

Approche analytique ou approche systémique

Et si la pédagogie Freinet n'était pas une pédagogie ?

Texte paru dans «*Ecoles en réseaux, télématique et pédagogie Freinet* » U-MEDIA
édition – Université de Rennes – 1993

L'expérience sur laquelle se base ce texte est le réseau d'écoles né en 1976 dans la Vienne qui a utilisé en 1984 le serveur télématique du conseil général de la Vienne, a fusionné en 1985 avec un réseau freinet né dans le Rhône et utilisant le serveur télématique du CNRS, puis s'est étendu ensuite sur le serveur de la ville de Châtellerauld et a compté jusqu'à 300 classes. Il perdure aujourd'hui sur internet dans deux branches : acticem et Marelle. La classe unique de Moussac (86) et l'auteur de ce texte sont dès 1976 une des racines profondes de ce réseau (démarré à 2 classes !) qui fait l'objet de l'étude de l'ouvrage dont ce texte est extrait.

Il a été de mode, en particulier en cette période de tentative d'installation des cycles [\(1\)](#), de parler de "l'actualité de la pédagogie Freinet" et d'argumenter. Ce point d'interrogation permanent qu'a posé et que continue de poser la "pédagogie Freinet", encore plus la branche qui constitue le "Réseau" (branche qui pose même un point d'interrogation dans le mouvement Freinet lui-même) serait facilement levé si on cessait enfin de la considérer comme UNE pédagogie mais comme une approche globale totalement différente, non seulement des apprentissages, de l'éducation, mais aussi de la vie et de la survie des groupes sociaux eux-mêmes.

J'ai toujours été frappé par l'inutilité presque totale, aussi bien des idées des grands pédagogues que celle des grandes réformes. Et personne n'a jamais contesté réellement les idées des uns ou des autres, pas plus que la nécessité et l'utilité des réformes annoncées mais jamais poursuivies (du plan Langevin-Wallon à la réforme des cycles, en passant par le tiers-temps, les maths modernes ...). D'ailleurs, toutes les expérimentations officielles allant plus ou moins timidement dans un sens révolutionnaire, je pense particulièrement au tiers-temps, n'ont jamais donné de résultats négatifs ; ce n'est pas pour autant qu'elles ont été étendues.

Actuellement, il est étonnant de voir les efforts réels de certains Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) pour tenter d'insuffler l'instauration des cycles (ce qui n'est que leur tâche officielle) et aboutir à l'effet contraire, c'est à dire blocage quasi total du corps enseignant et phénomène de rejet. Il est extrêmement intéressant d'observer d'ailleurs comment l'administration ou les formateurs officiels s'y prennent :

- Analyse théorique la plus exhaustive possible de tous les paramètres en faisant appel au maximum de connaissances "scientifiques" connues. En soi, c'est d'ailleurs presque une gageure, en tout cas un travail de synthèse immense qui ne peut aboutir qu'à un patchwork difficilement saisissable. Dans le meilleur des cas, cela donne des documents ou des discours qui, bien que parfois très cohérents et intéressants, sont parfaitement technocratiques c'est à dire inutile pour mettre en œuvre une pratique.

- Diffusion de cette analyse auprès des "exécutants" en leur demandant d'agir sur les facteurs ainsi isolés.

- Simultanément, création de systèmes de contrôle de plus en plus compliqués et sophistiqués, à la mesure d'ailleurs de la complexité des paramètres brutalement découverts et acceptés (grilles d'évaluation de toutes sortes).

- Obligation implicite aux agents d'exécution d'obtenir des résultats conformes à des objectifs qui n'ont été que très peu modifiés par rapport aux précédents en dehors d'une certaine amplification (les 80% de bacheliers, bien qu'objectif caricatural formulé ainsi, est quand même très significatif). En plus, ces résultats doivent être visibles dans les cadres de cette évaluation compliquée, mise en place à l'avance (en matière de sciences humaines, on sait bien que la visibilité et la lisibilité des résultats d'une action globale sont très relatives). Ceci est important quoiqu'on puisse penser par ailleurs de l'évaluation : elle précède la mise en œuvre d'une modification du système, si bien que les exécutants (enseignants) qui auront à expérimenter, innover dans une nouvelle organisation, auront d'emblée l'épée de l'évaluation au-dessus de la tête, empêchant toute prise de risque et incitant à attendre des ordres d'exécution qu'ils n'auront jamais

puisqu'il faudrait qu'une expérience préalable massive et longue ait pu avoir lieu pour donner des références et des pratiques dûment éprouvées, donc ordonnables et exécutables. Le blocage de la machine n'est pas dû à la mauvaise volonté ou à l'inintelligence des uns ou des autres mais à la négation de principes, mécaniques ou biologiques, ou cybernétiques.

