

Des clés pour réussir au collège et au lycée

Des clés pour réussir au collège et au lycée

Coordonné par
Françoise Rey
et
André Sirota

Des clés pour réussir au collège et au lycée

Témoignages et réflexions
sur le collège lycée expérimental
d'Hérouville-Saint-Clair

érès
éditions

Coordonné par
Françoise Rey
et
André Sirota

Des clés pour réussir au collège et au lycée

Témoignages et réflexions
sur le collège lycée expérimental
d'Hérouville-Saint-Clair

érès
The logo for Érès Editions, featuring the word 'érès' in a lowercase, sans-serif font. The letter 'é' is stylized with a vertical line through it. To the right of the 'é', the word 'éditions' is written vertically in a smaller font.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2528-9
Première édition © Éditions érès 2007
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
CF - ISBN PDF : 978-2-7492-2528-9
Première édition © Éditions érès 2007
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse, France
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Avant-propos. Repousser les frontières du possible <i>Françoise Rey</i> | 7 |
| Une école où grandir ensemble : le CLE à Hérouville-Saint-Clair <i>André Sirota</i> | 15 |

DES PARCOURS DE PROFESSEURS ENGAGÉS AUPRÈS DE LEURS ÉLÈVES ADOLESCENTS

| | |
|---|-----|
| Le plaisir d'entreprendre <i>Françoise Rey</i> | 35 |
| Enseigner l'histoire-géo : une carrière au service des élèves et de la culture <i>Micheline Leclerc</i> | 63 |
| Découvrir, échanger, partager <i>Josette Colleu</i> | 87 |
| Trouver ma voix <i>Emmanuel Jardin</i> | 93 |
| Mais pourquoi rejoindre le CLE alors que j'étais si bien ailleurs ? <i>Annie Horellou</i> | 113 |
| Être CPE au CLE : « Éduquer ? Enseigner ? Qu'allais-je donc faire dans cette galère ? » <i>Martine Baransky</i> | 119 |

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES

| | |
|--|-----|
| Enseigner l'EPS au CLE <i>Chantal Charpentier</i> | 133 |
|--|-----|

Table des matières

| | |
|---|----|
| Avant-propos. Repousser les frontières du possible <i>Françoise Rey</i> | 7 |
| Une école où grandir ensemble : le CLE à Hérouville-Saint-Clair <i>André Sirota</i> | 15 |

DES PARCOURS DE PROFESSEURS ENGAGÉS AUPRÈS DE LEURS ÉLÈVES ADOLESCENTS

| | |
|---|-----|
| Le plaisir d'entreprendre <i>Françoise Rey</i> | 35 |
| Enseigner l'histoire-géo : une carrière au service des élèves et de la culture <i>Micheline Leclerc</i> | 63 |
| Découvrir, échanger, partager <i>Josette Colleu</i> | 87 |
| Trouver ma voix <i>Emmanuel Jardin</i> | 93 |
| Mais pourquoi rejoindre le CLE alors que j'étais si bien ailleurs ? <i>Annie Horellou</i> | 113 |
| Être CPE au CLE : « Éduquer ? Enseigner ? Qu'allais-je donc faire dans cette galère ? » <i>Martine Baransky</i> | 119 |

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES

| | |
|--|-----|
| Enseigner l'EPS au CLE <i>Chantal Charpentier</i> | 133 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Le CLE, petite fabrique d'images : la filière cinéma-audiovisuel <i>François Leclercq</i> | 167 |
| Le théâtre en milieu scolaire <i>Annie Horellou</i> | 181 |
| Une rentrée ordinaire <i>Corinne Gondouin-Weisse</i> | 189 |
| Une simple histoire de tutorat <i>Valérie Guindé</i> | 197 |
| Solitude ? Une année en classe de seconde <i>Monique Lang</i> | 205 |
| La braguette <i>Françoise Rey</i> | 223 |
| Analyser collectivement les situations éducatives Une classe de seconde : de l'inquiétante étrangeté à la découverte de ses semblables <i>André Sirota</i> | 235 |

DU CÔTÉ DES ÉLÈVES ET DES PARENTS

| | |
|---|-----|
| « Ah bon ! Vos enfants vont au CLE, je ne savais pas qu'ils avaient des problèmes ! » <i>Martine Almy</i> | 255 |
| Souvenirs d'un Cléen <i>Hugues Leclerc</i> | 263 |
| Lettres de parents et témoignages d'élèves | 273 |
| Conclusions. Un avenir pour l'école <i>André Sirota avec le concours de Françoise Rey</i> | 295 |
| Annexes | |
| Résumé des principales caractéristiques du CLE..... | 325 |
| Liste des sigles utilisés | 331 |
| Textes, travaux, documents concernant ou évoquant le CLE... | 333 |

| | |
|---|-----|
| Le CLE, petite fabrique d'images : la filière cinéma-audiovisuel <i>François Leclercq</i> | 167 |
| Le théâtre en milieu scolaire <i>Annie Horellou</i> | 181 |
| Une rentrée ordinaire <i>Corinne Gondouin-Weisse</i> | 189 |
| Une simple histoire de tutorat <i>Valérie Guindé</i> | 197 |
| Solitude ? Une année en classe de seconde <i>Monique Lang</i> | 205 |
| La braguette <i>Françoise Rey</i> | 223 |
| Analyser collectivement les situations éducatives Une classe de seconde : de l'inquiétante étrangeté à la découverte de ses semblables <i>André Sirota</i> | 235 |

DU CÔTÉ DES ÉLÈVES ET DES PARENTS

| | |
|---|-----|
| « Ah bon ! Vos enfants vont au CLE, je ne savais pas qu'ils avaient des problèmes ! » <i>Martine Almy</i> | 255 |
| Souvenirs d'un Cléen <i>Hugues Leclerc</i> | 263 |
| Lettres de parents et témoignages d'élèves | 273 |
| Conclusions. Un avenir pour l'école <i>André Sirota avec le concours de Françoise Rey</i> | 295 |
| Annexes | |
| Résumé des principales caractéristiques du CLE..... | 325 |
| Liste des sigles utilisés | 331 |
| Textes, travaux, documents concernant ou évoquant le CLE... | 333 |

| | |
|---|-----|
| Le CLE, petite fabrique d'images : la filière cinéma-audiovisuel <i>François Leclercq</i> | 167 |
| Le théâtre en milieu scolaire <i>Annie Horellou</i> | 181 |
| Une rentrée ordinaire <i>Corinne Gondouin-Weisse</i> | 189 |
| Une simple histoire de tutorat <i>Valérie Guindé</i> | 197 |
| Solitude ? Une année en classe de seconde <i>Monique Lang</i> | 205 |
| La braguette <i>Françoise Rey</i> | 223 |
| Analyser collectivement les situations éducatives Une classe de seconde : de l'inquiétante étrangeté à la découverte de ses semblables <i>André Sirota</i> | 235 |

DU CÔTÉ DES ÉLÈVES ET DES PARENTS

| | |
|---|-----|
| « Ah bon ! Vos enfants vont au CLE, je ne savais pas qu'ils avaient des problèmes ! » <i>Martine Almy</i> | 255 |
| Souvenirs d'un Cléen <i>Hugues Leclerc</i> | 263 |
| Lettres de parents et témoignages d'élèves | 273 |
| Conclusions. Un avenir pour l'école <i>André Sirota avec le concours de Françoise Rey</i> | 295 |
| Annexes | |
| Résumé des principales caractéristiques du CLE..... | 325 |
| Liste des sigles utilisés | 331 |
| Textes, travaux, documents concernant ou évoquant le CLE... | 333 |

Françoise Rey

Avant-propos
Repousser les frontières du possible

« Quitte à paraître “ringard”, il faut dire que l'école juste suppose que des communautés d'adultes prennent en charge des enfants et des adolescents afin de les aider à grandir. Ceci implique que le métier d'enseignant ne soit pas dévolu à la seule transmission des connaissances “scolaires”, que l'on apprenne à mesurer un bien éducatif proprement civique et culturel, que l'école n'humilie personne et qu'elle permette à tous d'avoir une valeur. Le monde est assez brutal pour que l'école soit douce aux élèves. À quoi sert de dénoncer le règne de l'égoïsme, du narcissisme et de l'utilitarisme, comme on aime tant le faire à l'école, si l'on refuse d'y opposer une alternative éducative ? Cette aspiration participe de la formation d'une école juste tout autant que le mérite, et sa mise en œuvre n'est certainement pas plus irréaliste. »

F. Dubet, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Le Seuil, coll. « La république des idées », 2004, p. 87.

Nous l'avons fait : nous avons relevé le défi, tenu le pari. Le programme que F. Dubet esquisse pour l'école dans le texte ci-dessus cité, le CLE¹ a essayé de le mettre en œuvre dès l'ouverture de l'éta-

1. Collège lycée expérimental ; on prononce *clé*, pour jouer sur l'analogie avec le mot *clef*.

Françoise Rey

Avant-propos
Repousser les frontières du possible

« Quitte à paraître “ringard”, il faut dire que l'école juste suppose que des communautés d'adultes prennent en charge des enfants et des adolescents afin de les aider à grandir. Ceci implique que le métier d'enseignant ne soit pas dévolu à la seule transmission des connaissances “scolaires”, que l'on apprenne à mesurer un bien éducatif proprement civique et culturel, que l'école n'humilie personne et qu'elle permette à tous d'avoir une valeur. Le monde est assez brutal pour que l'école soit douce aux élèves. À quoi sert de dénoncer le règne de l'égoïsme, du narcissisme et de l'utilitarisme, comme on aime tant le faire à l'école, si l'on refuse d'y opposer une alternative éducative ? Cette aspiration participe de la formation d'une école juste tout autant que le mérite, et sa mise en œuvre n'est certainement pas plus irréaliste. »

F. Dubet, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Le Seuil, coll. « La république des idées », 2004, p. 87.

Nous l'avons fait : nous avons relevé le défi, tenu le pari. Le programme que F. Dubet esquisse pour l'école dans le texte ci-dessus cité, le CLE¹ a essayé de le mettre en œuvre dès l'ouverture de l'éta-

1. Collège lycée expérimental ; on prononce *clé*, pour jouer sur l'analogie avec le mot *clef*.

Françoise Rey

Avant-propos
Repousser les frontières du possible

« Quitte à paraître “ringard”, il faut dire que l'école juste suppose que des communautés d'adultes prennent en charge des enfants et des adolescents afin de les aider à grandir. Ceci implique que le métier d'enseignant ne soit pas dévolu à la seule transmission des connaissances “scolaires”, que l'on apprenne à mesurer un bien éducatif proprement civique et culturel, que l'école n'humilie personne et qu'elle permette à tous d'avoir une valeur. Le monde est assez brutal pour que l'école soit douce aux élèves. À quoi sert de dénoncer le règne de l'égoïsme, du narcissisme et de l'utilitarisme, comme on aime tant le faire à l'école, si l'on refuse d'y opposer une alternative éducative ? Cette aspiration participe de la formation d'une école juste tout autant que le mérite, et sa mise en œuvre n'est certainement pas plus irréaliste. »

F. Dubet, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Le Seuil, coll. « La république des idées », 2004, p. 87.

Nous l'avons fait : nous avons relevé le défi, tenu le pari. Le programme que F. Dubet esquisse pour l'école dans le texte ci-dessus cité, le CLE¹ a essayé de le mettre en œuvre dès l'ouverture de l'éta-

1. Collège lycée expérimental ; on prononce *clé*, pour jouer sur l'analogie avec le mot *clef*.

Françoise Rey

Avant-propos
Repousser les frontières du possible

« Quitte à paraître “ringard”, il faut dire que l'école juste suppose que des communautés d'adultes prennent en charge des enfants et des adolescents afin de les aider à grandir. Ceci implique que le métier d'enseignant ne soit pas dévolu à la seule transmission des connaissances “scolaires”, que l'on apprenne à mesurer un bien éducatif proprement civique et culturel, que l'école n'humilie personne et qu'elle permette à tous d'avoir une valeur. Le monde est assez brutal pour que l'école soit douce aux élèves. À quoi sert de dénoncer le règne de l'égoïsme, du narcissisme et de l'utilitarisme, comme on aime tant le faire à l'école, si l'on refuse d'y opposer une alternative éducative ? Cette aspiration participe de la formation d'une école juste tout autant que le mérite, et sa mise en œuvre n'est certainement pas plus irréaliste. »

F. Dubet, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Le Seuil, coll. « La république des idées », 2004, p. 87.

Nous l'avons fait : nous avons relevé le défi, tenu le pari. Le programme que F. Dubet esquisse pour l'école dans le texte ci-dessus cité, le CLE¹ a essayé de le mettre en œuvre dès l'ouverture de l'éta-

1. Collège lycée expérimental ; on prononce *clé*, pour jouer sur l'analogie avec le mot *clef*.

blissement, en septembre 1982, et n'a pas cessé depuis lors de chercher à faire vivre « une autre école² », une école qui traite les élèves comme des personnes, ce qui signifie qu'on les écoute, qu'on les rencontre, qu'on cherche à les connaître et à répondre à leurs besoins individuels ; une école aussi qui part du principe que les enseignants et les parents sont des adultes responsables et compétents, capables, pour peu qu'on leur en donne l'occasion et les moyens, de se concerter pour élaborer les formes scolaires ou pour prendre les mesures conjoncturelles qui permettront le mieux, à un moment donné, en un lieu donné, de contribuer au développement personnel et à la réussite scolaire de tous les élèves. Si élèves, enseignants et parents disposent de lieux et de temps pour échanger, réfléchir ensemble à leurs problèmes communs et s'ils ont la possibilité de mettre à l'essai des dispositifs pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent, s'ils ont un pouvoir *instituant*³, alors ils cessent de subir, ils deviennent non seulement acteurs mais auteurs de l'école, et cela change complètement leur rapport à l'école.

Dans l'expression « collège lycée expérimental », il ne faut pas entendre l'adjectif « expérimental » comme renvoyant à une expérimentation de type scientifique, susceptible d'être validée avant d'être généralisée. Les élèves ne sont pas des animaux de laboratoire, les professeurs ne sont pas des savants. Les uns et les autres sont des êtres humains, donc des semblables, mais aussi des individus, tous différents les uns des autres. Une rencontre réussie entre des êtres humains que rapproche un objectif commun relève plus de l'alchimie, ou de l'art si l'on préfère, que de la science. « Expérimental », en l'occurrence, se rattache au sens étymologique du mot « expérience » : faire l'essai d'une chose, la pratiquer, au risque de l'erreur, de l'approximation, de l'échec, mais aussi avec le bénéfique, à terme, des savoirs de toutes sortes acquis, justement, grâce à l'expérience.

C'est en effet par tâtonnements successifs et ininterrompus à ce jour, par une démarche qui consiste à résoudre collectivement les

2. Nom de l'association qui a donné naissance, au printemps 1982, au projet de concevoir et de faire agréer par le ministère une école différente.

3. Voir sur ce sujet E. Jardin, « Une innovation scolaire à l'épreuve de la sociologie des organisations », *Cahiers de la Maison de la recherche en sciences humaines*, Caen, avril 2005.

blissement, en septembre 1982, et n'a pas cessé depuis lors de chercher à faire vivre « une autre école² », une école qui traite les élèves comme des personnes, ce qui signifie qu'on les écoute, qu'on les rencontre, qu'on cherche à les connaître et à répondre à leurs besoins individuels ; une école aussi qui part du principe que les enseignants et les parents sont des adultes responsables et compétents, capables, pour peu qu'on leur en donne l'occasion et les moyens, de se concerter pour élaborer les formes scolaires ou pour prendre les mesures conjoncturelles qui permettront le mieux, à un moment donné, en un lieu donné, de contribuer au développement personnel et à la réussite scolaire de tous les élèves. Si élèves, enseignants et parents disposent de lieux et de temps pour échanger, réfléchir ensemble à leurs problèmes communs et s'ils ont la possibilité de mettre à l'essai des dispositifs pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent, s'ils ont un pouvoir *instituant*³, alors ils cessent de subir, ils deviennent non seulement acteurs mais auteurs de l'école, et cela change complètement leur rapport à l'école.

Dans l'expression « collège lycée expérimental », il ne faut pas entendre l'adjectif « expérimental » comme renvoyant à une expérimentation de type scientifique, susceptible d'être validée avant d'être généralisée. Les élèves ne sont pas des animaux de laboratoire, les professeurs ne sont pas des savants. Les uns et les autres sont des êtres humains, donc des semblables, mais aussi des individus, tous différents les uns des autres. Une rencontre réussie entre des êtres humains que rapproche un objectif commun relève plus de l'alchimie, ou de l'art si l'on préfère, que de la science. « Expérimental », en l'occurrence, se rattache au sens étymologique du mot « expérience » : faire l'essai d'une chose, la pratiquer, au risque de l'erreur, de l'approximation, de l'échec, mais aussi avec le bénéfique, à terme, des savoirs de toutes sortes acquis, justement, grâce à l'expérience.

