites, en deux ou trois vers, ce que vous savez de l'histoire de la ville de Vienne, et de son importance.

II. — LA TARTINE

1. — NARRATION —

LA TARTINE

1. — LA TARTINE

Un jour, on dit que le roi, en venant d'Allemagne, à l'empereur, se promena dans les rues de la ville de Vienne, et qu'il vit un pauvre homme qui vendait des tartines.



Le roi, qui était très bon, s'arrêta devant lui, et lui dit : « Pourquoi vendes-tu des tartines ? » Le pauvre homme répondit : « C'est parce que j'ai faim, et que je n'ai rien d'autre à vendre. »

Le roi, qui était très bon, s'arrêta devant lui, et lui dit : « Pourquoi vendes-tu des tartines ? » Le pauvre homme répondit : « C'est parce que j'ai faim, et que je n'ai rien d'autre à vendre. »

Le roi, qui était très bon, s'arrêta devant lui, et lui dit : « Pourquoi vendes-tu des tartines ? » Le pauvre homme répondit : « C'est parce que j'ai faim, et que je n'ai rien d'autre à vendre. »

Le roi, qui était très bon, s'arrêta devant lui, et lui dit : « Pourquoi vendes-tu des tartines ? » Le pauvre homme répondit : « C'est parce que j'ai faim, et que je n'ai rien d'autre à vendre. »

1. — NARRATION —

1. — NARRATION —

LA TARTINE

Un jour, on dit que le roi, en venant d'Allemagne, à l'empereur, se promena dans les rues de la ville de Vienne, et qu'il vit un pauvre homme qui vendait des tartines.

LA TARTINE

Le roi, qui était très bon, s'arrêta devant lui, et lui dit : « Pourquoi vendes-tu des tartines ? »

Le pauvre homme répondit : « C'est parce que j'ai faim, et que je n'ai rien d'autre à vendre. »

Le roi, qui était très bon, s'arrêta devant lui, et lui dit : « Pourquoi vendes-tu des tartines ? »

Le pauvre homme répondit : « C'est parce que j'ai faim, et que je n'ai rien d'autre à vendre. »

LA TARTINE

2. — LA TARTINE



Un jour, on dit que le roi, en venant d'Allemagne, à l'empereur, se promena dans les rues de la ville de Vienne, et qu'il vit un pauvre homme qui vendait des tartines.

Illec de l'ancien, c'est de la suite,
 L'écrit il m'écrit pour être,
 D'égale que l'on lui a dit de dire,
 (M. Dumas)

181. 18000. — Dictionnaire de la langue française.

1818000

1. — Histoire naturelle

La même chose, cependant, l'histoire de
 l'homme, de l'animal, de la plante, de la
 minéralogie, de la géologie, de la météorologie,
 de l'agriculture, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique, de
 la morale, de la politique, de la législation,
 de la philosophie, de la théologie, de la
 poésie, de la musique, de la peinture, de
 la sculpture, de l'architecture, de la
 mécanique, de la chimie, de la physique,
 de la météorologie, de la géologie, de la
 minéralogie, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique,

de la morale, de la politique, de la législation,
 de la philosophie, de la théologie, de la
 poésie, de la musique, de la peinture, de
 la sculpture, de l'architecture, de la
 mécanique, de la chimie, de la physique,
 de la météorologie, de la géologie, de la
 minéralogie, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique,
 de la morale, de la politique, de la législation,
 de la philosophie, de la théologie, de la
 poésie, de la musique, de la peinture, de
 la sculpture, de l'architecture, de la
 mécanique, de la chimie, de la physique,
 de la météorologie, de la géologie, de la
 minéralogie, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique,

de la morale, de la politique, de la législation,
 de la philosophie, de la théologie, de la
 poésie, de la musique, de la peinture, de
 la sculpture, de l'architecture, de la
 mécanique, de la chimie, de la physique,
 de la météorologie, de la géologie, de la
 minéralogie, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique,

de la morale, de la politique, de la législation,
 de la philosophie, de la théologie, de la
 poésie, de la musique, de la peinture, de
 la sculpture, de l'architecture, de la
 mécanique, de la chimie, de la physique,
 de la météorologie, de la géologie, de la
 minéralogie, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique,

de la morale, de la politique, de la législation,
 de la philosophie, de la théologie, de la
 poésie, de la musique, de la peinture, de
 la sculpture, de l'architecture, de la
 mécanique, de la chimie, de la physique,
 de la météorologie, de la géologie, de la
 minéralogie, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique,

de la morale, de la politique, de la législation,
 de la philosophie, de la théologie, de la
 poésie, de la musique, de la peinture, de
 la sculpture, de l'architecture, de la
 mécanique, de la chimie, de la physique,
 de la météorologie, de la géologie, de la
 minéralogie, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique,
 de la morale, de la politique, de la législation,
 de la philosophie, de la théologie, de la
 poésie, de la musique, de la peinture, de
 la sculpture, de l'architecture, de la
 mécanique, de la chimie, de la physique,
 de la météorologie, de la géologie, de la
 minéralogie, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique,