C'est l'approche analytique qui chaque fois est mise en route, et qui chaque fois, aboutit à l'impasse. L'approche analytique isole un facteur pour mieux agir sur lui. C'est ce qui a été fait, avec un certain bonheur, avec les enfants handicapés. Plus le handicap est flagrant, donc facilement isolable, plus il va être facile de mettre en œuvre des solutions spécifiques pour aider l'enfant à le surmonter, si une analyse précise a permis d'en déterminer les causes. D'autant qu'alors les seuls objectifs de «l'exécutant» sont d'aider l'enfant dans ce dépassement. Il s'agit alors de thérapie. Lorsqu'elle se trouve confrontée à des systèmes de très haute complexité, ce qui est le cas quand il s'agit de l'évolution globale d'un groupe d'enfants (ou plus simplement de la pédagogie dans une classe ou un ensemble de classes), l'approche analytique adopte alors une méthodologie linéaire, séquentielle qui devient inefficace, voire dangereuse. Et surtout, elle aboutit à demander aux «exécutants» d'imaginer et de mettre en œuvre eux-mêmes, avec la plus grande précision, toutes les actions qui interviendront sur tous les facteurs déterminés par les «scientifiques». Ceci en maîtrisant en permanence la situation et l'évolution programmée de chaque élément du groupe (sujets) et du groupe lui-même. Ceci par rapport à des objectifs fixés extérieurement à ces mêmes sujets et à ce même groupe. Et, bien sûr, dans un cadre évaluatif permettant de lire des résultats contrôlables, comparables, quantifiables.

Quand on admet que la totalité des paramètres connus ne sont qu'une petite partie de l'ensemble des paramètres probables, il s'agit littéralement de la quadrature du cercle et il apparaît que le refus de la masse des enseignants de s'engager dans pareille aventure n'est que réflexe sain.

Un mot sur la notion d'objectifs : dans toute approche analytique, la définition d'objectifs semble essentielle. Mais il ne s'agit pas d'objectifs simples qui seraient par exemple parler, communiquer, expérimenter, enquêter, comprendre mais d'objectifs extrêmement technocratiques qui doivent correspondre à la fois aux facteurs isolés sur lesquels on compte agir et à l'évaluation prévue. C'est à dire qu'objectifs et conséquences des actions programmées doivent pouvoir être mis dans des tableaux, des graphiques, des rapports. Ceci est rigoureusement semblable à la planification économique des ex-pays communistes avec, à terme, le même aboutissement. Aussi poussée que soit l'analyse, elle ne peut isoler que quelques facteurs, en négliger qui lui paraissent anodins et on découvre trop tard les effets dramatiques dus à l'interdépendance des facteurs multiples restés dans l'ombre. On sait où cela a mené tous les systèmes économiques communistes ou capitalistes, le plus dramatique étant peut-être ce qui se passe au niveau agricole. Mais il en est de même au niveau éducatif, ainsi qu'en témoignent toutes les réformes mises en route et précipitamment abandonnées.

Il est vrai que la définition des objectifs, incombant aux niveaux supérieurs de la hiérarchie, doit aussi démontrer le savoir de cette hiérarchie pour en justifier l'existence, et la valeur du savoir est encore liée à son apparence figée. Des objectifs simples et fondamentaux dévaloriseraient chaque niveau ou plutôt les fonctions instaurées à chaque niveau.

Une autre caractéristique de toute approche analytique est que tous ceux qui ont ou qui s'attribuent un pouvoir de modification ou d'amélioration des processus, de la situation physique, mentale, sociale ou matérielle des autres, ne sont jamais inclus dans leur analyse. Ils sont toujours extérieurs et toujours dans la situation du thérapeute sain. Ils ne sont d'ailleurs jamais touchés, soit par ce qui motive leur analyse, soit par les effets escomptés qui devraient découler de leur action. Les gouvernants ou hommes politiques qui traitent du chômage, qui parlent "des travailleurs", des émigrés... ne font pas partie de ce monde (pourrait-on seulement imaginer qu'ils en fassent partie un jour ?). Pas plus que le médecin ne va s'inclure dans le monde de ses malades (sauf quand il va s'attaquer par exemple au problème de la cigarette, de la nourriture. ..mais alors, ces médecins ne sont plus dans le cadre d'une approche analytique). Et pas plus que l'enseignant ne va s'inclure dans le monde des enseignés, comme s'il l'avait quitté. Et, à ce propos, l'archaïsme total de la formation des maîtres en est bien un exemple étonnant puisqu'il ne vient à l'idée de personne que ce devrait être considéré comme une situation d'apprentissage expérimentale, aussi bien pour ceux qui se trouvent institués formateurs que pour ceux qui sont alors institués comme "à former".