C'est en effet par tâtonnements successifs et ininterrompus à ce jour, par une démarche qui consiste à résoudre collectivement les

2. Nom de l'association qui a donné naissance, au printemps 1982, au projet de concevoir et de faire agréer par le ministère une école différente.

3. Voir sur ce sujet E. Jardin, « Une innovation scolaire à l'épreuve de la sociologie des organisations », *Cahiers de la Maison de la recherche en sciences humaines*, Caen, avril 2005.

blissement, en septembre 1982, et n'a pas cessé depuis lors de chercher à faire vivre « une autre école² », une école qui traite les élèves comme des personnes, ce qui signifie qu'on les écoute, qu'on les rencontre, qu'on cherche à les connaître et à répondre à leurs besoins individuels ; une école aussi qui part du principe que les enseignants et les parents sont des adultes responsables et compétents, capables, pour peu qu'on leur en donne l'occasion et les moyens, de se concerter pour élaborer les formes scolaires ou pour prendre les mesures conjoncturelles qui permettront le mieux, à un moment donné, en un lieu donné, de contribuer au développement personnel et à la réussite scolaire de tous les élèves. Si élèves, enseignants et parents disposent de lieux et de temps pour échanger, réfléchir ensemble à leurs problèmes communs et s'ils ont la possibilité de mettre à l'essai des dispositifs pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent, s'ils ont un pouvoir *instituant*³, alors ils cessent de subir, ils deviennent non seulement acteurs mais auteurs de l'école, et cela change complètement leur rapport à l'école.

Dans l'expression « collège lycée expérimental », il ne faut pas entendre l'adjectif « expérimental » comme renvoyant à une expérimentation de type scientifique, susceptible d'être validée avant d'être généralisée. Les élèves ne sont pas des animaux de laboratoire, les professeurs ne sont pas des savants. Les uns et les autres sont des êtres humains, donc des semblables, mais aussi des individus, tous différents les uns des autres. Une rencontre réussie entre des êtres humains que rapproche un objectif commun relève plus de l'alchimie, ou de l'art si l'on préfère, que de la science. « Expérimental », en l'occurrence, se rattache au sens étymologique du mot « expérience » : faire l'essai d'une chose, la pratiquer, au risque de l'erreur, de l'approximation, de l'échec, mais aussi avec le bénéfique, à terme, des savoirs de toutes sortes acquis, justement, grâce à l'expérience.

C'est en effet par tâtonnements successifs et ininterrompus à ce jour, par une démarche qui consiste à résoudre collectivement les

2. Nom de l'association qui a donné naissance, au printemps 1982, au projet de concevoir et de faire agréer par le ministère une école différente.

3. Voir sur ce sujet E. Jardin, « Une innovation scolaire à l'épreuve de la sociologie des organisations », *Cahiers de la Maison de la recherche en sciences humaines*, Caen, avril 2005.

blissement, en septembre 1982, et n'a pas cessé depuis lors de chercher à faire vivre « une autre école² », une école qui traite les élèves comme des personnes, ce qui signifie qu'on les écoute, qu'on les rencontre, qu'on cherche à les connaître et à répondre à leurs besoins individuels ; une école aussi qui part du principe que les enseignants et les parents sont des adultes responsables et compétents, capables, pour peu qu'on leur en donne l'occasion et les moyens, de se concerter pour élaborer les formes scolaires ou pour prendre les mesures conjoncturelles qui permettront le mieux, à un moment donné, en un lieu donné, de contribuer au développement personnel et à la réussite scolaire de tous les élèves. Si élèves, enseignants et parents disposent de lieux et de temps pour échanger, réfléchir ensemble à leurs problèmes communs et s'ils ont la possibilité de mettre à l'essai des dispositifs pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent, s'ils ont un pouvoir *instituant*³, alors ils cessent de subir, ils deviennent non seulement acteurs mais auteurs de l'école, et cela change complètement leur rapport à l'école.

Dans l'expression « collège lycée expérimental », il ne faut pas entendre l'adjectif « expérimental » comme renvoyant à une expérimentation de type scientifique, susceptible d'être validée avant d'être généralisée. Les élèves ne sont pas des animaux de laboratoire, les professeurs ne sont pas des savants. Les uns et les autres sont des êtres humains, donc des semblables, mais aussi des individus, tous différents les uns des autres. Une rencontre réussie entre des êtres humains que rapproche un objectif commun relève plus de l'alchimie, ou de l'art si l'on préfère, que de la science. « Expérimental », en l'occurrence, se rattache au sens étymologique du mot « expérience » : faire l'essai d'une chose, la pratiquer, au risque de l'erreur, de l'approximation, de l'échec, mais aussi avec le bénéfique, à terme, des savoirs de toutes sortes acquis, justement, grâce à l'expérience.

C'est en effet par tâtonnements successifs et ininterrompus à ce jour, par une démarche qui consiste à résoudre collectivement les

2. Nom de l'association qui a donné naissance, au printemps 1982, au projet de concevoir et de faire agréer par le ministère une école différente.

3. Voir sur ce sujet E. Jardin, « Une innovation scolaire à l'épreuve de la sociologie des organisations », *Cahiers de la Maison de la recherche en sciences humaines*, Caen, avril 2005.

problèmes – et à peine un problème est-il réglé, provisoirement, qu'un autre surgit –, que le CLE a essayé de donner corps à son ambition première, qui était de remédier à tout ce qui, dans le fonctionnement habituel de l'école, peut être à l'origine de l'échec des élèves. Autrement dit, pour les fondateurs du CLE, l'échec scolaire pouvait, dans une large mesure, être imputé à l'école elle-même (échec de l'école) et il s'agissait, dans la mesure du possible, de *corriger* les travers de cette dernière. Je souligne le mot « corriger » parce qu'il implique, du point de vue politique, une volonté de réforme, celle d'améliorer l'école républicaine, pas celle de la supprimer, ni de la mettre bas pour la refonder sur des principes radicalement différents. D'autres collèges et lycées « différents » ont été ouverts en même temps que le CLE, avant lui ou après lui. Tous ne se sont pas donné les mêmes objectifs⁴, et il faut s'en réjouir. En ce qui concerne le CLE, après quelques flottements au cours des premières années d'existence de l'établissement, flottements dus aux divergences de points de vue entre les protagonistes, un consensus s'est finalement dégagé autour des orientations qui étaient déjà formulées dans le préprojet soumis au ministère en 1982 et qui sont restées les siennes : le CLE assure la préparation des élèves aux examens (brevet des collèges, baccalauréat) mais il le fait *autrement*, en cohérence avec son projet éducatif global qui suppose le respect de l'autre et de soi, la coopération, l'entraide, l'ouverture sur la vie sociale et la culture, la pratique d'activités créatives susceptibles de mettre en valeur la richesse et la diversité des talents individuels et, pour chacun, un espace de liberté à l'intérieur de l'institution, la possibilité de faire des choix, y compris, pour les élèves, celui de leur parcours scolaire.

C'est dire que l'expérience du CLE peut être utile à l'Éducation nationale, non pas seulement parce que les autres collèges ou les autres lycées peuvent adopter, si cela leur paraît pertinent, tel ou tel des dispositifs mis en place par l'établissement au fil des ans, mais surtout parce que son histoire prouve que les nécessaires évolutions du système éducatif peuvent venir « d'en bas » et que l'engagement des acteurs dans un projet qu'ils ont eux-mêmes conçu – ce qui n'exclut pas le respect des missions assignées à l'école par le législateur ni

4. Cf. M.-L. Viaud, *Des collèges et des lycées différents*, Paris, Le Monde, PUF, coll. « Partage du savoir », 2005.

problèmes – et à peine un problème est-il réglé, provisoirement, qu'un autre surgit –, que le CLE a essayé de donner corps à son ambition première, qui était de remédier à tout ce qui, dans le fonctionnement habituel de l'école, peut être à l'origine de l'échec des élèves. Autrement dit, pour les fondateurs du CLE, l'échec scolaire pouvait, dans une large mesure, être imputé à l'école elle-même (échec de l'école) et il s'agissait, dans la mesure du possible, de *corriger* les travers de cette dernière. Je souligne le mot « corriger » parce qu'il implique, du point de vue politique, une volonté de réforme, celle d'améliorer l'école républicaine, pas celle de la supprimer, ni de la mettre bas pour la refonder sur des principes radicalement différents. D'autres collèges et lycées « différents » ont été ouverts en même temps que le CLE, avant lui ou après lui. Tous ne se sont pas donné les mêmes objectifs⁴, et il faut s'en réjouir. En ce qui concerne le CLE, après quelques flottements au cours des premières années d'existence de l'établissement, flottements dus aux divergences de points de vue entre les protagonistes, un consensus s'est finalement dégagé autour des orientations qui étaient déjà formulées dans le préprojet soumis au ministère en 1982 et qui sont restées les siennes : le CLE assure la préparation des élèves aux examens (brevet des collèges, baccalauréat) mais il le fait *autrement*, en cohérence avec son projet éducatif global qui suppose le respect de l'autre et de soi, la coopération, l'entraide, l'ouverture sur la vie sociale et la culture, la pratique d'activités créatives susceptibles de mettre en valeur la richesse et la diversité des talents individuels et, pour chacun, un espace de liberté à l'intérieur de l'institution, la possibilité de faire des choix, y compris, pour les élèves, celui de leur parcours scolaire.

C'est dire que l'expérience du CLE peut être utile à l'Éducation nationale, non pas seulement parce que les autres collèges ou les autres lycées peuvent adopter, si cela leur paraît pertinent, tel ou tel des dispositifs mis en place par l'établissement au fil des ans, mais surtout parce que son histoire prouve que les nécessaires évolutions du système éducatif peuvent venir « d'en bas » et que l'engagement des acteurs dans un projet qu'ils ont eux-mêmes conçu – ce qui n'exclut pas le respect des missions assignées à l'école par le législateur ni

4. Cf. M.-L. Viaud, *Des collèges et des lycées différents*, Paris, Le Monde, PUF, coll. « Partage du savoir », 2005.

problèmes – et à peine un problème est-il réglé, provisoirement, qu'un autre surgit –, que le CLE a essayé de donner corps à son ambition première, qui était de remédier à tout ce qui, dans le fonctionnement habituel de l'école, peut être à l'origine de l'échec des élèves. Autrement dit, pour les fondateurs du CLE, l'échec scolaire pouvait, dans une large mesure, être imputé à l'école elle-même (échec de l'école) et il s'agissait, dans la mesure du possible, de *corriger* les travers de cette dernière. Je souligne le mot « corriger » parce qu'il implique, du point de vue politique, une volonté de réforme, celle d'améliorer l'école républicaine, pas celle de la supprimer, ni de la mettre bas pour la refonder sur des principes radicalement différents. D'autres collèges et lycées « différents » ont été ouverts en même temps que le CLE, avant lui ou après lui. Tous ne se sont pas donné les mêmes objectifs⁴, et il faut s'en réjouir. En ce qui concerne le CLE, après quelques flottements au cours des premières années d'existence de l'établissement, flottements dus aux divergences de points de vue entre les protagonistes, un consensus s'est finalement dégagé autour des orientations qui étaient déjà formulées dans le préprojet soumis au ministère en 1982 et qui sont restées les siennes : le CLE assure la préparation des élèves aux examens (brevet des collèges, baccalauréat) mais il le fait *autrement*, en cohérence avec son projet éducatif global qui suppose le respect de l'autre et de soi, la coopération, l'entraide, l'ouverture sur la vie sociale et la culture, la pratique d'activités créatives susceptibles de mettre en valeur la richesse et la diversité des talents individuels et, pour chacun, un espace de liberté à l'intérieur de l'institution, la possibilité de faire des choix, y compris, pour les élèves, celui de leur parcours scolaire.

C'est dire que l'expérience du CLE peut être utile à l'Éducation nationale, non pas seulement parce que les autres collèges ou les autres lycées peuvent adopter, si cela leur paraît pertinent, tel ou tel des dispositifs mis en place par l'établissement au fil des ans, mais surtout parce que son histoire prouve que les nécessaires évolutions du système éducatif peuvent venir « d'en bas » et que l'engagement des acteurs dans un projet qu'ils ont eux-mêmes conçu – ce qui n'exclut pas le respect des missions assignées à l'école par le législateur ni

4. Cf. M.-L. Viaud, *Des collèges et des lycées différents*, Paris, Le Monde, PUF, coll. « Partage du savoir », 2005.

problèmes – et à peine un problème est-il réglé, provisoirement, qu'un autre surgit –, que le CLE a essayé de donner corps à son ambition première, qui était de remédier à tout ce qui, dans le fonctionnement habituel de l'école, peut être à l'origine de l'échec des élèves. Autrement dit, pour les fondateurs du CLE, l'échec scolaire pouvait, dans une large mesure, être imputé à l'école elle-même (échec de l'école) et il s'agissait, dans la mesure du possible, de *corriger* les travers de cette dernière. Je souligne le mot « corriger » parce qu'il implique, du point de vue politique, une volonté de réforme, celle d'améliorer l'école républicaine, pas celle de la supprimer, ni de la mettre bas pour la refonder sur des principes radicalement différents. D'autres collèges et lycées « différents » ont été ouverts en même temps que le CLE, avant lui ou après lui. Tous ne se sont pas donné les mêmes objectifs⁴, et il faut s'en réjouir. En ce qui concerne le CLE, après quelques flottements au cours des premières années d'existence de l'établissement, flottements dus aux divergences de points de vue entre les protagonistes, un consensus s'est finalement dégagé autour des orientations qui étaient déjà formulées dans le préprojet soumis au ministère en 1982 et qui sont restées les siennes : le CLE assure la préparation des élèves aux examens (brevet des collèges, baccalauréat) mais il le fait *autrement*, en cohérence avec son projet éducatif global qui suppose le respect de l'autre et de soi, la coopération, l'entraide, l'ouverture sur la vie sociale et la culture, la pratique d'activités créatives susceptibles de mettre en valeur la richesse et la diversité des talents individuels et, pour chacun, un espace de liberté à l'intérieur de l'institution, la possibilité de faire des choix, y compris, pour les élèves, celui de leur parcours scolaire.

C'est dire que l'expérience du CLE peut être utile à l'Éducation nationale, non pas seulement parce que les autres collèges ou les autres lycées peuvent adopter, si cela leur paraît pertinent, tel ou tel des dispositifs mis en place par l'établissement au fil des ans, mais surtout parce que son histoire prouve que les nécessaires évolutions du système éducatif peuvent venir « d'en bas » et que l'engagement des acteurs dans un projet qu'ils ont eux-mêmes conçu – ce qui n'exclut pas le respect des missions assignées à l'école par le législateur ni

4. Cf. M.-L. Viaud, *Des collèges et des lycées différents*, Paris, Le Monde, PUF, coll. « Partage du savoir », 2005.

celui des programmes – permet de construire en permanence du lien social, de donner pour les élèves et les enseignants un sens à leur présence à l'école et d'inventer une nouvelle forme d'autorité. Parler ensemble, penser ensemble, décider ensemble⁵, non pas à l'occasion ou à la sauvette, mais selon des procédures instituées, voilà pour l'essentiel, de notre point de vue, à quoi tient la satisfaction des élèves et des enseignants qui travaillent au CLE. Et cela, il serait possible de le mettre en œuvre à une plus grande échelle, partout où des enseignants seraient prêts à le faire, pourvu que les décideurs politiques tiennent le pari, comme l'ont fait ceux de leurs prédécesseurs qui ont autorisé l'ouverture d'écoles différentes, de faire confiance aux acteurs du terrain⁶.

L'objectif de ce livre est de rendre compte, voire de rendre des comptes. Dans la mesure où le financement du CLE est un financement public, c'est bien le moins que d'essayer de mettre à la disposition de tous ceux qui s'intéressent à l'école les enseignements que l'on peut tirer de bientôt vingt-cinq années de fonctionnement d'un établissement différent. Bien sûr des rapports existent, de nombreux textes ont été écrits par le CLE ou sur le CLE, mais nous avons envie de témoigner, pour un plus large public, de ce qui a été marquant pour nous dans cette aventure collective que représentent la création, puis la vie, au jour le jour, d'une autre école. Nous avons choisi, pour ce faire, le parti pris de la subjectivité, celui d'une écriture narrative à la première personne, chaque auteur évoquant à son gré les thèmes qui lui tiennent le plus à cœur, les problèmes ou les événements qui l'ont

5. Sans que personne, pour autant, sorte de son rôle ; à l'école, la place des élèves, des parents, des enseignants n'est pas la même, est-il nécessaire de le rappeler ?