1818000

de la morale, de la politique, de la législation,
 de la philosophie, de la théologie, de la
 poésie, de la musique, de la peinture, de
 la sculpture, de l'architecture, de la
 mécanique, de la chimie, de la physique,
 de la météorologie, de la géologie, de la
 minéralogie, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique,

1818000

de la morale, de la politique, de la législation,
 de la philosophie, de la théologie, de la
 poésie, de la musique, de la peinture, de
 la sculpture, de l'architecture, de la
 mécanique, de la chimie, de la physique,
 de la météorologie, de la géologie, de la
 minéralogie, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique,

de la morale, de la politique, de la législation,
 de la philosophie, de la théologie, de la
 poésie, de la musique, de la peinture, de
 la sculpture, de l'architecture, de la
 mécanique, de la chimie, de la physique,
 de la météorologie, de la géologie, de la
 minéralogie, de la médecine, de la
 chimie, de la physique, de la mécanique,

Que le grand Brantique
 Sans respect, sans fin, sans pitié
 C'est une puissance du monde entier
 Puisse, seigneur, braver le ciel !
 MARTEL BOURGEOIS, CHANÇON POUR LES JARDINS

II. — Ode à la France 1

Ode à la France au sein d'un camp,
 Et dans un cœur, si belle aux yeux,
 Sol d'un de la Providence,
 Ode à la France !

Telle au front, signe au ciel,
 Elle a ce qui fait la France,
 Et ce qui donne l'indivision
 Ode à la France !

France patrie, en ce jour, grandis !
 Et que l'on sache, dans le ciel,
 Qu'un tel jour, un tel jour,
 France à la France !

Tout est dans elle, et dans son sein,
 Et dans le monde, dans l'univers,
 Et dans la patrie, dans le ciel,
 Ode à la France !

Elle de ses bras de la France
 Et dans le ciel, et dans le monde,
 Et dans la patrie, dans le ciel,
 Ode à la France !

Et dans la patrie, dans le monde,
 Et dans le ciel, et dans le monde,
 Et dans la patrie, dans le ciel,
 Ode à la France !

PARIS, BOURGEOIS, CHANÇON POUR LES JARDINS

1. M. BOURGEOIS, CHANÇON POUR LES JARDINS
 2. Ode à la France, page 10, le texte de la page 10
 3. M. BOURGEOIS, CHANÇON

III. — Ode à la France

ARMÉE

1. — Ode à la France

Ode à la France, en ce jour, grandis !
 Et que l'on sache, dans le ciel,
 Qu'un tel jour, un tel jour,
 France à la France !

Ode à la France, en ce jour, grandis !
 Et que l'on sache, dans le ciel,
 Qu'un tel jour, un tel jour,
 France à la France !

Ode à la France, en ce jour, grandis !
 Et que l'on sache, dans le ciel,
 Qu'un tel jour, un tel jour,
 France à la France !



Ode à la France, en ce jour, grandis !
 Et que l'on sache, dans le ciel,
 Qu'un tel jour, un tel jour,
 France à la France !

JE FERAI PLAISIR A MA MAITRESSE

Récit.

— Les deux attentions à ses lettres, Jeanne et toi, Bernard, à la répétition. Range ton crayon, mon petit Robert, et tiens toi bien droit.

C'est un jour du matin en son, sur un banc de presque sans regarder, la maîtresse fait sa classe. Tous les élèves trouvent quel s'est encore plus patient que leurs parents.

Au dit à leur tour, voudra-t-elle lui faire plaisir. Comment faire ?

— Moi, dit Pauline, je serai prête avec les bouquets de fleurs. Si nous lui en apportons ?

— Oui, répond Joséphine. Demain, je dirai à maman de m'acheter un beau bouquet de roses, et je l'apporterai.

Et le lendemain, au effet, Joséphine, très fière, apporte une magnifique gerbe. Mademoiselle est très en colère. Mais quand elle voit la gerbe en lequel Joséphine vient de faire sa copie, se fait tomber et elle devient toute triste. Pourquoi être ?