Dans ce phénomène, il ne s'agit pas de faire un procès d'intention aux décideurs, cadres..., tout au moins à un niveau conscient. Les propos dérangeant des Piaget, Mérieux, Charmeux et autres ont été pendant un temps bien admis, pris en considération, sans que pour autant ils puissent aboutir à l'amélioration prévue et souhaitée.

En même temps, les rares pédagogues qui se sont résolument inclus dans le champ expérimental comme Rogers sont systématiquement ignorés ou caricaturés. Par exemple, à propos d'une certaine non-directivité qu'on attribue à ce dernier, on a omis chaque fois que l'on a cru appliquer ce qu'il disait, que l'enseignant était toujours une personne comme les enseignés, faisant partie de ce groupe et évoluant en même temps que lui. Si bien qu'on s'est contenté, de l'extérieur, d'abandonner ses pouvoirs et constater, avec un certain plaisir, qu'alors plus rien ne fonctionnait. Les pouvoirs extérieurs ne peuvent aboutir à aucune amélioration positive de tous les systèmes, qu'ils soient éducatifs, économiques ou politiques. L'exemple des pays de l'est est étonnamment lumineux. Et il n'y a aucune différence entre l'échec des systèmes communistes et l'échec de notre système éducatif. Le premier est plus visible parce que les conclusions de l'approche analytique marxiste ont été appliquées implacablement et pratiquement sans plus jamais d'ajustement, mais il est impossible de prêter, à ceux qui ont eu ou qui ont encore le pouvoir de les instaurer, de mauvaises intentions.

Dans un système hiérarchique où objectifs, détermination des facteurs, évaluation des actions, ne peuvent qu'appartenir aux différents niveaux de cette hiérarchie, justifiant ainsi son existence, une autre approche paraît difficile, tout au moins impulsée par cette hiérarchie, qu'elle soit hiérarchie de pouvoir (administration) ou hiérarchie de valeur (place dans la reconnaissance du savoir).

Dans la problématique de toute modification des systèmes éducatifs, ceux qui sont chargés de « penser » le changement, ceux qui sont chargés de l'impulser et de le contrôler, ceux qui sont chargés de le mettre en œuvre, tous, font partie de ce même système à modifier. Et l'on sait que tous les systèmes complexes se sont construits pour maintenir leur structure au cours des temps mais que s'il ne peuvent changer, se modifier ils sont condamnés. Et toute modification entraîne inévitablement une transformation des fonctions, des rapports entre les éléments, de la place de chacun dans une autre construction pas forcément hiérarchique ou, tout au moins, hiérarchisant différemment suivant de nouveaux critères. Ce qui implique l'autodestruction de toute la partie du système qui insufflerait un changement ! Le problème de l'éducation, dans tous les pays, dépasse, et de loin, la pédagogie. Mais je crois que c'est peut-être un de ceux qui pourrait déclencher le plus facilement l'évolution d'une société obnubilée par les privilèges à conserver ou à conquérir parce que le *statut quo* éducatif n'apporte, de plus en plus, que des privilèges dépréciés au monde dominant. Ce pourrait donc être le premier domaine où une transformation consciente ait lieu.

Il n'est pas tout à fait exact de dire qu'une approche analytique n'aboutit à aucune amélioration. Des expériences ont été menées et sont encore menées en relation avec les diverses institutions dûment habilitées à chercher (INRP, IUFM ...) et ont obtenu et obtiennent un résultat positif (et surtout quantifiable). Mais, sans aucune exception, toutes ces expériences ont demandé un investissement énorme (en temps, en personnel, en moyens) et surtout n'ont jamais perduré ; c'est à dire que, dès que cesse le stade expérimental (retrait de tous les moyens exceptionnels préalablement mis en œuvre), le processus cesse et c'est le retour à la situation précédente. Il n'y a aucun effet non seulement sur l'ensemble du système éducatif, mais même par effet de tache à proximité du lieu expérimental. Chaque fois, il ne s'est agi que d'une mise entre parenthèse dans le temps. La lourdeur des moyens nécessaires pour obtenir une amélioration assez infime est alors trop importante pour être réaliste (je ne parle même pas de "rentabilité").