6. Un débat oppose parfois les tenants de l'innovation pour tous, au sein des établissements scolaires tels qu'ils existent aujourd'hui, et ceux qui pensent qu'il est indispensable, pour répondre aux besoins des élèves, de diversifier l'offre pédagogique en créant des écoles, des collèges, des lycées « différents ». Je trouve que ce débat n'a pas lieu d'être. L'innovation ne se décrète pas, elle se pratique, sur le terrain, à l'initiative d'individus ou de groupes volontaires et déterminés. Il me semble donc, si l'on veut faire évoluer la situation et lutter contre l'échec scolaire, qu'il faut à *la fois* reconnaître aux enseignants un « droit à l'expérimentation » dans le cadre de leur établissement, comme le fait la circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006 (circulaire de préparation de la rentrée 2006, publiée dans le Bulletin officiel n° 13 du 31 mars 2006) et permettre aux équipes porteuses d'un projet alternatif de le mettre en œuvre.

celui des programmes – permet de construire en permanence du lien social, de donner pour les élèves et les enseignants un sens à leur présence à l'école et d'inventer une nouvelle forme d'autorité. Parler ensemble, penser ensemble, décider ensemble⁵, non pas à l'occasion ou à la sauvette, mais selon des procédures instituées, voilà pour l'essentiel, de notre point de vue, à quoi tient la satisfaction des élèves et des enseignants qui travaillent au CLE. Et cela, il serait possible de le mettre en œuvre à une plus grande échelle, partout où des enseignants seraient prêts à le faire, pourvu que les décideurs politiques tiennent le pari, comme l'ont fait ceux de leurs prédécesseurs qui ont autorisé l'ouverture d'écoles différentes, de faire confiance aux acteurs du terrain⁶.

L'objectif de ce livre est de rendre compte, voire de rendre des comptes. Dans la mesure où le financement du CLE est un financement public, c'est bien le moins que d'essayer de mettre à la disposition de tous ceux qui s'intéressent à l'école les enseignements que l'on peut tirer de bientôt vingt-cinq années de fonctionnement d'un établissement différent. Bien sûr des rapports existent, de nombreux textes ont été écrits par le CLE ou sur le CLE, mais nous avons envie de témoigner, pour un plus large public, de ce qui a été marquant pour nous dans cette aventure collective que représentent la création, puis la vie, au jour le jour, d'une autre école. Nous avons choisi, pour ce faire, le parti pris de la subjectivité, celui d'une écriture narrative à la première personne, chaque auteur évoquant à son gré les thèmes qui lui tiennent le plus à cœur, les problèmes ou les événements qui l'ont

5. Sans que personne, pour autant, sorte de son rôle ; à l'école, la place des élèves, des parents, des enseignants n'est pas la même, est-il nécessaire de le rappeler ?

6. Un débat oppose parfois les tenants de l'innovation pour tous, au sein des établissements scolaires tels qu'ils existent aujourd'hui, et ceux qui pensent qu'il est indispensable, pour répondre aux besoins des élèves, de diversifier l'offre pédagogique en créant des écoles, des collèges, des lycées « différents ». Je trouve que ce débat n'a pas lieu d'être. L'innovation ne se décrète pas, elle se pratique, sur le terrain, à l'initiative d'individus ou de groupes volontaires et déterminés. Il me semble donc, si l'on veut faire évoluer la situation et lutter contre l'échec scolaire, qu'il faut à *la fois* reconnaître aux enseignants un « droit à l'expérimentation » dans le cadre de leur établissement, comme le fait la circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006 (circulaire de préparation de la rentrée 2006, publiée dans le Bulletin officiel n° 13 du 31 mars 2006) *et* permettre aux équipes porteuses d'un projet alternatif de le mettre en œuvre.

celui des programmes – permet de construire en permanence du lien social, de donner pour les élèves et les enseignants un sens à leur présence à l'école et d'inventer une nouvelle forme d'autorité. Parler ensemble, penser ensemble, décider ensemble⁵, non pas à l'occasion ou à la sauvette, mais selon des procédures instituées, voilà pour l'essentiel, de notre point de vue, à quoi tient la satisfaction des élèves et des enseignants qui travaillent au CLE. Et cela, il serait possible de le mettre en œuvre à une plus grande échelle, partout où des enseignants seraient prêts à le faire, pourvu que les décideurs politiques tiennent le pari, comme l'ont fait ceux de leurs prédécesseurs qui ont autorisé l'ouverture d'écoles différentes, de faire confiance aux acteurs du terrain⁶.

L'objectif de ce livre est de rendre compte, voire de rendre des comptes. Dans la mesure où le financement du CLE est un financement public, c'est bien le moins que d'essayer de mettre à la disposition de tous ceux qui s'intéressent à l'école les enseignements que l'on peut tirer de bientôt vingt-cinq années de fonctionnement d'un établissement différent. Bien sûr des rapports existent, de nombreux textes ont été écrits par le CLE ou sur le CLE, mais nous avons envie de témoigner, pour un plus large public, de ce qui a été marquant pour nous dans cette aventure collective que représentent la création, puis la vie, au jour le jour, d'une autre école. Nous avons choisi, pour ce faire, le parti pris de la subjectivité, celui d'une écriture narrative à la première personne, chaque auteur évoquant à son gré les thèmes qui lui tiennent le plus à cœur, les problèmes ou les événements qui l'ont

5. Sans que personne, pour autant, sorte de son rôle ; à l'école, la place des élèves, des parents, des enseignants n'est pas la même, est-il nécessaire de le rappeler ?

6. Un débat oppose parfois les tenants de l'innovation pour tous, au sein des établissements scolaires tels qu'ils existent aujourd'hui, et ceux qui pensent qu'il est indispensable, pour répondre aux besoins des élèves, de diversifier l'offre pédagogique en créant des écoles, des collèges, des lycées « différents ». Je trouve que ce débat n'a pas lieu d'être. L'innovation ne se décrète pas, elle se pratique, sur le terrain, à l'initiative d'individus ou de groupes volontaires et déterminés. Il me semble donc, si l'on veut faire évoluer la situation et lutter contre l'échec scolaire, qu'il faut à *la fois* reconnaître aux enseignants un « droit à l'expérimentation » dans le cadre de leur établissement, comme le fait la circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006 (circulaire de préparation de la rentrée 2006, publiée dans le Bulletin officiel n° 13 du 31 mars 2006) *et* permettre aux équipes porteuses d'un projet alternatif de le mettre en œuvre.

celui des programmes – permet de construire en permanence du lien social, de donner pour les élèves et les enseignants un sens à leur présence à l'école et d'inventer une nouvelle forme d'autorité. Parler ensemble, penser ensemble, décider ensemble⁵, non pas à l'occasion ou à la sauvette, mais selon des procédures instituées, voilà pour l'essentiel, de notre point de vue, à quoi tient la satisfaction des élèves et des enseignants qui travaillent au CLE. Et cela, il serait possible de le mettre en œuvre à une plus grande échelle, partout où des enseignants seraient prêts à le faire, pourvu que les décideurs politiques tiennent le pari, comme l'ont fait ceux de leurs prédécesseurs qui ont autorisé l'ouverture d'écoles différentes, de faire confiance aux acteurs du terrain⁶.

L'objectif de ce livre est de rendre compte, voire de rendre des comptes. Dans la mesure où le financement du CLE est un financement public, c'est bien le moins que d'essayer de mettre à la disposition de tous ceux qui s'intéressent à l'école les enseignements que l'on peut tirer de bientôt vingt-cinq années de fonctionnement d'un établissement différent. Bien sûr des rapports existent, de nombreux textes ont été écrits par le CLE ou sur le CLE, mais nous avons envie de témoigner, pour un plus large public, de ce qui a été marquant pour nous dans cette aventure collective que représentent la création, puis la vie, au jour le jour, d'une autre école. Nous avons choisi, pour ce faire, le parti pris de la subjectivité, celui d'une écriture narrative à la première personne, chaque auteur évoquant à son gré les thèmes qui lui tiennent le plus à cœur, les problèmes ou les événements qui l'ont

5. Sans que personne, pour autant, sorte de son rôle ; à l'école, la place des élèves, des parents, des enseignants n'est pas la même, est-il nécessaire de le rappeler ?

6. Un débat oppose parfois les tenants de l'innovation pour tous, au sein des établissements scolaires tels qu'ils existent aujourd'hui, et ceux qui pensent qu'il est indispensable, pour répondre aux besoins des élèves, de diversifier l'offre pédagogique en créant des écoles, des collèges, des lycées « différents ». Je trouve que ce débat n'a pas lieu d'être. L'innovation ne se décrète pas, elle se pratique, sur le terrain, à l'initiative d'individus ou de groupes volontaires et déterminés. Il me semble donc, si l'on veut faire évoluer la situation et lutter contre l'échec scolaire, qu'il faut à *la fois* reconnaître aux enseignants un « droit à l'expérimentation » dans le cadre de leur établissement, comme le fait la circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006 (circulaire de préparation de la rentrée 2006, publiée dans le Bulletin officiel n° 13 du 31 mars 2006) *et* permettre aux équipes porteuses d'un projet alternatif de le mettre en œuvre.

celui des programmes – permet de construire en permanence du lien social, de donner pour les élèves et les enseignants un sens à leur présence à l'école et d'inventer une nouvelle forme d'autorité. Parler ensemble, penser ensemble, décider ensemble⁵, non pas à l'occasion ou à la sauvette, mais selon des procédures instituées, voilà pour l'essentiel, de notre point de vue, à quoi tient la satisfaction des élèves et des enseignants qui travaillent au CLE. Et cela, il serait possible de le mettre en œuvre à une plus grande échelle, partout où des enseignants seraient prêts à le faire, pourvu que les décideurs politiques tiennent le pari, comme l'ont fait ceux de leurs prédécesseurs qui ont autorisé l'ouverture d'écoles différentes, de faire confiance aux acteurs du terrain⁶.

L'objectif de ce livre est de rendre compte, voire de rendre des comptes. Dans la mesure où le financement du CLE est un financement public, c'est bien le moins que d'essayer de mettre à la disposition de tous ceux qui s'intéressent à l'école les enseignements que l'on peut tirer de bientôt vingt-cinq années de fonctionnement d'un établissement différent. Bien sûr des rapports existent, de nombreux textes ont été écrits par le CLE ou sur le CLE, mais nous avons envie de témoigner, pour un plus large public, de ce qui a été marquant pour nous dans cette aventure collective que représentent la création, puis la vie, au jour le jour, d'une autre école. Nous avons choisi, pour ce faire, le parti pris de la subjectivité, celui d'une écriture narrative à la première personne, chaque auteur évoquant à son gré les thèmes qui lui tiennent le plus à cœur, les problèmes ou les événements qui l'ont

5. Sans que personne, pour autant, sorte de son rôle ; à l'école, la place des élèves, des parents, des enseignants n'est pas la même, est-il nécessaire de le rappeler ?

6. Un débat oppose parfois les tenants de l'innovation pour tous, au sein des établissements scolaires tels qu'ils existent aujourd'hui, et ceux qui pensent qu'il est indispensable, pour répondre aux besoins des élèves, de diversifier l'offre pédagogique en créant des écoles, des collèges, des lycées « différents ». Je trouve que ce débat n'a pas lieu d'être. L'innovation ne se décrète pas, elle se pratique, sur le terrain, à l'initiative d'individus ou de groupes volontaires et déterminés. Il me semble donc, si l'on veut faire évoluer la situation et lutter contre l'échec scolaire, qu'il faut à *la fois* reconnaître aux enseignants un « droit à l'expérimentation » dans le cadre de leur établissement, comme le fait la circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006 (circulaire de préparation de la rentrée 2006, publiée dans le Bulletin officiel n° 13 du 31 mars 2006) et permettre aux équipes porteuses d'un projet alternatif de le mettre en œuvre.

marqué. Cette façon de travailler a pour conséquence, bien entendu, des lacunes comme des redondances dans la matière traitée. Plusieurs textes abordent les mêmes sujets, certains sujets ne sont pas abordés. Nous assumons ces inconvénients car le présent ouvrage n'est ni une description ni une histoire du CLE⁷. Ce que nous avons voulu faire, c'est témoigner, au plus près, de ce qu'a été notre vécu du CLE pour donner à d'autres l'envie de se lancer, à leur tour, dans un projet du même ordre ; pour plaider aussi, auprès des pouvoirs publics, la cause des établissements innovants. Cela ne signifie pas que nous prétendions nous ériger en modèle ni que le CLE soit un éden pédagogique. Au CLE comme ailleurs, élèves et enseignants connaissent des difficultés, des conflits, des souffrances, des violences, des échecs. Ce que nous disons, c'est que nous avons appris, les uns et les autres, les uns avec les autres, à les dépasser en travaillant sur nous-mêmes. C'est parce que nous avons « grandi », ensemble, que nous avons appris à vivre et à bâtir ensemble.

L'idée d'écrire un livre « à plusieurs voix » est née en 1999. Elle a été lancée par André Sirota, le psychosociologue qui a accompagné l'équipe du CLE dès l'ouverture de l'établissement, en 1982, mais cette idée n'a pu prendre corps qu'en juin 2002, à partir du moment où certaines d'entre nous – il se trouve que ce sont des femmes qui, parmi les membres fondateurs du CLE, ont pris les premières leur retraite – ont disposé de plus de temps que par le passé. En même temps, se profilait à l'horizon le vingtième anniversaire du CLE qui devait être célébré à la rentrée suivante et qui sollicitait les mémoires, invitait aux bilans. Un groupe de travail a donc été constitué. Ce groupe était ouvert, c'est-à-dire qu'il était entendu que tous les enseignants du CLE pouvaient le rejoindre ou le quitter à tout moment, mais sa composition a peu varié au cours du temps. Ses membres sont, pour la plupart, des collègues qui ont fréquenté, pendant quelques mois ou pendant de longues années, l'instance d'analyse de situations éducatives animée par André Sirota. À croire qu'une solidarité et une compétence particulières se sont forgées là, entre gens qui ont accepté de livrer à d'autres leurs difficultés professionnelles, des plus passagères aux plus intimes, pour recevoir d'eux une écoute attentive, chaleureuse, jamais

7. Ce travail d'analyse historique, politique et sociologique a déjà été mené à bien par Emmanuel Jardin (2003), cf. la bibliographie.

marqué. Cette façon de travailler a pour conséquence, bien entendu, des lacunes comme des redondances dans la matière traitée. Plusieurs textes abordent les mêmes sujets, certains sujets ne sont pas abordés. Nous assumons ces inconvénients car le présent ouvrage n'est ni une description ni une histoire du CLE⁷. Ce que nous avons voulu faire, c'est témoigner, au plus près, de ce qu'a été notre vécu du CLE pour donner à d'autres l'envie de se lancer, à leur tour, dans un projet du même ordre ; pour plaider aussi, auprès des pouvoirs publics, la cause des établissements innovants. Cela ne signifie pas que nous prétendions nous ériger en modèle ni que le CLE soit un éden pédagogique. Au CLE comme ailleurs, élèves et enseignants connaissent des difficultés, des conflits, des souffrances, des violences, des échecs. Ce que nous disons, c'est que nous avons appris, les uns et les autres, les uns avec les autres, à les dépasser en travaillant sur nous-mêmes. C'est parce que nous avons « grandi », ensemble, que nous avons appris à vivre et à bâtir ensemble.