Pauline, elle, veut aussi apporter des fleurs. Il y a justement dans son jardin, de très belles pensées et des papillons. Quel beau bouquet ! Mademoiselle l'accepte avec plaisir et pleure que ce n'est pas elle. Mais, quand Pauline doit réciter sa fable, voit que Mademoiselle, de nouveau, devient toute triste. Pourquoi être ?

Le lendemain, Pauline veut aussi apporter un bouquet de roses roses, et elle n'a pas eu le temps de le vouloir. Mais, quand elle est allée à Mademoiselle. Mais, si elle se peut voir que les roses roses, elle a son beau bouquet et ne s'en va pas. Mademoiselle est pleine de tendresse.

Et puis, quand il doit donner son examen, Jeanne s'est tellement appliquée que Mademoiselle lui dit, à la fin de sa classe :

C'est très bien, cela me fait plaisir.

Voilà le récit. Jeanne a fait un examen ; elle a été tellement bien que Mademoiselle ne peut s'empêcher de l'embrasser et de lui dire :

— Je suis très heureuse d'avoir une si gentille élève.

Et chaque fois que les yeux de Jeanne rencontrent ceux de Mademoiselle, quel bon plaisir et quel bonheur en termes exacts !

Exploitation du récit.

1. Racontez.

2. Les petits enfants ont-ils essayé de vouloir lui faire plaisir ? Pourquoi ?

3. Qui vous semble avoir fait le meilleur cadeau ? De quelle façon ? Pourquoi ?

4. Comment pouvez-vous montrer amour à votre maîtresse que vous aimez ?

Résolution (à faire découvrir et répéter).

— Le meilleur moyen de faire plaisir à une maîtresse est de lui faire plaisir.

JE NE DÉSŒBÉRERAI PAS A MES PARENTS

Récit.

Pierre a eu beaucoup de plaisir et de gagner les arbres fruitiers du jardin, et le plaisir de les voir.

Il n'a pas eu en tout le même. Avec sa échelle appliquée contre un arbre. Mais il a bien répondu à Pierre, qui l'a accompagné dans ses déplacements au jardin : « Je ne désobéirai pas à mes parents, sur l'échelle quand je ne suis pas près de moi. C'est très dangereux ! »

Pierre est un petit garçon très gentil. Mais il doit avoir très peu de patience. En effet, alors que son papa est parti pour le travail, Pierre trouve un trou dans les arbres de jardin, et il s'approche de l'échelle.

Comme ce trou est tout de travers dans l'arbre et de voir ainsi ce qui se passe de là et de l'autre côté. Mais papa lui dit : « Non ! »

Pierre est très désolé et se met à pleurer. Mais la première barrière, plus l'échelle, il s'est souvenu en effet de la défense de papa.

Pourquoi, l'échelle n'a pas bougé. Papa a dit de toujours en venir qu'il y avait de danger.

Le lendemain, avec les deux autres, une barrière. Et l'autre, Pierre a vu les arbres, alors que la barrière. Pierre a vu les premières branches de l'arbre... (C'est tout !)

Maman accourt aux cris. Oui, papa avait raison. En tout cas, Pierre s'est tenu le bras. C'est tout !

Maman pleure et garde à la fois. Les joueurs ont appelé la haine. Mais je ne dis pas papa en tout en venant. Il pourrait dire comme et dire : « C'est tout ! Je ne désobéirai pas à mes parents ! » Ne pas être le plus raisonnable de la classe ?

Il le dit, au effet, mais n'aime pas voir Pierre à trop de fois. Mais Pierre se peut bien désobéir à l'écouter. (C'est tout !)

Exploitation du récit.

1. Racontez.

2. Quand est-ce que papa avait dit à Pierre ? A quelle occasion lui avait-il permis de monter à l'échelle ? Pourquoi ?

3. Pierre a-t-il voulu désobéir ? Ne vous êtes-vous pas étonnés d'être ainsi puni d'un si léger acte ? Pourquoi fallait-il écouter son papa, sa maman ?

Résolution (à faire découvrir et répéter).