Parallèlement j'ai toujours été surpris par le fait que la pédagogie Freinet, ça marchait. L'administration elle-même est toujours restée bien perplexe devant ce phénomène. Ça marchait même dans les cas où la pédagogie officielle évitait de trop se frotter, comme en classe unique. Ça marchait ! mais je me suis demandé, pour mon propre compte, pendant des années, pourquoi et comment ça marchait. Et je crois que je n'ai pas été le seul. Cela a bien été notre problème pendant des dizaines d'années : nous avons le plus grand mal à expliquer, d'une manière globale et cohérente, nos pratiques et sur quoi elles se basaient. Nous avons cru qu'il s'agissait d'un langage dont nous ne disposions pas face aux chercheurs, aux universitaires. Nous avons mis nos difficultés

sur le compte de notre statut d'instituteur, de notre ignorance. Certains d'entre nous sont devenus maîtres formateurs, inspecteurs, universitaires. ..et, très curieusement, le passage à ces fonctions en même temps que l'abandon de la classe fait perdre toute capacité pour impulser un changement. Tous les inspecteurs "favorables" à la pédagogie freinet n'ont jamais pu favoriser son extension dans les espaces dont ils étaient les responsables, en dehors d'un aspect superficiel et momentané dû aux pouvoirs dont ils disposent (ou dont on les pare). Et ceci parce que, quelles que soient leurs intentions, leurs capacités, leur fonction, la nécessité de conserver un certain pouvoir (le savoir) sans lequel leur fonction n'existerait pas les place obligatoirement dans cette approche analytique et à l'extérieur des systèmes qu'ils auraient voulu faire évoluer.

Pour ce qui me concerne, c'est au sein d'une classe unique et des réseaux que j'ai pu, peu à peu, prendre conscience de notre fonctionnement (tout au moins du mien). Classe unique et réseau sont d'ailleurs, comme je l'ai maintes fois répété, ce qui préfigure probablement le mieux le seul système éducatif possible du troisième millénaire. Ce sont au moins des champs expérimentaux les plus proches d'une certaine réalité parce qu'ils forment des systèmes beaucoup plus complexes où, paradoxalement, les actions de l'éducateur devront être beaucoup plus simples pour être efficaces.

L'erreur de tous les systèmes éducatifs est d'avoir cru qu'en réduisant au maximum la complexité des systèmes que formaient les groupes sur lesquels on devait avoir une action, on allait mieux pouvoir maîtriser l'ensemble des facteurs et conduire une action d'une complexité acceptable. Lorsque l'enfant pouvait se construire "clandestinement" en dehors de l'école, on a attribué à celle-ci et à son action "scientifique" les résultats dûment évalués. Au fur et à mesure que l'emprise de l'école devenait plus totale (augmentation de la scolarité en amont et en aval de même que quotidiennement), malgré tous les efforts de simplification (création de classes de perfectionnement par exemple pour limiter au maximum l'hétérogénéité...), les facteurs que l'on devait nécessairement prendre en compte augmentaient, compliquant encore d'avantage l'analyse et les actions qui devaient en découler, alourdissant d'une manière qui devient effroyable la machine. Par exemple, la multiplication des spécialistes de tous ordres qui permet de réduire le groupe à un seul individu pour tenter d'être dans la situation où il y a le moins de facteurs à isoler. Ce n'est pas la massification de l'enseignement qui a posé problème mais l'augmentation de l'emprise de l'école sur la vie de chaque individu, réduisant à presque rien les espaces et le temps où il se construisait lui-même librement dans la complexité.

L'agriculture a subi la même tentative de simplification de façon à pouvoir isoler tous les facteurs biologiques visibles et à agir sur chacun d'eux, ce qui a abouti à la monoculture industrielle avec toutes les conséquences écologiques, sanitaires, économiques et politiques dont on commence seulement à entrevoir l'immensité. L'agriculture biologique est une réaction et une approche systémique comme l'a été la pédagogie Freinet.

La classe unique plaçant l'enseignant dans l'impossibilité matérielle et structurelle de simplifier le groupe, de prendre en compte tous les facteurs officiellement décrits pour organiser son action (caractéristique de l'approche analytique préconisée) l'a obligé, soit à une pratique totalement impossible qui aboutit généralement à l'écroulement physique et à la fuite, soit à une approche totalement différente de l'école et des apprentissages. En cela il a été aidé par l'indifférence de l'administration qui l'a laissé faire, incapable alors de lui donner des consignes humainement applicables. Il est étonnant de constater que la quasi totalité des classes uniques où le maître est resté, sans concertation, sans lien commun (il n'a jamais rien été théorisé sur la classe unique... en dehors des essais de votre serviteur !), a été amenée à fonctionner dans des structures, selon des principes, avec des pratiques relativement semblables et auxquelles ont peu appliqué l'étiquette "pédagogie freinet". Et ce, que ce soit des maîtres préalablement "Freinet" (ce qui a été mon cas), où ignorant tout de la pédagogie freinet. Ce qui est encore plus étonnant, c'est que tout ce que les pédagogues des dernières années ont mis en lumière, on le retrouve dans ces classes sans qu'il y ait eu besoin aux maîtres d'entreprendre des actions spécifiques pour utiliser et appliquer les principes et théories parfois mis à jour dans des laboratoires ou des situations expérimentales. Cela ressemble fort au jardinier biologique qui permet à l'ensemble de plantes diverses qu'il doit produire de croître au mieux en aidant surtout le terrain à vivre. Il considère son jardin comme un système qui doit être le plus favorable possible et ne cherche pas à faire pousser ses plantes en leur apportant individuellement et exactement ce que des laboratoires auront déterminé. Mieux,