L'idée d'écrire un livre « à plusieurs voix » est née en 1999. Elle a été lancée par André Sirota, le psychosociologue qui a accompagné l'équipe du CLE dès l'ouverture de l'établissement, en 1982, mais cette idée n'a pu prendre corps qu'en juin 2002, à partir du moment où certaines d'entre nous – il se trouve que ce sont des femmes qui, parmi les membres fondateurs du CLE, ont pris les premières leur retraite – ont disposé de plus de temps que par le passé. En même temps, se profilait à l'horizon le vingtième anniversaire du CLE qui devait être célébré à la rentrée suivante et qui sollicitait les mémoires, invitait aux bilans. Un groupe de travail a donc été constitué. Ce groupe était ouvert, c'est-à-dire qu'il était entendu que tous les enseignants du CLE pouvaient le rejoindre ou le quitter à tout moment, mais sa composition a peu varié au cours du temps. Ses membres sont, pour la plupart, des collègues qui ont fréquenté, pendant quelques mois ou pendant de longues années, l'instance d'analyse de situations éducatives animée par André Sirota. À croire qu'une solidarité et une compétence particulières se sont forgées là, entre gens qui ont accepté de livrer à d'autres leurs difficultés professionnelles, des plus passagères aux plus intimes, pour recevoir d'eux une écoute attentive, chaleureuse, jamais

7. Ce travail d'analyse historique, politique et sociologique a déjà été mené à bien par Emmanuel Jardin (2003), cf. la bibliographie.

marqué. Cette façon de travailler a pour conséquence, bien entendu, des lacunes comme des redondances dans la matière traitée. Plusieurs textes abordent les mêmes sujets, certains sujets ne sont pas abordés. Nous assumons ces inconvénients car le présent ouvrage n'est ni une description ni une histoire du CLE⁷. Ce que nous avons voulu faire, c'est témoigner, au plus près, de ce qu'a été notre vécu du CLE pour donner à d'autres l'envie de se lancer, à leur tour, dans un projet du même ordre ; pour plaider aussi, auprès des pouvoirs publics, la cause des établissements innovants. Cela ne signifie pas que nous prétendions nous ériger en modèle ni que le CLE soit un éden pédagogique. Au CLE comme ailleurs, élèves et enseignants connaissent des difficultés, des conflits, des souffrances, des violences, des échecs. Ce que nous disons, c'est que nous avons appris, les uns et les autres, les uns avec les autres, à les dépasser en travaillant sur nous-mêmes. C'est parce que nous avons « grandi », ensemble, que nous avons appris à vivre et à bâtir ensemble.

L'idée d'écrire un livre « à plusieurs voix » est née en 1999. Elle a été lancée par André Sirota, le psychosociologue qui a accompagné l'équipe du CLE dès l'ouverture de l'établissement, en 1982, mais cette idée n'a pu prendre corps qu'en juin 2002, à partir du moment où certaines d'entre nous – il se trouve que ce sont des femmes qui, parmi les membres fondateurs du CLE, ont pris les premières leur retraite – ont disposé de plus de temps que par le passé. En même temps, se profilait à l'horizon le vingtième anniversaire du CLE qui devait être célébré à la rentrée suivante et qui sollicitait les mémoires, invitait aux bilans. Un groupe de travail a donc été constitué. Ce groupe était ouvert, c'est-à-dire qu'il était entendu que tous les enseignants du CLE pouvaient le rejoindre ou le quitter à tout moment, mais sa composition a peu varié au cours du temps. Ses membres sont, pour la plupart, des collègues qui ont fréquenté, pendant quelques mois ou pendant de longues années, l'instance d'analyse de situations éducatives animée par André Sirota. À croire qu'une solidarité et une compétence particulières se sont forgées là, entre gens qui ont accepté de livrer à d'autres leurs difficultés professionnelles, des plus passagères aux plus intimes, pour recevoir d'eux une écoute attentive, chaleureuse, jamais

7. Ce travail d'analyse historique, politique et sociologique a déjà été mené à bien par Emmanuel Jardin (2003), cf. la bibliographie.

marqué. Cette façon de travailler a pour conséquence, bien entendu, des lacunes comme des redondances dans la matière traitée. Plusieurs textes abordent les mêmes sujets, certains sujets ne sont pas abordés. Nous assumons ces inconvénients car le présent ouvrage n'est ni une description ni une histoire du CLE⁷. Ce que nous avons voulu faire, c'est témoigner, au plus près, de ce qu'a été notre vécu du CLE pour donner à d'autres l'envie de se lancer, à leur tour, dans un projet du même ordre ; pour plaider aussi, auprès des pouvoirs publics, la cause des établissements innovants. Cela ne signifie pas que nous prétendions nous ériger en modèle ni que le CLE soit un éden pédagogique. Au CLE comme ailleurs, élèves et enseignants connaissent des difficultés, des conflits, des souffrances, des violences, des échecs. Ce que nous disons, c'est que nous avons appris, les uns et les autres, les uns avec les autres, à les dépasser en travaillant sur nous-mêmes. C'est parce que nous avons « grandi », ensemble, que nous avons appris à vivre et à bâtir ensemble.

L'idée d'écrire un livre « à plusieurs voix » est née en 1999. Elle a été lancée par André Sirota, le psychosociologue qui a accompagné l'équipe du CLE dès l'ouverture de l'établissement, en 1982, mais cette idée n'a pu prendre corps qu'en juin 2002, à partir du moment où certaines d'entre nous – il se trouve que ce sont des femmes qui, parmi les membres fondateurs du CLE, ont pris les premières leur retraite – ont disposé de plus de temps que par le passé. En même temps, se profilait à l'horizon le vingtième anniversaire du CLE qui devait être célébré à la rentrée suivante et qui sollicitait les mémoires, invitait aux bilans. Un groupe de travail a donc été constitué. Ce groupe était ouvert, c'est-à-dire qu'il était entendu que tous les enseignants du CLE pouvaient le rejoindre ou le quitter à tout moment, mais sa composition a peu varié au cours du temps. Ses membres sont, pour la plupart, des collègues qui ont fréquenté, pendant quelques mois ou pendant de longues années, l'instance d'analyse de situations éducatives animée par André Sirota. À croire qu'une solidarité et une compétence particulières se sont forgées là, entre gens qui ont accepté de livrer à d'autres leurs difficultés professionnelles, des plus passagères aux plus intimes, pour recevoir d'eux une écoute attentive, chaleureuse, jamais

7. Ce travail d'analyse historique, politique et sociologique a déjà été mené à bien par Emmanuel Jardin (2003), cf. la bibliographie.

marqué. Cette façon de travailler a pour conséquence, bien entendu, des lacunes comme des redondances dans la matière traitée. Plusieurs textes abordent les mêmes sujets, certains sujets ne sont pas abordés. Nous assumons ces inconvénients car le présent ouvrage n'est ni une description ni une histoire du CLE⁷. Ce que nous avons voulu faire, c'est témoigner, au plus près, de ce qu'a été notre vécu du CLE pour donner à d'autres l'envie de se lancer, à leur tour, dans un projet du même ordre ; pour plaider aussi, auprès des pouvoirs publics, la cause des établissements innovants. Cela ne signifie pas que nous prétendions nous ériger en modèle ni que le CLE soit un éden pédagogique. Au CLE comme ailleurs, élèves et enseignants connaissent des difficultés, des conflits, des souffrances, des violences, des échecs. Ce que nous disons, c'est que nous avons appris, les uns et les autres, les uns avec les autres, à les dépasser en travaillant sur nous-mêmes. C'est parce que nous avons « grandi », ensemble, que nous avons appris à vivre et à bâtir ensemble.

L'idée d'écrire un livre « à plusieurs voix » est née en 1999. Elle a été lancée par André Sirota, le psychosociologue qui a accompagné l'équipe du CLE dès l'ouverture de l'établissement, en 1982, mais cette idée n'a pu prendre corps qu'en juin 2002, à partir du moment où certaines d'entre nous – il se trouve que ce sont des femmes qui, parmi les membres fondateurs du CLE, ont pris les premières leur retraite – ont disposé de plus de temps que par le passé. En même temps, se profilait à l'horizon le vingtième anniversaire du CLE qui devait être célébré à la rentrée suivante et qui sollicitait les mémoires, invitait aux bilans. Un groupe de travail a donc été constitué. Ce groupe était ouvert, c'est-à-dire qu'il était entendu que tous les enseignants du CLE pouvaient le rejoindre ou le quitter à tout moment, mais sa composition a peu varié au cours du temps. Ses membres sont, pour la plupart, des collègues qui ont fréquenté, pendant quelques mois ou pendant de longues années, l'instance d'analyse de situations éducatives animée par André Sirota. À croire qu'une solidarité et une compétence particulières se sont forgées là, entre gens qui ont accepté de livrer à d'autres leurs difficultés professionnelles, des plus passagères aux plus intimes, pour recevoir d'eux une écoute attentive, chaleureuse, jamais

7. Ce travail d'analyse historique, politique et sociologique a déjà été mené à bien par Emmanuel Jardin (2003), cf. la bibliographie.

complaisante, et apprendre ainsi peu à peu à mieux se connaître eux-mêmes, à mieux connaître les autres, en particulier les élèves, et à mettre aussi souvent que possible la distance bienfaisante des mots entre eux-mêmes et leur vécu professionnel, que ce dernier soit fait de plaisirs ou de tourments.

Outre les signataires des textes ici rassemblés, ont participé à la tâche commune, même si, pour des raisons variées, ils n'ont pas proposé une contribution écrite, Isabelle Chéreau, professeur de mathématiques, Patrick Giraudet, professeur de sciences de la vie et de la terre, Anne-Laure Le Guern, professeur de philosophie, Colette Martin, professeur d'espagnol. Martine Almy, une mère d'élèves, a rejoint le groupe en janvier 2004. La collaboration d'Hugues Leclerc a revêtu une forme originale : la lecture des textes de sa mère, Micheline, lui a donné l'envie d'évoquer ses souvenirs d'ancien élève du CLE, et nos échanges avec lui se sont faits uniquement par courrier électronique. Je souhaite aussi rendre hommage à Bernard Bonneœur, conseiller d'orientation psychologue au CLE pendant vingt ans, qui avait ébauché un texte pour l'ouvrage collectif, un texte que la cruelle maladie qui l'a emporté en juillet 2004 ne lui a pas permis de relire et de corriger, comme il le souhaitait, et que nous ne publions donc pas. Ce texte se terminait par la formule « [le CLE]... un lieu où se crée du vivant ». Au nom des coauteurs de ce livre, je salue la mémoire de Bernard avec reconnaissance et affection.

L'ouvrage était esquissé, dans ses grandes lignes, en septembre 2004. Il a fallu ensuite plus de dix-huit mois pour en terminer la rédaction, relire les contributions, les corriger, les améliorer dans la mesure du possible, travail de longue haleine auquel chacun s'est prêté de bonne grâce, quelles qu'aient été par ailleurs ses charges de travail. La première partie du livre s'intitule « Des parcours de professeurs engagés auprès de leurs élèves adolescents » parce que les six textes qui y sont rassemblés, sans être des récits de vie, comportent une dimension biographique, plus ou moins affirmée selon les cas, mais toujours présente. Les contributions réunies dans la deuxième partie, « Des pratiques pédagogiques et éducatives », abordent différents aspects du métier de l'enseignant du second degré : le rapport passionné que les professeurs entretiennent avec leur discipline, l'EPS pour Chantal Charpentier, le cinéma pour François Leclercq ; les activités traditionnellement considérées comme « extrascolaires », dont Annie Horellou montre cependant l'intérêt à travers l'exemple du théâtre ; le

complaisante, et apprendre ainsi peu à peu à mieux se connaître eux-mêmes, à mieux connaître les autres, en particulier les élèves, et à mettre aussi souvent que possible la distance bienfaisante des mots entre eux-mêmes et leur vécu professionnel, que ce dernier soit fait de plaisirs ou de tourments.

Outre les signataires des textes ici rassemblés, ont participé à la tâche commune, même si, pour des raisons variées, ils n'ont pas proposé une contribution écrite, Isabelle Chéreau, professeur de mathématiques, Patrick Giraudet, professeur de sciences de la vie et de la terre, Anne-Laure Le Guern, professeur de philosophie, Colette Martin, professeur d'espagnol. Martine Almy, une mère d'élèves, a rejoint le groupe en janvier 2004. La collaboration d'Hugues Leclerc a revêtu une forme originale : la lecture des textes de sa mère, Micheline, lui a donné l'envie d'évoquer ses souvenirs d'ancien élève du CLE, et nos échanges avec lui se sont faits uniquement par courrier électronique. Je souhaite aussi rendre hommage à Bernard Bonneœur, conseiller d'orientation psychologue au CLE pendant vingt ans, qui avait ébauché un texte pour l'ouvrage collectif, un texte que la cruelle maladie qui l'a emporté en juillet 2004 ne lui a pas permis de relire et de corriger, comme il le souhaitait, et que nous ne publions donc pas. Ce texte se terminait par la formule « [le CLE]... un lieu où se crée du vivant ». Au nom des coauteurs de ce livre, je salue la mémoire de Bernard avec reconnaissance et affection.

L'ouvrage était esquissé, dans ses grandes lignes, en septembre 2004. Il a fallu ensuite plus de dix-huit mois pour en terminer la rédaction, relire les contributions, les corriger, les améliorer dans la mesure du possible, travail de longue haleine auquel chacun s'est prêté de bonne grâce, quelles qu'aient été par ailleurs ses charges de travail. La première partie du livre s'intitule « Des parcours de professeurs engagés auprès de leurs élèves adolescents » parce que les six textes qui y sont rassemblés, sans être des récits de vie, comportent une dimension biographique, plus ou moins affirmée selon les cas, mais toujours présente. Les contributions réunies dans la deuxième partie, « Des pratiques pédagogiques et éducatives », abordent différents aspects du métier de l'enseignant du second degré : le rapport passionné que les professeurs entretiennent avec leur discipline, l'EPS pour Chantal Charpentier, le cinéma pour François Leclercq ; les activités traditionnellement considérées comme « extrascolaires », dont Annie Horellou montre cependant l'intérêt à travers l'exemple du théâtre ; le

complaisante, et apprendre ainsi peu à peu à mieux se connaître eux-mêmes, à mieux connaître les autres, en particulier les élèves, et à mettre aussi souvent que possible la distance bienfaisante des mots entre eux-mêmes et leur vécu professionnel, que ce dernier soit fait de plaisirs ou de tourments.

Outre les signataires des textes ici rassemblés, ont participé à la tâche commune, même si, pour des raisons variées, ils n'ont pas proposé une contribution écrite, Isabelle Chéreau, professeur de mathématiques, Patrick Giraudet, professeur de sciences de la vie et de la terre, Anne-Laure Le Guern, professeur de philosophie, Colette Martin, professeur d'espagnol. Martine Almy, une mère d'élèves, a rejoint le groupe en janvier 2004. La collaboration d'Hugues Leclerc a revêtu une forme originale : la lecture des textes de sa mère, Micheline, lui a donné l'envie d'évoquer ses souvenirs d'ancien élève du CLE, et nos échanges avec lui se sont faits uniquement par courrier électronique. Je souhaite aussi rendre hommage à Bernard Bonneœur, conseiller d'orientation psychologue au CLE pendant vingt ans, qui avait ébauché un texte pour l'ouvrage collectif, un texte que la cruelle maladie qui l'a emporté en juillet 2004 ne lui a pas permis de relire et de corriger, comme il le souhaitait, et que nous ne publions donc pas. Ce texte se terminait par la formule « [le CLE]... un lieu où se crée du vivant ». Au nom des coauteurs de ce livre, je salue la mémoire de Bernard avec reconnaissance et affection.

L'ouvrage était esquissé, dans ses grandes lignes, en septembre 2004. Il a fallu ensuite plus de dix-huit mois pour en terminer la rédaction, relire les contributions, les corriger, les améliorer dans la mesure du possible, travail de longue haleine auquel chacun s'est prêté de bonne grâce, quelles qu'aient été par ailleurs ses charges de travail. La première partie du livre s'intitule « Des parcours de professeurs engagés auprès de leurs élèves adolescents » parce que les six textes qui y sont rassemblés, sans être des récits de vie, comportent une dimension biographique, plus ou moins affirmée selon les cas, mais toujours présente. Les contributions réunies dans la deuxième partie, « Des pratiques pédagogiques et éducatives », abordent différents aspects du métier de l'enseignant du second degré : le rapport passionné que les professeurs entretiennent avec leur discipline, l'EPS pour Chantal Charpentier, le cinéma pour François Leclercq ; les activités traditionnellement considérées comme « extrascolaires », dont Annie Horellou montre cependant l'intérêt à travers l'exemple du théâtre ; le

complaisante, et apprendre ainsi peu à peu à mieux se connaître eux-mêmes, à mieux connaître les autres, en particulier les élèves, et à mettre aussi souvent que possible la distance bienfaisante des mots entre eux-mêmes et leur vécu professionnel, que ce dernier soit fait de plaisirs ou de tourments.