« J'obéirai toujours à mes parents. Je ne ferai jamais ce qu'ils m'ont défendu de faire. »

Annexe 3
BT

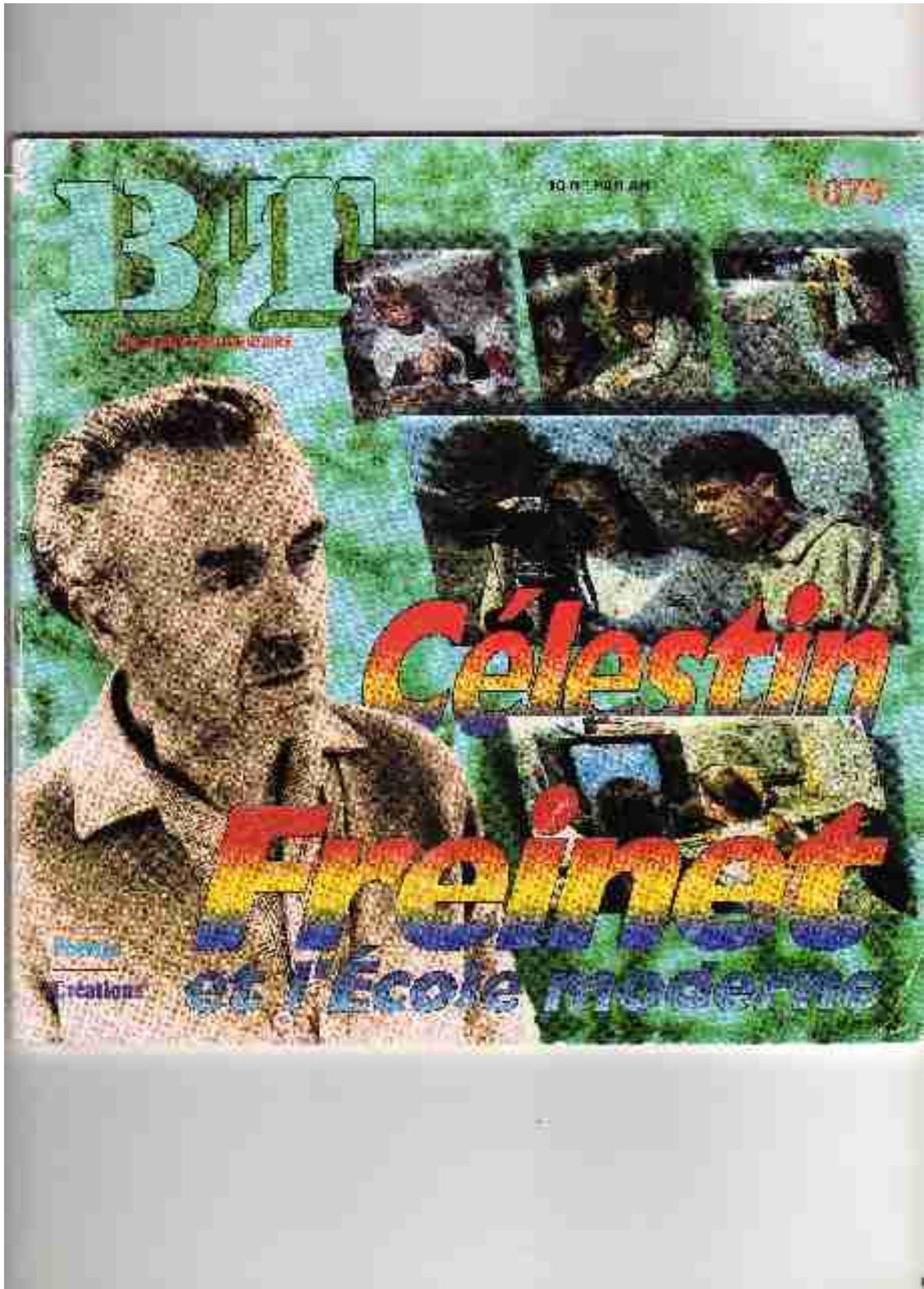


Table des matières

MES REMERCIEMENTS VONT À :.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	6
PARTIE 1 : DE QUEL CITOYEN PARLE-T-ON ?	8
Dans la société.....	9
<i>Historique de la citoyenneté</i>	10
La modernité politique.....	10
La représentation.....	11
<i>Etre citoyen aujourd’hui</i>	12
Le vote.....	12
L’école.....	12
<i>L’individualisme démocratique</i>	13
Les politiques publiques.....	13
La famille.....	14
L’Eglise.....	14
Au travail.....	14
Citoyenneté et nation.....	15
Une nouvelle citoyenneté.....	16
Le paradoxe.....	16
Dans l’école.....	17
<i>La morale au temps de Jules Ferry</i>	17
Le contexte de l’époque.....	17
Les lois scolaires.....	18
La morale et l’instruction civique.....	18
<i>Les fondamentaux de cette pédagogie</i>	20
La morale, partout.....	20
Le « par cœur ».....	20
Le mérite.....	21
<i>De Jules Ferry aux programmes de 2008</i>	21
Les programmes de 1923 : un goût de modernité.....	21
L’école de Jules Ferry a la vie dure.....	23
L’éducation apparaît dans la morale.....	24
L’éducation civique.....	24
Un tournant : les cycles.....	25
Le retour à la morale.....	26
Dans la classe coopérative : « La mitoyenneté ».....	27
<i>D’où venons-nous ?</i>	27
Célestin Freinet et l’école moderne.....	27
Fernand Oury, initiateur de la pédagogie institutionnelle.....	29
La rupture avec le mouvement Freinet.....	30
Parmi les successeurs... René Laffitte.....	30
<i>La classe TFPI : un dispositif institutionnel</i>	31
Le trépied.....	31
L’atomium.....	32
La monnaie intérieure.....	33
Roméo et la monnaie.....	34
La réhabilitation du désir.....	37
– NAISSANCE DU GROUPE//PLACE DU SUJET.....	39
Lois et règles.....	40