l'observation du système en fonctionnement (et non plus d'un élément) permet alors au biologiste, éventuellement en laboratoire, de découvrir de nouveaux facteurs. Ce qui vient rassurer sur la valeur des pratiques qui ont permis la réalisation des objectifs (manger!) mais ne donne que peu d'indications quant à l'ensemble de pratiques mis en œuvre ou à mettre en œuvre.

L'acceptation de la complexité implique donc déjà l'abandon de l'approche analytique et une simplification des objectifs et des actions qui vont prendre en compte en permanence les structures et les fonctions, l'énergie et l'information, la complexité et la complémentarité, l'autonomie et l'indépendance, les éléments distincts et la hiérarchie des niveaux.

Si la classe unique est un lieu où se sont surtout des actions systémiques qui peuvent permettre l'évolution du groupe et des individus, donc d'atteindre des objectifs vitaux, ce que nous appelons LE réseau, est un espace qui n'a pu exister que par des actions systémiques. Il n'a pas été créé pour des raisons, des objectifs à atteindre : il est né de besoins, d'envie et d'actions. Une fois existant, on en a découvert alors les vertus, l'influence sur les apprentissages, les langages, l'évolution de chacun... mais il n'a pas été conçu pour cela à la suite d'une analyse quelconque (voir les différents articles écrits à propos de la pédagogie de structure et la communication...). Il constitue ce que l'on peut appeler «un espace de vie», né de la vie. Il est étonnant d'ailleurs de constater comment toute classe qui s'y connecte par l'intermédiaire d'un outil (télématique, journaux, télécopie...) va ou très rapidement implorer ou se retirer ou, au contraire, sa structure, l'ensemble des pratiques, la position et les comportements du maître dans la classe, vont peu à peu changer, simplement en laissant rentrer des informations non contrôlées, sans qu'il y ait eu à aucun moment des objectifs définis, des attentes précises quant à des résultats, sans qu'il y ait eu une préconception de ce qui allait se passer.

Tout cela est la conséquence d'un acte systémique et non pas d'une approche analytique. Comme pour le jardinier, les actes pédagogiques vont être déterminés :

- par la volonté de permettre à des événements non déterminés mais les plus nombreux et variés possibles de se dérouler,
- par les événements mêmes qui vont ainsi se dérouler,
- par l'évolution de chaque élément et du groupe, et non plus par l'analyse d'un maximum de facteurs qu'une étude aurait mis à jour.

Les réseaux mis en place par l'institution, surtout après les années 90 et en milieu rural, relèvent eux d'une approche analytique : on a établi à l'avance, un cadre, des règles, des objectifs, des prévisions d'action, des engagements des participants, des rythmes d'échanges. Aucun n'a eu d'impact autre qu'un aspect récréatif : qu'il y ait ou non réseau, le travail en classe, les méthodes et les outils d'apprentissages sont restés rigoureusement identiques. On ne peut pas créer un réseau, celui-ci s'auto-crée lui-même (autopoïèse)

Toute analyse aboutit toujours à la tentative de maîtrise préalable et permanente des événements (les fameux plans quand il s'agit d'économie, la monoculture industrielle...). Le mot "maîtrise" et sa recherche éperdue traumatisent d'ailleurs et empoisonnent toutes les tentatives de changement dont on veut toujours savoir et être sûr de ce à quoi ils vont aboutir... et en matière d'humanité on est toujours déçu.. Il est vrai que sans "maîtrise", plus de technocratie, et c'est tout un pan de la société qui s'écroule. Et, pour l'instant, c'est ce pan qui détient une des clefs qui verrouillent.