Outre les signataires des textes ici rassemblés, ont participé à la tâche commune, même si, pour des raisons variées, ils n'ont pas proposé une contribution écrite, Isabelle Chéreau, professeur de mathématiques, Patrick Giraudet, professeur de sciences de la vie et de la terre, Anne-Laure Le Guern, professeur de philosophie, Colette Martin, professeur d'espagnol. Martine Almy, une mère d'élèves, a rejoint le groupe en janvier 2004. La collaboration d'Hugues Leclerc a revêtu une forme originale : la lecture des textes de sa mère, Micheline, lui a donné l'envie d'évoquer ses souvenirs d'ancien élève du CLE, et nos échanges avec lui se sont faits uniquement par courrier électronique. Je souhaite aussi rendre hommage à Bernard Bonneœur, conseiller d'orientation psychologue au CLE pendant vingt ans, qui avait ébauché un texte pour l'ouvrage collectif, un texte que la cruelle maladie qui l'a emporté en juillet 2004 ne lui a pas permis de relire et de corriger, comme il le souhaitait, et que nous ne publions donc pas. Ce texte se terminait par la formule « [le CLE]... un lieu où se crée du vivant ». Au nom des coauteurs de ce livre, je salue la mémoire de Bernard avec reconnaissance et affection.

L'ouvrage était esquissé, dans ses grandes lignes, en septembre 2004. Il a fallu ensuite plus de dix-huit mois pour en terminer la rédaction, relire les contributions, les corriger, les améliorer dans la mesure du possible, travail de longue haleine auquel chacun s'est prêté de bonne grâce, quelles qu'aient été par ailleurs ses charges de travail. La première partie du livre s'intitule « Des parcours de professeurs engagés auprès de leurs élèves adolescents » parce que les six textes qui y sont rassemblés, sans être des récits de vie, comportent une dimension biographique, plus ou moins affirmée selon les cas, mais toujours présente. Les contributions réunies dans la deuxième partie, « Des pratiques pédagogiques et éducatives », abordent différents aspects du métier de l'enseignant du second degré : le rapport passionné que les professeurs entretiennent avec leur discipline, l'EPS pour Chantal Charpentier, le cinéma pour François Leclercq ; les activités traditionnellement considérées comme « extrascolaires », dont Annie Horellou montre cependant l'intérêt à travers l'exemple du théâtre ; le

complaisante, et apprendre ainsi peu à peu à mieux se connaître eux-mêmes, à mieux connaître les autres, en particulier les élèves, et à mettre aussi souvent que possible la distance bienfaisante des mots entre eux-mêmes et leur vécu professionnel, que ce dernier soit fait de plaisirs ou de tourments.

Outre les signataires des textes ici rassemblés, ont participé à la tâche commune, même si, pour des raisons variées, ils n'ont pas proposé une contribution écrite, Isabelle Chéreau, professeur de mathématiques, Patrick Giraudet, professeur de sciences de la vie et de la terre, Anne-Laure Le Guern, professeur de philosophie, Colette Martin, professeur d'espagnol. Martine Almy, une mère d'élèves, a rejoint le groupe en janvier 2004. La collaboration d'Hugues Leclerc a revêtu une forme originale : la lecture des textes de sa mère, Micheline, lui a donné l'envie d'évoquer ses souvenirs d'ancien élève du CLE, et nos échanges avec lui se sont faits uniquement par courrier électronique. Je souhaite aussi rendre hommage à Bernard Bonneœur, conseiller d'orientation psychologue au CLE pendant vingt ans, qui avait ébauché un texte pour l'ouvrage collectif, un texte que la cruelle maladie qui l'a emporté en juillet 2004 ne lui a pas permis de relire et de corriger, comme il le souhaitait, et que nous ne publions donc pas. Ce texte se terminait par la formule « [le CLE]... un lieu où se crée du vivant ». Au nom des coauteurs de ce livre, je salue la mémoire de Bernard avec reconnaissance et affection.

L'ouvrage était esquissé, dans ses grandes lignes, en septembre 2004. Il a fallu ensuite plus de dix-huit mois pour en terminer la rédaction, relire les contributions, les corriger, les améliorer dans la mesure du possible, travail de longue haleine auquel chacun s'est prêté de bonne grâce, quelles qu'aient été par ailleurs ses charges de travail. La première partie du livre s'intitule « Des parcours de professeurs engagés auprès de leurs élèves adolescents » parce que les six textes qui y sont rassemblés, sans être des récits de vie, comportent une dimension biographique, plus ou moins affirmée selon les cas, mais toujours présente. Les contributions réunies dans la deuxième partie, « Des pratiques pédagogiques et éducatives », abordent différents aspects du métier de l'enseignant du second degré : le rapport passionné que les professeurs entretiennent avec leur discipline, l'EPS pour Chantal Charpentier, le cinéma pour François Leclercq ; les activités traditionnellement considérées comme « extrascolaires », dont Annie Horellou montre cependant l'intérêt à travers l'exemple du théâtre ; le

tutorat, qui revêt au CLE une importance capitale mais que de nombreux établissements pratiquent désormais ; trois textes enfin abordent quelques-unes des difficultés que les enseignants rencontrent parfois en classe de seconde. La troisième partie du livre regroupe des témoignages de parents, d'élèves et d'anciens élèves du CLE.

André Sirota a impulsé tant la réflexion collective que le travail d'écriture. Il a rédigé l'introduction et la conclusion de l'ouvrage qui en constituent pour ainsi dire le fil directeur, l'ossature, en même temps qu'elles apportent le point de vue, plus théorique, du chercheur en sciences humaines. Notre groupe de travail lui a aussi demandé d'écrire une sorte de commentaire sur chacun des textes rédigés par les enseignants, petite note ou apostille qui traduit ce que voit, de l'extérieur, le psychosociologue et ce qu'entend l'oreille exercée du psychanalyste, même s'il a renoncé pour la circonstance aussi bien au fauteuil qu'au divan. Ces commentaires, qui devraient amorcer la discussion des lecteurs avec l'auteur de chaque texte, reviennent régulièrement sous le titre « Bloc-notes d'André Sirota » mais ils se présentent sous des formes variées : il s'agit tantôt d'une association libre, tantôt d'une interprétation, tantôt d'une élaboration plus théorique. Dans chaque texte, André Sirota s'est attaché à souligner un enseignement ou un questionnement qu'il considérait comme majeur. Il a ainsi attiré l'attention sur certains aspects des contributions, pas forcément ceux auxquels les auteurs sont le plus attachés ou que les lecteurs jugeront les plus intéressants. Là encore, nous avons pris le parti et donc le risque de la subjectivité. En ce qui me concerne, j'ai souvent animé les réunions de travail et j'ai joué le rôle de secrétaire de rédaction, relisant les textes, proposant des ajouts ou des modifications, à charge pour les auteurs de les accepter, de les refuser ou de les remanier.

En d'autres siècles, ce livre aurait pu être désigné sous le vocable de *Varia* ou de *Mélanges*. Le lecteur y trouvera en effet des anecdotes, burlesques ou tragiques, des portraits d'élèves, le récit des menus événements qui font le quotidien d'une classe ; une réflexion sur les questions de la peur, de l'autorité, de la responsabilité, du travail en équipe, du pouvoir à l'école, des rapports entre les enseignants, les parents et les élèves ; la relation par certains de ce qu'a été la quête de leur identité professionnelle et de leur place dans le groupe ; et même, s'il le désire, les lignes directrices d'une possible réforme de l'Éducation nationale. À ce lecteur, nous dirons donc : « Bonne promenade !

tutorat, qui revêt au CLE une importance capitale mais que de nombreux établissements pratiquent désormais ; trois textes enfin abordent quelques-unes des difficultés que les enseignants rencontrent parfois en classe de seconde. La troisième partie du livre regroupe des témoignages de parents, d'élèves et d'anciens élèves du CLE.

André Sirota a impulsé tant la réflexion collective que le travail d'écriture. Il a rédigé l'introduction et la conclusion de l'ouvrage qui en constituent pour ainsi dire le fil directeur, l'ossature, en même temps qu'elles apportent le point de vue, plus théorique, du chercheur en sciences humaines. Notre groupe de travail lui a aussi demandé d'écrire une sorte de commentaire sur chacun des textes rédigés par les enseignants, petite note ou apostille qui traduit ce que voit, de l'extérieur, le psychosociologue et ce qu'entend l'oreille exercée du psychanalyste, même s'il a renoncé pour la circonstance aussi bien au fauteuil qu'au divan. Ces commentaires, qui devraient amorcer la discussion des lecteurs avec l'auteur de chaque texte, reviennent régulièrement sous le titre « Bloc-notes d'André Sirota » mais ils se présentent sous des formes variées : il s'agit tantôt d'une association libre, tantôt d'une interprétation, tantôt d'une élaboration plus théorique. Dans chaque texte, André Sirota s'est attaché à souligner un enseignement ou un questionnement qu'il considérait comme majeur. Il a ainsi attiré l'attention sur certains aspects des contributions, pas forcément ceux auxquels les auteurs sont le plus attachés ou que les lecteurs jugeront les plus intéressants. Là encore, nous avons pris le parti et donc le risque de la subjectivité. En ce qui me concerne, j'ai souvent animé les réunions de travail et j'ai joué le rôle de secrétaire de rédaction, relisant les textes, proposant des ajouts ou des modifications, à charge pour les auteurs de les accepter, de les refuser ou de les remanier.

En d'autres siècles, ce livre aurait pu être désigné sous le vocable de *Varia* ou de *Mélanges*. Le lecteur y trouvera en effet des anecdotes, burlesques ou tragiques, des portraits d'élèves, le récit des menus événements qui font le quotidien d'une classe ; une réflexion sur les questions de la peur, de l'autorité, de la responsabilité, du travail en équipe, du pouvoir à l'école, des rapports entre les enseignants, les parents et les élèves ; la relation par certains de ce qu'a été la quête de leur identité professionnelle et de leur place dans le groupe ; et même, s'il le désire, les lignes directrices d'une possible réforme de l'Éducation nationale. À ce lecteur, nous dirons donc : « Bonne promenade !

tutorat, qui revêt au CLE une importance capitale mais que de nombreux établissements pratiquent désormais ; trois textes enfin abordent quelques-unes des difficultés que les enseignants rencontrent parfois en classe de seconde. La troisième partie du livre regroupe des témoignages de parents, d'élèves et d'anciens élèves du CLE.

André Sirota a impulsé tant la réflexion collective que le travail d'écriture. Il a rédigé l'introduction et la conclusion de l'ouvrage qui en constituent pour ainsi dire le fil directeur, l'ossature, en même temps qu'elles apportent le point de vue, plus théorique, du chercheur en sciences humaines. Notre groupe de travail lui a aussi demandé d'écrire une sorte de commentaire sur chacun des textes rédigés par les enseignants, petite note ou apostille qui traduit ce que voit, de l'extérieur, le psychosociologue et ce qu'entend l'oreille exercée du psychanalyste, même s'il a renoncé pour la circonstance aussi bien au fauteuil qu'au divan. Ces commentaires, qui devraient amorcer la discussion des lecteurs avec l'auteur de chaque texte, reviennent régulièrement sous le titre « Bloc-notes d'André Sirota » mais ils se présentent sous des formes variées : il s'agit tantôt d'une association libre, tantôt d'une interprétation, tantôt d'une élaboration plus théorique. Dans chaque texte, André Sirota s'est attaché à souligner un enseignement ou un questionnement qu'il considérait comme majeur. Il a ainsi attiré l'attention sur certains aspects des contributions, pas forcément ceux auxquels les auteurs sont le plus attachés ou que les lecteurs jugeront les plus intéressants. Là encore, nous avons pris le parti et donc le risque de la subjectivité. En ce qui me concerne, j'ai souvent animé les réunions de travail et j'ai joué le rôle de secrétaire de rédaction, relisant les textes, proposant des ajouts ou des modifications, à charge pour les auteurs de les accepter, de les refuser ou de les remanier.

En d'autres siècles, ce livre aurait pu être désigné sous le vocable de *Varia* ou de *Mélanges*. Le lecteur y trouvera en effet des anecdotes, burlesques ou tragiques, des portraits d'élèves, le récit des menus événements qui font le quotidien d'une classe ; une réflexion sur les questions de la peur, de l'autorité, de la responsabilité, du travail en équipe, du pouvoir à l'école, des rapports entre les enseignants, les parents et les élèves ; la relation par certains de ce qu'a été la quête de leur identité professionnelle et de leur place dans le groupe ; et même, s'il le désire, les lignes directrices d'une possible réforme de l'Éducation nationale. À ce lecteur, nous dirons donc : « Bonne promenade !

tutorat, qui revêt au CLE une importance capitale mais que de nombreux établissements pratiquent désormais ; trois textes enfin abordent quelques-unes des difficultés que les enseignants rencontrent parfois en classe de seconde. La troisième partie du livre regroupe des témoignages de parents, d'élèves et d'anciens élèves du CLE.

André Sirota a impulsé tant la réflexion collective que le travail d'écriture. Il a rédigé l'introduction et la conclusion de l'ouvrage qui en constituent pour ainsi dire le fil directeur, l'ossature, en même temps qu'elles apportent le point de vue, plus théorique, du chercheur en sciences humaines. Notre groupe de travail lui a aussi demandé d'écrire une sorte de commentaire sur chacun des textes rédigés par les enseignants, petite note ou apostille qui traduit ce que voit, de l'extérieur, le psychosociologue et ce qu'entend l'oreille exercée du psychanalyste, même s'il a renoncé pour la circonstance aussi bien au fauteuil qu'au divan. Ces commentaires, qui devraient amorcer la discussion des lecteurs avec l'auteur de chaque texte, reviennent régulièrement sous le titre « Bloc-notes d'André Sirota » mais ils se présentent sous des formes variées : il s'agit tantôt d'une association libre, tantôt d'une interprétation, tantôt d'une élaboration plus théorique. Dans chaque texte, André Sirota s'est attaché à souligner un enseignement ou un questionnement qu'il considérait comme majeur. Il a ainsi attiré l'attention sur certains aspects des contributions, pas forcément ceux auxquels les auteurs sont le plus attachés ou que les lecteurs jugeront les plus intéressants. Là encore, nous avons pris le parti et donc le risque de la subjectivité. En ce qui me concerne, j'ai souvent animé les réunions de travail et j'ai joué le rôle de secrétaire de rédaction, relisant les textes, proposant des ajouts ou des modifications, à charge pour les auteurs de les accepter, de les refuser ou de les remanier.

En d'autres siècles, ce livre aurait pu être désigné sous le vocable de *Varia* ou de *Mélanges*. Le lecteur y trouvera en effet des anecdotes, burlesques ou tragiques, des portraits d'élèves, le récit des menus événements qui font le quotidien d'une classe ; une réflexion sur les questions de la peur, de l'autorité, de la responsabilité, du travail en équipe, du pouvoir à l'école, des rapports entre les enseignants, les parents et les élèves ; la relation par certains de ce qu'a été la quête de leur identité professionnelle et de leur place dans le groupe ; et même, s'il le désire, les lignes directrices d'une possible réforme de l'Éducation nationale. À ce lecteur, nous dirons donc : « Bonne promenade !

tutorat, qui revêt au CLE une importance capitale mais que de nombreux établissements pratiquent désormais ; trois textes enfin abordent quelques-unes des difficultés que les enseignants rencontrent parfois en classe de seconde. La troisième partie du livre regroupe des témoignages de parents, d'élèves et d'anciens élèves du CLE.

André Sirota a impulsé tant la réflexion collective que le travail d'écriture. Il a rédigé l'introduction et la conclusion de l'ouvrage qui en constituent pour ainsi dire le fil directeur, l'ossature, en même temps qu'elles apportent le point de vue, plus théorique, du chercheur en sciences humaines. Notre groupe de travail lui a aussi demandé d'écrire une sorte de commentaire sur chacun des textes rédigés par les enseignants, petite note ou apostille qui traduit ce que voit, de l'extérieur, le psychosociologue et ce qu'entend l'oreille exercée du psychanalyste, même s'il a renoncé pour la circonstance aussi bien au fauteuil qu'au divan. Ces commentaires, qui devraient amorcer la discussion des lecteurs avec l'auteur de chaque texte, reviennent régulièrement sous le titre « Bloc-notes d'André Sirota » mais ils se présentent sous des formes variées : il s'agit tantôt d'une association libre, tantôt d'une interprétation, tantôt d'une élaboration plus théorique. Dans chaque texte, André Sirota s'est attaché à souligner un enseignement ou un questionnement qu'il considérait comme majeur. Il a ainsi attiré l'attention sur certains aspects des contributions, pas forcément ceux auxquels les auteurs sont le plus attachés ou que les lecteurs jugeront les plus intéressants. Là encore, nous avons pris le parti et donc le risque de la subjectivité. En ce qui me concerne, j'ai souvent animé les réunions de travail et j'ai joué le rôle de secrétaire de rédaction, relisant les textes, proposant des ajouts ou des modifications, à charge pour les auteurs de les accepter, de les refuser ou de les remanier.