<i>La loi symbolique</i>	40
<i>Les lois dans la classe</i>	40
<i>Les règles de vie</i>	41
Le conseil de coopérative :	42
<i>une institution clé</i>	42
Un lieu de parole	42
Un lieu dans l'espace :	42
Un lieu dans le temps :	42
Un lieu limité :	43
Un lieu protégé par des lois :	43
<i>Dans ma classe de GS/CP</i>	44
Un lieu de parole, pourquoi ?	44
Le conseil, œil du groupe :	44
Le conseil, cerveau du groupe :	44
Le conseil, rein du groupe :	45
Le conseil, cœur du groupe :	46
<i>Comment démarrer le conseil ?</i>	48
La première séance.....	48
Le rituel	49
A chaque classe, son rituel	49
Le jeu/les jeux	51
<i>Le jeu chez l'enfant</i>	52
Première définition du jeu	52
La spécificité du jeu enfantin.....	53
Jeu animal et jeu de l'enfant.....	53
Des jeux du bébé au groupe de jeu.....	54
Jeu enfantin, jeu adulte.....	55
<i>Classification des jeux</i>	56
Les règles dans les jeux.....	57
Ma pratique des jeux.....	59
Les Céméa.....	59
<i>Les jeux sportifs et les autres</i>	60
Pédagogie de l'apprentissage.....	62
Logique interne et variantes	64
Conduites motrices.....	64
Jeu / sport	65
« DU JEU/JE » DANS LA MACHINE	68
Le « jeu » comme ouverture.....	69
1.jeu d'ombres, jeu de lumière, jeu d'eau, jeu d'orgue, jeu de jambes, jeu de mains, jeu des muscles	69
2.jouer le jeu, cacher son jeu, voir clair dans le jeu de quelqu'un, être vieux jeu, mettre tous les atouts dans son jeu	69
3.donner du jeu, il y a du jeu, laisser du jeu	69
L'inscription du « je » dans le groupe.....	70
<i>Elia et le métier carton des goûters</i>	70
<i>Lilou, au choix de textes</i>	71
Du « jeu » au « je ».....	73
<i>A propos d'Elia</i>	73
<i>A propos de Lilou</i>	73
<i>A propos des jeux</i>	74
Du corps à la parole, de la parole au corps.....	75
<i>Du corps à la parole</i>	75
Schéma corporel et image du corps.....	75
Les castrations.....	76

La place du corps.....	79
L'évolution de la psychanalyse.....	79
Père, triade et tiercéité	80
Transmission transgénérationnelle.....	80
Corps et langage.....	81
Echos... en classe.....	81
... <i>De la parole au corps</i>	82
Du côté des psychanalystes.....	82
Dans la classe.....	82
Dans les jeux.....	83
CONCLUSION.....	85
BIBLIOGRAPHIE.....	87
TABLE DES ANNEXES.....	89
TABLE DES MATIÈRES.....	99

MOTS CLÉS : pédagogie institutionnelle, jeu, règles, citoyen, praticien.

RÉSUMÉ

Cette étude essaie de rendre compte d'une pédagogie qui permet à l'enfant d'être acteur de sa propre socialisation. L'école, au delà des apprentissages, a pour mission de former les citoyens de demain.

A travers le dispositif mis en place dans la classe Techniques Freinet, Pédagogie Institutionnelle et dans les jeux traditionnels et sportifs, un chemin est possible.

L'analyse de mes pratiques, tant dans ma classe que dans les jeux, a révélé l'existence d'une marge. C'est cet espace, ce «jeu», cette articulation qui propose au sujet une entrée singulière et au groupe, l'appropriation d'un dispositif.

L'enfant, être de corps, de parole et de loi peut trouver sa voie dans ce fonctionnement.

Du corps à la parole et par la parole, au monde, à l'humain.

" Jeux d'enfants " tableau de Pieter Bruegel (1525-1569)