Approche analytique et approche systémique cohabitent difficilement. Par exemple, on sait, surtout parmi les pédagogues freinet, que l'introduction d'un outil peut provoquer modification des structures, des approches... donc évolution du système. L'introduction de l'imprimerie, de la télématique, d'un centre documentaire, d'une scie ou d'un aquarium dans la classe sont bien des actes pédagogiques systémiques. Mais tout le monde sait bien que leur effet sur le système peut être nul. Des tentatives à grande échelle de type systémique ont été faites par l'Education Nationale : cela a été en particulier la tentative d'introduction des maths modernes (approche globale), celle de l'informatique (introduction d'un outil perturbateur) ou plus récemment les cycles (action sur la structure). Dans les trois cas, il aurait dû y avoir modification du système, c'était même une des raisons presque avouée de ces tentatives. Or le système n'a pas évolué, la carapace analytique (objectifs, prévisions, évaluation. ...) qui les a entourés a totalement empêché qu'un mouvement s'enclenche : Il faut que les systèmes évoluent pour survivre, mais il est impossible de prévoir comment ils vont évoluer. Vouloir les

faire évoluer dans un cadre précis et prévu à l'avance est totalement impossible et a toujours été voué à l'échec (voir pays de l'est). Ce qui veut dire que toute approche systémique doit inclure le risque, et plus exactement le risque que le système n'évolue pas tout à fait comme on aurait pu l'imaginer. Le seul risque étant en réalité qu'il ne bouge pas puisque nos connaissances nous permettent maintenant d'être certain qu'il disparaîtra alors. Prenons l'exemple de mettre deux ordinateurs dans une classe. Comment faire pour que les enfants s'en servent puisqu'ils n'en ont pas un chacun et qu'on ne peut pas faire "des leçons" avec l'ordinateur. Ils ne vont pas pouvoir s'en servir tous à la fois. Chacun risque d'y passer un temps différent, d'y faire des choses différentes. Il va falloir qu'ils se déplacent pour y aller. Qu'ils y soient pendant que les autres feront autre chose. Ils n'y auront pas les mêmes difficultés. Le maître ne pourra être que derrière eux...

Mettre simplement un ou deux outils de ce type dans une classe pourrait enclencher une évolution radicale des conceptions et des comportements. Mais si simultanément on assigne un "programme", des objectifs pédagogiques précis et évaluables quant à l'utilisation de ces outils, le maintien de tous les autres objectifs et évaluations, la seule solution pour l'enseignant exécutant sera de n'y pas toucher (ou juste pendant les récréations). On n'ose pas assigner comme objectif : "faire bouger les enfants" ou "ne plus les faire travailler tous ensemble". Ceci paraîtrait un objectif systémique trop simple pour être celui d'une technocratie savante, objectif dont on ne peut maîtriser, prévoir et même imaginer à l'avance toutes les implications et conséquences pédagogiques, en dehors du fait qu'il permettrait, presque à coup sûr, d'entraîner une évolution.

Or, c'est bien la priorité absolue des objectifs systémiques qui nous guide, nous, enseignants Freinet (enfin, devrait guider les enseignants se réclamant de la pédagogie Freinet). Nous allons mettre tout en œuvre pour que les enfants parlent, écrivent, calculent, recherchent, construisent, sans être préoccupés outre mesure par les : comment vont-ils le faire, quand doivent-ils le faire, de quelles façons, par quels processus,... pourvu qu'ils puissent le faire.

Comme l'agriculteur biologique va agir sur le terrain, nous allons agir sur la structure, la richesse de l'environnement, tout ce qui va favoriser l'évolution des systèmes, individus ou groupes étant des systèmes vivants, comme la cellule, les organes. Ce qui ne veut pas dire qu'à aucun moment l'apport analytique ne sera utile. Au contraire, mais seulement après que le système classe fonctionnera, se sera transformé et pourra évoluer. Son importance restera toujours secondaire. Ce qui revient aussi à dire que l'apport des techniciens ou technocrates n'est plus primordial, même s'ils apportent un éclairage intéressant qui peut affermir et sécuriser les praticiens. Mais c'est un renversement de la hiérarchie des valeurs ou tout au moins une remise à plat immense.

Il est à noter qu'un bon nombre de principes énoncés par les pédagogues découlent maintenant d'une analyse non plus de laboratoire (comme je qualifierais par exemple les travaux de Piaget) mais de terrains où déjà cette révolution systémique a été faite. Le fait que ces chercheurs fassent l'impasse sur "comment" cette modification de la structure, des relations, des comportements, a pu se produire et sur l'importance capitale de ce "comment", explique peut-être en grande partie la stérilité de leur apport quant à une modification du système. Mais il est vrai aussi que c'est à nous, praticiens, de prendre résolument le relais des chercheurs, pour une raison qui n'est finalement que cybernétique : nous sommes à l'intérieur des systèmes.

J'ai déjà abordé dans plusieurs textes l'importance de la circulation de l'information, de son traitement, du feed-back, de l'énergie nécessaire (constituée par l'expression des individus) dans les systèmes que constituent la classe ou un ensemble de classes (réseau). Ces systèmes, beaucoup plus complexes, d'une complexité qui se rapproche de plus en plus de celle de la vie, n'ont à aucun moment été construits selon des principes, des schémas, des règles établies par des "autorités" ou "compétences" extérieures. Mieux, les principes que l'on découvre de par l'observation ne sont que de peu d'utilité quant à leur instauration. C'est à dire que le pouvoir (c'est à dire la possibilité de créer, de conduire, d'insuffler, de modifier, de transformer, de faire évoluer..) n'appartient plus à l'extérieur (administration, hiérarchie technique : chercheurs, conseillers, spécialistes. ..) mais à l'intérieur.