En d'autres siècles, ce livre aurait pu être désigné sous le vocable de *Varia* ou de *Mélanges*. Le lecteur y trouvera en effet des anecdotes, burlesques ou tragiques, des portraits d'élèves, le récit des menus événements qui font le quotidien d'une classe ; une réflexion sur les questions de la peur, de l'autorité, de la responsabilité, du travail en équipe, du pouvoir à l'école, des rapports entre les enseignants, les parents et les élèves ; la relation par certains de ce qu'a été la quête de leur identité professionnelle et de leur place dans le groupe ; et même, s'il le désire, les lignes directrices d'une possible réforme de l'Éducation nationale. À ce lecteur, nous dirons donc : « Bonne promenade !

Nous souhaitons que vous trouviez à parcourir ce livre autant de plaisir que nous en avons éprouvé à l'écrire. Et si, à votre tour, vous relevez le défi, si vous tenez le pari de l'optimisme, de l'éducabilité, si vous cherchez à faire de l'utopie une réalité politique et pédagogique, si vous vous lancez dans l'aventure de l'innovation, ne manquez pas de nous donner de vos nouvelles ! »

Nous souhaitons que vous trouviez à parcourir ce livre autant de plaisir que nous en avons éprouvé à l'écrire. Et si, à votre tour, vous relevez le défi, si vous tenez le pari de l'optimisme, de l'éducabilité, si vous cherchez à faire de l'utopie une réalité politique et pédagogique, si vous vous lancez dans l'aventure de l'innovation, ne manquez pas de nous donner de vos nouvelles ! »

Nous souhaitons que vous trouviez à parcourir ce livre autant de plaisir que nous en avons éprouvé à l'écrire. Et si, à votre tour, vous relevez le défi, si vous tenez le pari de l'optimisme, de l'éducabilité, si vous cherchez à faire de l'utopie une réalité politique et pédagogique, si vous vous lancez dans l'aventure de l'innovation, ne manquez pas de nous donner de vos nouvelles ! »

Nous souhaitons que vous trouviez à parcourir ce livre autant de plaisir que nous en avons éprouvé à l'écrire. Et si, à votre tour, vous relevez le défi, si vous tenez le pari de l'optimisme, de l'éducabilité, si vous cherchez à faire de l'utopie une réalité politique et pédagogique, si vous vous lancez dans l'aventure de l'innovation, ne manquez pas de nous donner de vos nouvelles ! »

Nous souhaitons que vous trouviez à parcourir ce livre autant de plaisir que nous en avons éprouvé à l'écrire. Et si, à votre tour, vous relevez le défi, si vous tenez le pari de l'optimisme, de l'éducabilité, si vous cherchez à faire de l'utopie une réalité politique et pédagogique, si vous vous lancez dans l'aventure de l'innovation, ne manquez pas de nous donner de vos nouvelles ! »

André Sirota

*Une école où grandir ensemble :
le CLE à Hérouville-Saint-Clair*

Entre 1981 et 1982, voulant sortir des ornières des structures scolaires convenues et échapper à l'inertie des grands systèmes, des enseignants regroupés en équipes, comptant nombre de militants de mouvements pédagogiques et syndicaux, décident de se réunir en appelant autour d'eux des collègues à venir les rejoindre pour construire une école pas comme les autres.

Alors que, pour la première fois depuis longtemps, une majorité de gauche siège à l'Assemblée nationale, ceux qui, depuis longtemps, se mobilisent sur le terrain pour changer l'école espèrent qu'un gouvernement de gauche sera plus réceptif qu'un gouvernement de droite à un projet d'école nouvelle, à l'intérieur même de l'Éducation nationale.

Au cours de l'année 1982, quelques-uns des projets adressés au ministère que dirige Alain Savary sont acceptés. C'est à Hérouville-Saint-Clair, à l'automne 1982, que l'une des équipes agréées commence son aventure individuelle et collective, son expérimentation institutionnelle et pédagogique. L'établissement qui vient de s'ouvrir est baptisé par les enseignants « collège lycée expérimental » : le CLE. Le CLE est né. Il est placé sous la tutelle administrative d'un lycée de Caen, grâce à l'appui de son proviseur.

André Sirota

*Une école où grandir ensemble :
le CLE à Hérouville-Saint-Clair*

Entre 1981 et 1982, voulant sortir des ornières des structures scolaires convenues et échapper à l'inertie des grands systèmes, des enseignants regroupés en équipes, comptant nombre de militants de mouvements pédagogiques et syndicaux, décident de se réunir en appelant autour d'eux des collègues à venir les rejoindre pour construire une école pas comme les autres.

Alors que, pour la première fois depuis longtemps, une majorité de gauche siège à l'Assemblée nationale, ceux qui, depuis longtemps, se mobilisent sur le terrain pour changer l'école espèrent qu'un gouvernement de gauche sera plus réceptif qu'un gouvernement de droite à un projet d'école nouvelle, à l'intérieur même de l'Éducation nationale.

Au cours de l'année 1982, quelques-uns des projets adressés au ministère que dirige Alain Savary sont acceptés. C'est à Hérouville-Saint-Clair, à l'automne 1982, que l'une des équipes agréées commence son aventure individuelle et collective, son expérimentation institutionnelle et pédagogique. L'établissement qui vient de s'ouvrir est baptisé par les enseignants « collège lycée expérimental » : le CLE. Le CLE est né. Il est placé sous la tutelle administrative d'un lycée de Caen, grâce à l'appui de son proviseur.

André Sirota

*Une école où grandir ensemble :
le CLE à Hérouville-Saint-Clair*

Entre 1981 et 1982, voulant sortir des ornières des structures scolaires convenues et échapper à l'inertie des grands systèmes, des enseignants regroupés en équipes, comptant nombre de militants de mouvements pédagogiques et syndicaux, décident de se réunir en appelant autour d'eux des collègues à venir les rejoindre pour construire une école pas comme les autres.

Alors que, pour la première fois depuis longtemps, une majorité de gauche siège à l'Assemblée nationale, ceux qui, depuis longtemps, se mobilisent sur le terrain pour changer l'école espèrent qu'un gouvernement de gauche sera plus réceptif qu'un gouvernement de droite à un projet d'école nouvelle, à l'intérieur même de l'Éducation nationale.

Au cours de l'année 1982, quelques-uns des projets adressés au ministère que dirige Alain Savary sont acceptés. C'est à Hérouville-Saint-Clair, à l'automne 1982, que l'une des équipes agréées commence son aventure individuelle et collective, son expérimentation institutionnelle et pédagogique. L'établissement qui vient de s'ouvrir est baptisé par les enseignants « collège lycée expérimental » : le CLE. Le CLE est né. Il est placé sous la tutelle administrative d'un lycée de Caen, grâce à l'appui de son proviseur.

André Sirota

*Une école où grandir ensemble :
le CLE à Hérouville-Saint-Clair*

Entre 1981 et 1982, voulant sortir des ornières des structures scolaires convenues et échapper à l'inertie des grands systèmes, des enseignants regroupés en équipes, comptant nombre de militants de mouvements pédagogiques et syndicaux, décident de se réunir en appelant autour d'eux des collègues à venir les rejoindre pour construire une école pas comme les autres.

Alors que, pour la première fois depuis longtemps, une majorité de gauche siège à l'Assemblée nationale, ceux qui, depuis longtemps, se mobilisent sur le terrain pour changer l'école espèrent qu'un gouvernement de gauche sera plus réceptif qu'un gouvernement de droite à un projet d'école nouvelle, à l'intérieur même de l'Éducation nationale.

Au cours de l'année 1982, quelques-uns des projets adressés au ministère que dirige Alain Savary sont acceptés. C'est à Hérouville-Saint-Clair, à l'automne 1982, que l'une des équipes agréées commence son aventure individuelle et collective, son expérimentation institutionnelle et pédagogique. L'établissement qui vient de s'ouvrir est baptisé par les enseignants « collège lycée expérimental » : le CLE. Le CLE est né. Il est placé sous la tutelle administrative d'un lycée de Caen, grâce à l'appui de son proviseur.

André Sirota

*Une école où grandir ensemble :
le CLE à Hérouville-Saint-Clair*

Entre 1981 et 1982, voulant sortir des ornières des structures scolaires convenues et échapper à l'inertie des grands systèmes, des enseignants regroupés en équipes, comptant nombre de militants de mouvements pédagogiques et syndicaux, décident de se réunir en appelant autour d'eux des collègues à venir les rejoindre pour construire une école pas comme les autres.

Alors que, pour la première fois depuis longtemps, une majorité de gauche siège à l'Assemblée nationale, ceux qui, depuis longtemps, se mobilisent sur le terrain pour changer l'école espèrent qu'un gouvernement de gauche sera plus réceptif qu'un gouvernement de droite à un projet d'école nouvelle, à l'intérieur même de l'Éducation nationale.

Au cours de l'année 1982, quelques-uns des projets adressés au ministère que dirige Alain Savary sont acceptés. C'est à Hérouville-Saint-Clair, à l'automne 1982, que l'une des équipes agréées commence son aventure individuelle et collective, son expérimentation institutionnelle et pédagogique. L'établissement qui vient de s'ouvrir est baptisé par les enseignants « collège lycée expérimental » : le CLE. Le CLE est né. Il est placé sous la tutelle administrative d'un lycée de Caen, grâce à l'appui de son proviseur.

UN PROJET COLLECTIF

Les professeurs qui ont élaboré le projet du CLE voulaient que cet établissement soit au plus près de leurs ambitions au regard de leurs expériences antérieures, de leur connaissance des élèves réels et de leurs idées pédagogiques.

Le groupe fondateur se proposait de créer un cadre institutionnel mettant en pratique des idées pour une part sensiblement différentes de celles qui régissent, de façon concrète, l'école « ordinaire », ce qui ne veut pas dire que nombre des enseignants des écoles ordinaires ne partagent pas, en leur for intérieur, nombre de ces idées. Mais ces derniers ne se trouvent pas dans les conditions collectives et structurelles les plus favorables pour travailler à les mettre en œuvre et surmonter les inévitables obstacles qui se dressent devant toute entreprise de changement social, particulièrement dans les domaines pédagogique et éducatif. Au cœur du projet initial figuraient les idées suivantes :

- l'élève est une personne globale ;
- le professeur aussi ;
- si l'école est le lieu nécessaire de transmission et de partage des savoirs et du patrimoine culturel, elle est aussi le deuxième lieu d'éducation et de socialisation après la famille ;
- l'éducation globale passe par l'expérience personnelle, aussi l'école doit-elle s'efforcer d'initier chacun par l'expérience en ne séparant pas le savoir, sa transmission et ses pratiques de l'ensemble du champ des activités humaines, elle se doit donc d'inciter chaque élève :
 - à pratiquer différents modes d'expression et de développement personnel,
 - à participer à l'organisation collective, analysée et réglée par les acteurs eux-mêmes, ainsi qu'à l'institution,
 - à se responsabiliser par la prise en charge d'une partie des travaux d'entretien afin de ne pas faire comme s'il allait de soi qu'il y ait, par exemple, toujours quelqu'un derrière soi pour ramasser les papiers qu'on sème négligemment comme un enfant gâté ou abandonné à lui-même,
 - à l'apprentissage de la citoyenneté et des contraintes de la vie en société ;
- les fonctions d'encadrement et d'autorité ne sont pas clivées ou réservées à une catégorie spécialisée d'acteurs définitivement dési-

UN PROJET COLLECTIF

Les professeurs qui ont élaboré le projet du CLE voulaient que cet établissement soit au plus près de leurs ambitions au regard de leurs expériences antérieures, de leur connaissance des élèves réels et de leurs idées pédagogiques.

Le groupe fondateur se proposait de créer un cadre institutionnel mettant en pratique des idées pour une part sensiblement différentes de celles qui régissent, de façon concrète, l'école « ordinaire », ce qui ne veut pas dire que nombre des enseignants des écoles ordinaires ne partagent pas, en leur for intérieur, nombre de ces idées. Mais ces derniers ne se trouvent pas dans les conditions collectives et structurelles les plus favorables pour travailler à les mettre en œuvre et surmonter les inévitables obstacles qui se dressent devant toute entreprise de changement social, particulièrement dans les domaines pédagogique et éducatif. Au cœur du projet initial figuraient les idées suivantes :

- l'élève est une personne globale ;
- le professeur aussi ;
- si l'école est le lieu nécessaire de transmission et de partage des savoirs et du patrimoine culturel, elle est aussi le deuxième lieu d'éducation et de socialisation après la famille ;
- l'éducation globale passe par l'expérience personnelle, aussi l'école doit-elle s'efforcer d'initier chacun par l'expérience en ne séparant pas le savoir, sa transmission et ses pratiques de l'ensemble du champ des activités humaines, elle se doit donc d'inciter chaque élève :
 - à pratiquer différents modes d'expression et de développement personnel,
 - à participer à l'organisation collective, analysée et réglée par les acteurs eux-mêmes, ainsi qu'à l'institution,
 - à se responsabiliser par la prise en charge d'une partie des travaux d'entretien afin de ne pas faire comme s'il allait de soi qu'il y ait, par exemple, toujours quelqu'un derrière soi pour ramasser les papiers qu'on sème négligemment comme un enfant gâté ou abandonné à lui-même,
 - à l'apprentissage de la citoyenneté et des contraintes de la vie en société ;
- les fonctions d'encadrement et d'autorité ne sont pas clivées ou réservées à une catégorie spécialisée d'acteurs définitivement dési-

UN PROJET COLLECTIF

Les professeurs qui ont élaboré le projet du CLE voulaient que cet établissement soit au plus près de leurs ambitions au regard de leurs expériences antérieures, de leur connaissance des élèves réels et de leurs idées pédagogiques.

Le groupe fondateur se proposait de créer un cadre institutionnel mettant en pratique des idées pour une part sensiblement différentes de celles qui régissent, de façon concrète, l'école « ordinaire », ce qui ne veut pas dire que nombre des enseignants des écoles ordinaires ne partagent pas, en leur for intérieur, nombre de ces idées. Mais ces derniers ne se trouvent pas dans les conditions collectives et structurelles les plus favorables pour travailler à les mettre en œuvre et surmonter les inévitables obstacles qui se dressent devant toute entreprise de changement social, particulièrement dans les domaines pédagogique et éducatif. Au cœur du projet initial figuraient les idées suivantes :

- l'élève est une personne globale ;
- le professeur aussi ;
- si l'école est le lieu nécessaire de transmission et de partage des savoirs et du patrimoine culturel, elle est aussi le deuxième lieu d'éducation et de socialisation après la famille ;
- l'éducation globale passe par l'expérience personnelle, aussi l'école doit-elle s'efforcer d'initier chacun par l'expérience en ne séparant pas le savoir, sa transmission et ses pratiques de l'ensemble du champ des activités humaines, elle se doit donc d'inciter chaque élève :
 - à pratiquer différents modes d'expression et de développement personnel,
 - à participer à l'organisation collective, analysée et réglée par les acteurs eux-mêmes, ainsi qu'à l'institution,
 - à se responsabiliser par la prise en charge d'une partie des travaux d'entretien afin de ne pas faire comme s'il allait de soi qu'il y ait, par exemple, toujours quelqu'un derrière soi pour ramasser les papiers qu'on sème négligemment comme un enfant gâté ou abandonné à lui-même,
 - à l'apprentissage de la citoyenneté et des contraintes de la vie en société ;
- les fonctions d'encadrement et d'autorité ne sont pas clivées ou réservées à une catégorie spécialisée d'acteurs définitivement dési-

UN PROJET COLLECTIF

Les professeurs qui ont élaboré le projet du CLE voulaient que cet établissement soit au plus près de leurs ambitions au regard de leurs expériences antérieures, de leur connaissance des élèves réels et de leurs idées pédagogiques.

Le groupe fondateur se proposait de créer un cadre institutionnel mettant en pratique des idées pour une part sensiblement différentes de celles qui régissent, de façon concrète, l'école « ordinaire », ce qui ne veut pas dire que nombre des enseignants des écoles ordinaires ne partagent pas, en leur for intérieur, nombre de ces idées. Mais ces derniers ne se trouvent pas dans les conditions collectives et structurelles les plus favorables pour travailler à les mettre en œuvre et surmonter les inévitables obstacles qui se dressent devant toute entreprise de changement social, particulièrement dans les domaines pédagogique et éducatif. Au cœur du projet initial figuraient les idées suivantes :

- l'élève est une personne globale ;
- le professeur aussi ;
- si l'école est le lieu nécessaire de transmission et de partage des savoirs et du patrimoine culturel, elle est aussi le deuxième lieu d'éducation et de socialisation après la famille ;
- l'éducation globale passe par l'expérience personnelle, aussi l'école doit-elle s'efforcer d'initier chacun par l'expérience en ne séparant pas le savoir, sa transmission et ses pratiques de l'ensemble du champ des activités humaines, elle se doit donc d'inciter chaque élève :
 - à pratiquer différents modes d'expression et de développement personnel,
 - à participer à l'organisation collective, analysée et réglée par les acteurs eux-mêmes, ainsi qu'à l'institution,
 - à se responsabiliser par la prise en charge d'une partie des travaux d'entretien afin de ne pas faire comme s'il allait de soi qu'il y ait, par exemple, toujours quelqu'un derrière soi pour ramasser les papiers qu'on sème négligemment comme un enfant gâté ou abandonné à lui-même,
 - à l'apprentissage de la citoyenneté et des contraintes de la vie en société ;
- les fonctions d'encadrement et d'autorité ne sont pas clivées ou réservées à une catégorie spécialisée d'acteurs définitivement dési-

UN PROJET COLLECTIF

Les professeurs qui ont élaboré le projet du CLE voulaient que cet établissement soit au plus près de leurs ambitions au regard de leurs expériences antérieures, de leur connaissance des élèves réels et de leurs idées pédagogiques.

Le groupe fondateur se proposait de créer un cadre institutionnel mettant en pratique des idées pour une part sensiblement différentes de celles qui régissent, de façon concrète, l'école « ordinaire », ce qui ne veut pas dire que nombre des enseignants des écoles ordinaires ne partagent pas, en leur for intérieur, nombre de ces idées. Mais ces derniers ne se trouvent pas dans les conditions collectives et structurelles les plus favorables pour travailler à les mettre en œuvre et surmonter les inévitables obstacles qui se dressent devant toute entreprise de changement social, particulièrement dans les domaines pédagogique et éducatif. Au cœur du projet initial figuraient les idées suivantes :

- l'élève est une personne globale ;
- le professeur aussi ;
- si l'école est le lieu nécessaire de transmission et de partage des savoirs et du patrimoine culturel, elle est aussi le deuxième lieu d'éducation et de socialisation après la famille ;
- l'éducation globale passe par l'expérience personnelle, aussi l'école doit-elle s'efforcer d'initier chacun par l'expérience en ne séparant pas le savoir, sa transmission et ses pratiques de l'ensemble du champ des activités humaines, elle se doit donc d'inciter chaque élève :
 - à pratiquer différents modes d'expression et de développement personnel,
 - à participer à l'organisation collective, analysée et réglée par les acteurs eux-mêmes, ainsi qu'à l'institution,
 - à se responsabiliser par la prise en charge d'une partie des travaux d'entretien afin de ne pas faire comme s'il allait de soi qu'il y ait, par exemple, toujours quelqu'un derrière soi pour ramasser les papiers qu'on sème négligemment comme un enfant gâté ou abandonné à lui-même,
 - à l'apprentissage de la citoyenneté et des contraintes de la vie en société ;
- les fonctions d'encadrement et d'autorité ne sont pas clivées ou réservées à une catégorie spécialisée d'acteurs définitivement dési-

gnés ; après élection et à tour de rôle, chacun des professeurs, qui doivent se porter volontaires, exerce l'une des responsabilités collectives ;

- les professeurs sont tous coresponsables de l'établissement et pas seulement de leur « heure-matière d'enseignement » ;
- les grandes décisions sont prises de façon concertée, dans le cadre du collectif des professeurs appelé « la concertation » ;
- dans toutes les instances où siègent les élèves, ceux-ci ont un droit effectif à la parole et participent aux décisions relevant de ces instances, dans la mesure de leurs propres capacités à investir efficacement ces lieux ; ils y sont encouragés par les professeurs ;
- enfin, le CLE s'est donné comme ligne directrice d'accueillir une population d'élèves globalement comparable à celle de tout établissement scolaire banal afin que ce qui pourrait y être validé puisse prendre valeur d'exemple.

Si, chaque année, des transformations pédagogiques, institutionnelles ou de fonctionnement sont adoptées, après avoir été longuement mûries et discutées, les grands principes qui viennent d'être rappelés président toujours au devenir de l'établissement.

Des engagements individuels dans un agir collectif ont rendu possible la création en commun d'un projet, de sa conception à sa réalisation, grâce à la reconnaissance donnée par les autorités politiques et administratives localement et au plus haut niveau. En habilitant le projet d'une équipe, l'instance politique et administrative de tutelle a libéré bien des énergies contenues, donné autorisation d'exercer une bien plus grande liberté, encouragé une grande autonomie, engagé les acteurs du projet dans une bien plus grande responsabilité. Ceux qui allaient y participer pressentaient qu'ils allaient marcher sur une terre promise, une terre rêvée, longuement attendue ; ils la réaménageraient, la fertiliseraient comme ils l'entendraient ; ils pourraient y être des professeurs rêvés pour des élèves rêvés (Giust-Desprairies, 1989¹). À l'instant crucial, chacun a été mis devant une alternative : se récuser ou s'engager. L'engagement, pour ceux qui allaient faire durablement ce choix, allait changer radicalement leur vie professionnelle et personnelle, leur destin, sans que les événements extérieurs aient décidé pour eux.

1. *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand-Colin.

gnés ; après élection et à tour de rôle, chacun des professeurs, qui doivent se porter volontaires, exerce l'une des responsabilités collectives ;

- les professeurs sont tous coresponsables de l'établissement et pas seulement de leur « heure-matière d'enseignement » ;
- les grandes décisions sont prises de façon concertée, dans le cadre du collectif des professeurs appelé « la concertation » ;
- dans toutes les instances où siègent les élèves, ceux-ci ont un droit effectif à la parole et participent aux décisions relevant de ces instances, dans la mesure de leurs propres capacités à investir efficacement ces lieux ; ils y sont encouragés par les professeurs ;
- enfin, le CLE s'est donné comme ligne directrice d'accueillir une population d'élèves globalement comparable à celle de tout établissement scolaire banal afin que ce qui pourrait y être validé puisse prendre valeur d'exemple.

Si, chaque année, des transformations pédagogiques, institutionnelles ou de fonctionnement sont adoptées, après avoir été longuement mûries et discutées, les grands principes qui viennent d'être rappelés président toujours au devenir de l'établissement.

Des engagements individuels dans un agir collectif ont rendu possible la création en commun d'un projet, de sa conception à sa réalisation, grâce à la reconnaissance donnée par les autorités politiques et administratives localement et au plus haut niveau. En habilitant le projet d'une équipe, l'instance politique et administrative de tutelle a libéré bien des énergies contenues, donné autorisation d'exercer une bien plus grande liberté, encouragé une grande autonomie, engagé les acteurs du projet dans une bien plus grande responsabilité. Ceux qui allaient y participer pressentaient qu'ils allaient marcher sur une terre promise, une terre rêvée, longuement attendue ; ils la réaménageraient, la fertiliseraient comme ils l'entendraient ; ils pourraient y être des professeurs rêvés pour des élèves rêvés (Giust-Desprairies, 1989¹). À l'instant crucial, chacun a été mis devant une alternative : se récuser ou s'engager. L'engagement, pour ceux qui allaient faire durablement ce choix, allait changer radicalement leur vie professionnelle et personnelle, leur destin, sans que les événements extérieurs aient décidé pour eux.

1. *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand-Colin.

gnés ; après élection et à tour de rôle, chacun des professeurs, qui doivent se porter volontaires, exerce l'une des responsabilités collectives ;

- les professeurs sont tous coresponsables de l'établissement et pas seulement de leur « heure-matière d'enseignement » ;
- les grandes décisions sont prises de façon concertée, dans le cadre du collectif des professeurs appelé « la concertation » ;
- dans toutes les instances où siègent les élèves, ceux-ci ont un droit effectif à la parole et participent aux décisions relevant de ces instances, dans la mesure de leurs propres capacités à investir efficacement ces lieux ; ils y sont encouragés par les professeurs ;
- enfin, le CLE s'est donné comme ligne directrice d'accueillir une population d'élèves globalement comparable à celle de tout établissement scolaire banal afin que ce qui pourrait y être validé puisse prendre valeur d'exemple.

Si, chaque année, des transformations pédagogiques, institutionnelles ou de fonctionnement sont adoptées, après avoir été longuement mûries et discutées, les grands principes qui viennent d'être rappelés président toujours au devenir de l'établissement.

Des engagements individuels dans un agir collectif ont rendu possible la création en commun d'un projet, de sa conception à sa réalisation, grâce à la reconnaissance donnée par les autorités politiques et administratives localement et au plus haut niveau. En habilitant le projet d'une équipe, l'instance politique et administrative de tutelle a libéré bien des énergies contenues, donné autorisation d'exercer une bien plus grande liberté, encouragé une grande autonomie, engagé les acteurs du projet dans une bien plus grande responsabilité. Ceux qui allaient y participer pressentaient qu'ils allaient marcher sur une terre promise, une terre rêvée, longuement attendue ; ils la réaménageraient, la fertiliseraient comme ils l'entendraient ; ils pourraient y être des professeurs rêvés pour des élèves rêvés (Giust-Desprairies, 1989¹). À l'instant crucial, chacun a été mis devant une alternative : se récuser ou s'engager. L'engagement, pour ceux qui allaient faire durablement ce choix, allait changer radicalement leur vie professionnelle et personnelle, leur destin, sans que les événements extérieurs aient décidé pour eux.

1. *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand-Colin.

gnés ; après élection et à tour de rôle, chacun des professeurs, qui doivent se porter volontaires, exerce l'une des responsabilités collectives ;

- les professeurs sont tous coresponsables de l'établissement et pas seulement de leur « heure-matière d'enseignement » ;
- les grandes décisions sont prises de façon concertée, dans le cadre du collectif des professeurs appelé « la concertation » ;
- dans toutes les instances où siègent les élèves, ceux-ci ont un droit effectif à la parole et participent aux décisions relevant de ces instances, dans la mesure de leurs propres capacités à investir efficacement ces lieux ; ils y sont encouragés par les professeurs ;
- enfin, le CLE s'est donné comme ligne directrice d'accueillir une population d'élèves globalement comparable à celle de tout établissement scolaire banal afin que ce qui pourrait y être validé puisse prendre valeur d'exemple.

Si, chaque année, des transformations pédagogiques, institutionnelles ou de fonctionnement sont adoptées, après avoir été longuement mûries et discutées, les grands principes qui viennent d'être rappelés président toujours au devenir de l'établissement.

Des engagements individuels dans un agir collectif ont rendu possible la création en commun d'un projet, de sa conception à sa réalisation, grâce à la reconnaissance donnée par les autorités politiques et administratives localement et au plus haut niveau. En habilitant le projet d'une équipe, l'instance politique et administrative de tutelle a libéré bien des énergies contenues, donné autorisation d'exercer une bien plus grande liberté, encouragé une grande autonomie, engagé les acteurs du projet dans une bien plus grande responsabilité. Ceux qui allaient y participer pressentaient qu'ils allaient marcher sur une terre promise, une terre rêvée, longuement attendue ; ils la réaménageraient, la fertiliseraient comme ils l'entendraient ; ils pourraient y être des professeurs rêvés pour des élèves rêvés (Giust-Desprairies, 1989¹). À l'instant crucial, chacun a été mis devant une alternative : se récuser ou s'engager. L'engagement, pour ceux qui allaient faire durablement ce choix, allait changer radicalement leur vie professionnelle et personnelle, leur destin, sans que les événements extérieurs aient décidé pour eux.

1. *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand-Colin.

gnés ; après élection et à tour de rôle, chacun des professeurs, qui doivent se porter volontaires, exerce l'une des responsabilités collectives ;

- les professeurs sont tous coresponsables de l'établissement et pas seulement de leur « heure-matière d'enseignement » ;
- les grandes décisions sont prises de façon concertée, dans le cadre du collectif des professeurs appelé « la concertation » ;
- dans toutes les instances où siègent les élèves, ceux-ci ont un droit effectif à la parole et participent aux décisions relevant de ces instances, dans la mesure de leurs propres capacités à investir efficacement ces lieux ; ils y sont encouragés par les professeurs ;
- enfin, le CLE s'est donné comme ligne directrice d'accueillir une population d'élèves globalement comparable à celle de tout établissement scolaire banal afin que ce qui pourrait y être validé puisse prendre valeur d'exemple.

Si, chaque année, des transformations pédagogiques, institutionnelles ou de fonctionnement sont adoptées, après avoir été longuement mûries et discutées, les grands principes qui viennent d'être rappelés président toujours au devenir de l'établissement.

Des engagements individuels dans un agir collectif ont rendu possible la création en commun d'un projet, de sa conception à sa réalisation, grâce à la reconnaissance donnée par les autorités politiques et administratives localement et au plus haut niveau. En habilitant le projet d'une équipe, l'instance politique et administrative de tutelle a libéré bien des énergies contenues, donné autorisation d'exercer une bien plus grande liberté, encouragé une grande autonomie, engagé les acteurs du projet dans une bien plus grande responsabilité. Ceux qui allaient y participer pressentaient qu'ils allaient marcher sur une terre promise, une terre rêvée, longuement attendue ; ils la réaménageraient, la fertiliseraient comme ils l'entendraient ; ils pourraient y être des professeurs rêvés pour des élèves rêvés (Giust-Desprairies, 1989¹). À l'instant crucial, chacun a été mis devant une alternative : se récuser ou s'engager. L'engagement, pour ceux qui allaient faire durablement ce choix, allait changer radicalement leur vie professionnelle et personnelle, leur destin, sans que les événements extérieurs aient décidé pour eux.

1. *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand-Colin.

Chacun des coauteurs du projet s'est trouvé devant une forme d'opération chirurgicale à réaliser par lui-même, par rapport à lui, par rapport à d'autres : d'un côté se trouvaient les collègues non engagés des différents établissements d'appartenance avec lesquels les porteurs de ce projet travaillaient jusque-là ; de l'autre étaient des collègues engagés, qui n'ont pu se joindre à l'aventure et dont il a fallu se séparer et comme se couper. C'est ainsi que l'ouverture du CLE a eu lieu dans une sorte d'état de grâce individuelle et collective, mêlé d'un très fort sentiment d'arrachement. En effet, quarante personnes avaient participé à l'élaboration du projet écrit que le ministère avait retenu. Or, eu égard à la taille de l'établissement créé et aux effectifs maximums fixés pour les élèves, seuls vingt-trois professeurs ont été appelés. Lorsque l'annonce du feu vert du ministère est arrivée, cette nouvelle a été vécue tout d'abord comme déréelle. Tant qu'il s'agit de discuter ou même d'écrire et de construire à partir d'une analyse critique de ce qui est, même si le travail est exigeant, il est encore relativement facile. Mais, dès lors qu'il devient possible de mettre en œuvre, c'est-à-dire de réaliser, un modèle que l'on a conçu, chacun pressent le danger de la confrontation à la réalité et à la désillusion. Comment s'y résoudre, alors que, pour tenir dans la durée, pour soutenir le désir et renouveler les énergies, fantasmes et mythes sont nécessaires ? Passer du projet à sa réalisation est pressenti comme une entrée dans un processus de désillusion risquée, plus particulièrement encore dans une structure innovante et conçue pour favoriser la participation de tous, ce qui est propice au développement de la conflictualité inhérente à la vie des ensembles sociaux.

Lorsque l'autorisation de faire a été donnée, chacun a été confronté à lui-même et à la mise en demeure d'opérer, sans le savoir, un sursaut héroïque. Peut-être, pour quelques-uns, fut-ce plutôt un passage à l'acte inconscient ou ignorant au sens de naïf, puisqu'il y a bien des choses que l'on ne peut apprendre et comprendre que dans l'après-coup, après en avoir fait par soi-même l'expérience. La connaissance « pure » ne prépare pas à elle seule à l'action, elle n'évite pas les difficultés et n'immunise pas contre les souffrances morales. Grâce à l'appui des différentes autorités de tutelle et grâce au courage, à l'héroïsme autant qu'à l'inconscience naïve des difficultés à venir, le CLE a ouvert ses portes.