Et il ne s'agit plus de pouvoirs isolés. L'action systémique s'appuie alors sur les contributions individuelles de chaque nœud du réseau. Ceci était très visible dans le réseau Acti (2) dans les premières années. Telle classe s'engage dans la production d'un hebdo, avec les conséquences pédagogiques qui en résultent après avoir reçu régulièrement les hebdomadaires d'une autre classe, ce qui peu à peu a fait naître envie ou

besoin; telle autre qui, sous l'avalanche des informations des autres, crée un plan de travail, telle autre qui va modifier ou créer des ateliers maths après envois ou questions d'une autre... C'est à dire que le pouvoir de provoquer la transformation chez les autres, et une transformation parfois radicale, appartient réellement à tous les nœuds du réseau.

Pouvoir bien particulier puisque son exercice n'apporte pas de plus-value individuelle, n'est même pas perçu par les autres, c'est à dire que l'on ne peut pas non plus s'en parer (donc s'en emparer). Par contre son exercice est vital parce que la vie du système en dépend. Les exemples des circuits de correspondance naturelle (3), premiers systèmes complexes de classes, quelques difficultés au sein du réseau freinet, montrent qu'il va peut-être être nécessaire que chaque nœud du réseau acquiert peu à peu cette conscience de ce pouvoir absolument nécessaire. Ceci montre aussi à quel point les approches systémiques, malgré l'évidence de leur efficacité (classes freinet ou de type freinet, réseau) vont être difficiles à accepter : elles impliquent la transmission du pouvoir aux praticiens, aux enfants (pouvoir de l'activité et de son choix), ce qui explique probablement l'acharnement actuel de la partie dirigeante de tous les systèmes (qu'ils soient éducatifs, économiques, politiques ...) à évaluer, contrôler : il s'agit d'éviter le transfert *ipso facto* des pouvoirs réels. C'est à dire non pas pouvoir sur les autres qui n'est qu'une perversion, mais pouvoir de transformer, de modifier, de maîtriser...celui de l'humanité. C'est bien au-delà du maintien de privilèges matériels : c'est l'existence même des personnes qui sont intégrées aux fonctions qui est en jeu. Leur résistance est donc explicable.

La pédagogie Freinet est une approche systémique parce que ses objectifs ont toujours été simples. Permettre à l'enfant de s'exprimer, de construire ses langages, de communiquer, de créer, de transformer l'information, d'utiliser les informations transformées par les autres (savoir)... Permettre. Mot important : seuls les systèmes peuvent permettre et non pas les détenteurs de pouvoir. Même avec les techniques les plus sophistiquées.

Combien de fois avons nous entendu dire: « *Mais chez moi «ils» n'écrivent pas», «Chez moi, «ils» n'ont rien à dire», «Chez moi, «ils» n'ont pas d'idées», «Chez moi «ils» sont incapables d'inventer»* ...Et il y a souvent incapacité totale, soit pour nous d'indiquer aux collègues « ce qu'il faut faire », soit pour les collègues de comprendre ce qui se passe dans nos classes. La capacité de permettre n'est pas celle d'individus détenteurs de pouvoirs mais celle des systèmes. Dans une classe freinet les efforts de l'enseignant vont être d'abord tournés vers la structure, vers l'environnement et non pas vers un enfant qui serait « au centre », sous la loupe et le bistouri d'un chirurgien hyper compétent. L'incohérence de la réforme des cycles, c'est qu'elle est bien une action systémique chapeauté par une carapace analytique énorme qui empêche toute mise en route.

Dans ce qu'on pourrait appeler « une pratique systémique », qui aboutit à la constitution de réseaux (qu'ils soient la classe, un ensemble de classe, un ensemble de praticiens, mais aussi des ensembles d'agriculteurs, de producteurs, de vendeurs et de clients, de services et d'usagers,...), la gestion de ces systèmes échappe aux institutions, à la bureaucratie. La réapparition de ces dernières les détruit immédiatement. On l'a bien vu à propos des circuits de correspondance naturelle qui n'ont plus fonctionné dès qu'il y a eu apparition d'une bureaucratie centralisatrice, même infime. On le voit très bien dans les réactions du réseau freinet qui réagit très mal dès qu'il y a tentative d'instauration de règles explicites et préalables au détriment des règles implicites et pouvant fluctuer. Mais il faut préciser que ce réseau ne représente qu'une minuscule minorité du mouvement freinet.

L'instauration des règles, des cadres (consignes, directives,...) dans lesquels doivent évoluer les enfants et les enseignants, qui paraît si primordial pour tous ceux qui « dirigent » les systèmes (système éducatif dans son ensemble, circonscriptions, écoles, classes), est un obstacle majeur au feedback absolument nécessaire à la vie d'abord, puis à la survie de tout système. Les systèmes doivent pouvoir se réguler. Non pas sous l'effet extérieur de prévisions, de normes, de directives, de programmes,..mais de l'intérieur, suivant la quantité d'informations qu'il a la capacité de traiter, l'évolution de chacun de ses éléments, les perturbations dont il doit tenir compte. Ce qui explique la nécessité de classes qui s'autogèrent réellement et dont l'autogestion ne découle pas de la simple application d'une idée ou de principes comme bon nombre de classes dites coopératives mais des nécessités que font surgir les projets individuels ou collectifs. Ce qui explique que la régulation, au sein d'une école, d'un réseau, ne peut être que du fait de chacun des éléments. Ce qui veut dire que ce pouvoir de régulation ne peut plus appartenir à l'extérieur (ce que voudrait être en

partie l'évaluation) mais à l'intérieur, c'est à dire aux enfants, aux praticiens. C'est à dire aussi que la responsabilité totale devra appartenir aux praticiens !

Depuis le début du mouvement freinet, l'action systémique a été catalysée par l'introduction permanente des moyens de liaison (machine à écrire, imprimerie, photo, télématique, vidéo...) qui ont accéléré la création d'une organisation réticulaire où les pouvoirs sont répartis et non figés. Cette importance capitale que l'on a donné aux outils qui permettent la circulation de l'information n'est pas étonnante : tout système ne vit que par l'information qui circule dans son intérieur, en provenance de l'extérieur, qu'ils soient simples cellules, organismes plus complexes ou groupes sociaux. Que l'on ait instinctivement eu comme objectif essentiel de permettre l'apprentissage et l'utilisation des langages (parlé, écrits, mathématiques...) pour que se créent de véritables systèmes dans lesquels l'enfant continuera d'évoluer montre à quel point notre approche a toujours été différente, et, en cela, assez incompréhensible.

Ces réseaux, la classe-réseau qu'est plus ou moins toute classe de type Freinet, sont fragiles ou tout au moins, au contraire des systèmes bureaucratiques et comme tous les systèmes vivants, naissent, évoluent, meurent pour renaître. Ils peuvent et doivent se défaire, se modifier. Se reconstituer, avec de nouveaux éléments, être différents. Caractéristiques que, jusqu'à maintenant, nous n'avons jamais eu à vivre, aussi bien en classe qu'ailleurs. Le problème n'étant pas qu'un système qui donne satisfaction perdure, mais qu'il puisse renaître. L'important n'étant pas le système lui-même mais ce qu'il apporte aux éléments qui le composent. Fini le temps où, pour chaque élève, chaque enseignant, le temps d'aujourd'hui ressemble à celui d'hier et où demain ressemblera à aujourd'hui. Il y a longtemps que c'est fini dans les classes Freinet. Ainsi les perspectives qu'ouvrent une approche systémique sont vertigineuses quant aux changements qu'elles laissent entrevoir dans les comportements comme dans les fonctions ou la stabilité de ces dernières.

Moussac, octobre 1991

Sommaire du site : <http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/index2.htm>

(1) - Il est ici fait allusion à la mise en place de la Nouvelle Politique pour l'Ecole (NPE) définie par une loi d'orientation de Juillet 1989 dont un des aspects est d'organiser la scolarité élémentaire non plus année par année (une classe par tranche d'âge) mais par *cycles* de trois ans.

(2) - Acti : Le réseau actuel (1992), environ 200 classes, utilise comme "artère" principale le serveur télématique Acti de la ville de Châtellerault, et, pour un certain nombre plus restreint de classe, les fax, la vidéo, le courrier, les cassettes audio, les affiches, etc. Mais par réseau ACTI, on entend un réseau bien plus vaste, nombreux éléments n'étant pas reliés par la télématique (autres classes, autres adultes, médias comme «La Hulotte», etc...). La télématique n'en est que le premier appareil circulatoire superficiel.

(3). Les circuits de correspondance naturelle ont été créés dans le début des années 70. Dans des groupes hétérogènes d'une vingtaine de classes, les informations émanant des individus ou des groupes étaient envoyées à une des classes du circuit chargée de les répercuter sur toutes les autres par l'intermédiaire d'une «Gerbe». Chaque enseignant s'engageant plus ou moins à laisser "traiter" les informations ainsi reçues et à laisser se développer interactions et interrelations... s'il y en avait.