Dès le commencement de leur expérimentation, dont concertation et coopération éclairées sont constitutives, les vingt-trois cofondateurs ont vérifié combien il est difficile de rendre efficace une réunion où

Chacun des coauteurs du projet s'est trouvé devant une forme d'opération chirurgicale à réaliser par lui-même, par rapport à lui, par rapport à d'autres : d'un côté se trouvaient les collègues non engagés des différents établissements d'appartenance avec lesquels les porteurs de ce projet travaillaient jusque-là ; de l'autre étaient des collègues engagés, qui n'ont pu se joindre à l'aventure et dont il a fallu se séparer et comme se couper. C'est ainsi que l'ouverture du CLE a eu lieu dans une sorte d'état de grâce individuelle et collective, mêlé d'un très fort sentiment d'arrachement. En effet, quarante personnes avaient participé à l'élaboration du projet écrit que le ministère avait retenu. Or, eu égard à la taille de l'établissement créé et aux effectifs maximums fixés pour les élèves, seuls vingt-trois professeurs ont été appelés. Lorsque l'annonce du feu vert du ministère est arrivée, cette nouvelle a été vécue tout d'abord comme déréelle. Tant qu'il s'agit de discuter ou même d'écrire et de construire à partir d'une analyse critique de ce qui est, même si le travail est exigeant, il est encore relativement facile. Mais, dès lors qu'il devient possible de mettre en œuvre, c'est-à-dire de réaliser, un modèle que l'on a conçu, chacun pressent le danger de la confrontation à la réalité et à la désillusion. Comment s'y résoudre, alors que, pour tenir dans la durée, pour soutenir le désir et renouveler les énergies, fantasmes et mythes sont nécessaires ? Passer du projet à sa réalisation est pressenti comme une entrée dans un processus de désillusion risquée, plus particulièrement encore dans une structure innovante et conçue pour favoriser la participation de tous, ce qui est propice au développement de la conflictualité inhérente à la vie des ensembles sociaux.

Lorsque l'autorisation de faire a été donnée, chacun a été confronté à lui-même et à la mise en demeure d'opérer, sans le savoir, un sursaut héroïque. Peut-être, pour quelques-uns, fut-ce plutôt un passage à l'acte inconscient ou ignorant au sens de naïf, puisqu'il y a bien des choses que l'on ne peut apprendre et comprendre que dans l'après-coup, après en avoir fait par soi-même l'expérience. La connaissance « pure » ne prépare pas à elle seule à l'action, elle n'évite pas les difficultés et n'immunise pas contre les souffrances morales. Grâce à l'appui des différentes autorités de tutelle et grâce au courage, à l'héroïsme autant qu'à l'inconscience naïve des difficultés à venir, le CLE a ouvert ses portes.

Dès le commencement de leur expérimentation, dont concertation et coopération éclairées sont constitutives, les vingt-trois cofondateurs ont vérifié combien il est difficile de rendre efficace une réunion où

Chacun des coauteurs du projet s'est trouvé devant une forme d'opération chirurgicale à réaliser par lui-même, par rapport à lui, par rapport à d'autres : d'un côté se trouvaient les collègues non engagés des différents établissements d'appartenance avec lesquels les porteurs de ce projet travaillaient jusque-là ; de l'autre étaient des collègues engagés, qui n'ont pu se joindre à l'aventure et dont il a fallu se séparer et comme se couper. C'est ainsi que l'ouverture du CLE a eu lieu dans une sorte d'état de grâce individuelle et collective, mêlé d'un très fort sentiment d'arrachement. En effet, quarante personnes avaient participé à l'élaboration du projet écrit que le ministère avait retenu. Or, eu égard à la taille de l'établissement créé et aux effectifs maximums fixés pour les élèves, seuls vingt-trois professeurs ont été appelés. Lorsque l'annonce du feu vert du ministère est arrivée, cette nouvelle a été vécue tout d'abord comme déréelle. Tant qu'il s'agit de discuter ou même d'écrire et de construire à partir d'une analyse critique de ce qui est, même si le travail est exigeant, il est encore relativement facile. Mais, dès lors qu'il devient possible de mettre en œuvre, c'est-à-dire de réaliser, un modèle que l'on a conçu, chacun pressent le danger de la confrontation à la réalité et à la désillusion. Comment s'y résoudre, alors que, pour tenir dans la durée, pour soutenir le désir et renouveler les énergies, fantasmes et mythes sont nécessaires ? Passer du projet à sa réalisation est pressenti comme une entrée dans un processus de désillusion risquée, plus particulièrement encore dans une structure innovante et conçue pour favoriser la participation de tous, ce qui est propice au développement de la conflictualité inhérente à la vie des ensembles sociaux.

Lorsque l'autorisation de faire a été donnée, chacun a été confronté à lui-même et à la mise en demeure d'opérer, sans le savoir, un sursaut héroïque. Peut-être, pour quelques-uns, fut-ce plutôt un passage à l'acte inconscient ou ignorant au sens de naïf, puisqu'il y a bien des choses que l'on ne peut apprendre et comprendre que dans l'après-coup, après en avoir fait par soi-même l'expérience. La connaissance « pure » ne prépare pas à elle seule à l'action, elle n'évite pas les difficultés et n'immunise pas contre les souffrances morales. Grâce à l'appui des différentes autorités de tutelle et grâce au courage, à l'héroïsme autant qu'à l'inconscience naïve des difficultés à venir, le CLE a ouvert ses portes.

Dès le commencement de leur expérimentation, dont concertation et coopération éclairées sont constitutives, les vingt-trois cofondateurs ont vérifié combien il est difficile de rendre efficace une réunion où

Chacun des coauteurs du projet s'est trouvé devant une forme d'opération chirurgicale à réaliser par lui-même, par rapport à lui, par rapport à d'autres : d'un côté se trouvaient les collègues non engagés des différents établissements d'appartenance avec lesquels les porteurs de ce projet travaillaient jusque-là ; de l'autre étaient des collègues engagés, qui n'ont pu se joindre à l'aventure et dont il a fallu se séparer et comme se couper. C'est ainsi que l'ouverture du CLE a eu lieu dans une sorte d'état de grâce individuelle et collective, mêlé d'un très fort sentiment d'arrachement. En effet, quarante personnes avaient participé à l'élaboration du projet écrit que le ministère avait retenu. Or, eu égard à la taille de l'établissement créé et aux effectifs maximums fixés pour les élèves, seuls vingt-trois professeurs ont été appelés. Lorsque l'annonce du feu vert du ministère est arrivée, cette nouvelle a été vécue tout d'abord comme déréelle. Tant qu'il s'agit de discuter ou même d'écrire et de construire à partir d'une analyse critique de ce qui est, même si le travail est exigeant, il est encore relativement facile. Mais, dès lors qu'il devient possible de mettre en œuvre, c'est-à-dire de réaliser, un modèle que l'on a conçu, chacun pressent le danger de la confrontation à la réalité et à la désillusion. Comment s'y résoudre, alors que, pour tenir dans la durée, pour soutenir le désir et renouveler les énergies, fantasmes et mythes sont nécessaires ? Passer du projet à sa réalisation est pressenti comme une entrée dans un processus de désillusion risquée, plus particulièrement encore dans une structure innovante et conçue pour favoriser la participation de tous, ce qui est propice au développement de la conflictualité inhérente à la vie des ensembles sociaux.

Lorsque l'autorisation de faire a été donnée, chacun a été confronté à lui-même et à la mise en demeure d'opérer, sans le savoir, un sursaut héroïque. Peut-être, pour quelques-uns, fut-ce plutôt un passage à l'acte inconscient ou ignorant au sens de naïf, puisqu'il y a bien des choses que l'on ne peut apprendre et comprendre que dans l'après-coup, après en avoir fait par soi-même l'expérience. La connaissance « pure » ne prépare pas à elle seule à l'action, elle n'évite pas les difficultés et n'immunise pas contre les souffrances morales. Grâce à l'appui des différentes autorités de tutelle et grâce au courage, à l'héroïsme autant qu'à l'inconscience naïve des difficultés à venir, le CLE a ouvert ses portes.

Dès le commencement de leur expérimentation, dont concertation et coopération éclairées sont constitutives, les vingt-trois cofondateurs ont vérifié combien il est difficile de rendre efficace une réunion où

Chacun des coauteurs du projet s'est trouvé devant une forme d'opération chirurgicale à réaliser par lui-même, par rapport à lui, par rapport à d'autres : d'un côté se trouvaient les collègues non engagés des différents établissements d'appartenance avec lesquels les porteurs de ce projet travaillaient jusque-là ; de l'autre étaient des collègues engagés, qui n'ont pu se joindre à l'aventure et dont il a fallu se séparer et comme se couper. C'est ainsi que l'ouverture du CLE a eu lieu dans une sorte d'état de grâce individuelle et collective, mêlé d'un très fort sentiment d'arrachement. En effet, quarante personnes avaient participé à l'élaboration du projet écrit que le ministère avait retenu. Or, eu égard à la taille de l'établissement créé et aux effectifs maximums fixés pour les élèves, seuls vingt-trois professeurs ont été appelés. Lorsque l'annonce du feu vert du ministère est arrivée, cette nouvelle a été vécue tout d'abord comme déréelle. Tant qu'il s'agit de discuter ou même d'écrire et de construire à partir d'une analyse critique de ce qui est, même si le travail est exigeant, il est encore relativement facile. Mais, dès lors qu'il devient possible de mettre en œuvre, c'est-à-dire de réaliser, un modèle que l'on a conçu, chacun pressent le danger de la confrontation à la réalité et à la désillusion. Comment s'y résoudre, alors que, pour tenir dans la durée, pour soutenir le désir et renouveler les énergies, fantasmes et mythes sont nécessaires ? Passer du projet à sa réalisation est pressenti comme une entrée dans un processus de désillusion risquée, plus particulièrement encore dans une structure innovante et conçue pour favoriser la participation de tous, ce qui est propice au développement de la conflictualité inhérente à la vie des ensembles sociaux.

Lorsque l'autorisation de faire a été donnée, chacun a été confronté à lui-même et à la mise en demeure d'opérer, sans le savoir, un sursaut héroïque. Peut-être, pour quelques-uns, fut-ce plutôt un passage à l'acte inconscient ou ignorant au sens de naïf, puisqu'il y a bien des choses que l'on ne peut apprendre et comprendre que dans l'après-coup, après en avoir fait par soi-même l'expérience. La connaissance « pure » ne prépare pas à elle seule à l'action, elle n'évite pas les difficultés et n'immunise pas contre les souffrances morales. Grâce à l'appui des différentes autorités de tutelle et grâce au courage, à l'héroïsme autant qu'à l'inconscience naïve des difficultés à venir, le CLE a ouvert ses portes.

Dès le commencement de leur expérimentation, dont concertation et coopération éclairées sont constitutives, les vingt-trois cofondateurs ont vérifié combien il est difficile de rendre efficace une réunion où

tout doit être soumis à la discussion, soupesé, repensé afin que chacun soit partie prenante de la conception, des décisions et de leur mise en œuvre. Chaque réunion connaît une succession et une alternance de moments contrastés. Il y a des phases de conception à plusieurs d'un objet institutionnel, d'un dispositif éducatif ou d'enseignement. Cet objet social est à la fois un environnement procréateur, un enfant métaphorique engendré en commun, un sein maternel généreux et nourricier, ce n'est donc pas sans Éros que ce travail se fait. Il y a d'autre part des moments de décision pour opérationnaliser une pensée, une disposition de principe ou technique, et là, les contraintes et les limites de la réalité amènent à des renoncements, à des petites morts, à des petits deuils, ce n'est donc pas sans Thanatos que les réunions aboutissent. Cependant, l'objet réalisé ne ressemblant pas toujours à l'objet rêvé, estime de soi et narcissisme de groupe en sont écornés.

UN PSYCHOSOCIOLOGUE POUR AIDER À COMPRENDRE CE QUI SE PASSE

En décembre 1982, quelques mois à peine après la naissance de l'établissement, ce constat a conduit le collectif du CLE à décider de solliciter un psychosociologue qui puisse l'aider lors de ses réunions d'élaboration, de concertation et de décision. C'est dans ce contexte qu'un contact a été pris avec moi par la médiation d'une connaissance commune² et que j'ai rencontré un petit groupe de quatre professeurs qui représentaient l'équipe entière. Cette première rencontre a eu lieu dans les locaux de la délégation des CEMEA de Caen. Ce petit groupe m'a exprimé en substance la demande suivante :

« Nous nous consultons sur toutes les questions et sur les décisions que nous avons à concevoir et à prendre, de la plus petite à la plus grande. Nous avons besoin d'être éclairés sur ce qui se trame dans nos échanges, afin que nous soyons bien sûrs d'être en accord les uns avec les autres sur le sens de ce que nous sommes en train de décider de faire, et sur la manière dont nous nous y prenons, eu égard à ce qui fonde notre action.

2. Il s'agit de Joëlle Bordet, qui était militante et formatrice aux CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, mouvement pédagogique dont les principes se réfèrent à la philosophie de l'Éducation nouvelle) ; nous nous connaissions pour avoir travaillé ensemble, en tant que formateurs l'un et l'autre, dans cette association.

tout doit être soumis à la discussion, soupesé, repensé afin que chacun soit partie prenante de la conception, des décisions et de leur mise en œuvre. Chaque réunion connaît une succession et une alternance de moments contrastés. Il y a des phases de conception à plusieurs d'un objet institutionnel, d'un dispositif éducatif ou d'enseignement. Cet objet social est à la fois un environnement procréateur, un enfant métaphorique engendré en commun, un sein maternel généreux et nourricier, ce n'est donc pas sans Éros que ce travail se fait. Il y a d'autre part des moments de décision pour opérationnaliser une pensée, une disposition de principe ou technique, et là, les contraintes et les limites de la réalité amènent à des renoncements, à des petites morts, à des petits deuils, ce n'est donc pas sans Thanatos que les réunions aboutissent. Cependant, l'objet réalisé ne ressemblant pas toujours à l'objet rêvé, estime de soi et narcissisme de groupe en sont écornés.

UN PSYCHOSOCIOLOGUE POUR AIDER À COMPRENDRE CE QUI SE PASSE

En décembre 1982, quelques mois à peine après la naissance de l'établissement, ce constat a conduit le collectif du CLE à décider de solliciter un psychosociologue qui puisse l'aider lors de ses réunions d'élaboration, de concertation et de décision. C'est dans ce contexte qu'un contact a été pris avec moi par la médiation d'une connaissance commune² et que j'ai rencontré un petit groupe de quatre professeurs qui représentaient l'équipe entière. Cette première rencontre a eu lieu dans les locaux de la délégation des CEMEA de Caen. Ce petit groupe m'a exprimé en substance la demande suivante :

« Nous nous consultons sur toutes les questions et sur les décisions que nous avons à concevoir et à prendre, de la plus petite à la plus grande. Nous avons besoin d'être éclairés sur ce qui se trame dans nos échanges, afin que nous soyons bien sûrs d'être en accord les uns avec les autres sur le sens de ce que nous sommes en train de décider de faire, et sur la manière dont nous nous y prenons, eu égard à ce qui fonde notre action.

2. Il s'agit de Joëlle Bordet, qui était militante et formatrice aux CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, mouvement pédagogique dont les principes se réfèrent à la philosophie de l'Éducation nouvelle) ; nous nous connaissions pour avoir travaillé ensemble, en tant que formateurs l'un et l'autre, dans cette association.

tout doit être soumis à la discussion, soupesé, repensé afin que chacun soit partie prenante de la conception, des décisions et de leur mise en œuvre. Chaque réunion connaît une succession et une alternance de moments contrastés. Il y a des phases de conception à plusieurs d'un objet institutionnel, d'un dispositif éducatif ou d'enseignement. Cet objet social est à la fois un environnement procréateur, un enfant métaphorique engendré en commun, un sein maternel généreux et nourricier, ce n'est donc pas sans Éros que ce travail se fait. Il y a d'autre part des moments de décision pour opérationnaliser une pensée, une disposition de principe ou technique, et là, les contraintes et les limites de la réalité amènent à des renoncements, à des petites morts, à des petits deuils, ce n'est donc pas sans Thanatos que les réunions aboutissent. Cependant, l'objet réalisé ne ressemblant pas toujours à l'objet rêvé, estime de soi et narcissisme de groupe en sont écornés.

UN PSYCHOSOCIOLOGUE POUR AIDER À COMPRENDRE CE QUI SE PASSE

En décembre 1982, quelques mois à peine après la naissance de l'établissement, ce constat a conduit le collectif du CLE à décider de solliciter un psychosociologue qui puisse l'aider lors de ses réunions d'élaboration, de concertation et de décision. C'est dans ce contexte qu'un contact a été pris avec moi par la médiation d'une connaissance commune² et que j'ai rencontré un petit groupe de quatre professeurs qui représentaient l'équipe entière. Cette première rencontre a eu lieu dans les locaux de la délégation des CEMEA de Caen. Ce petit groupe m'a exprimé en substance la demande suivante :

« Nous nous consultons sur toutes les questions et sur les décisions que nous avons à concevoir et à prendre, de la plus petite à la plus grande. Nous avons besoin d'être éclairés sur ce qui se trame dans nos échanges, afin que nous soyons bien sûrs d'être en accord les uns avec les autres sur le sens de ce que nous sommes en train de décider de faire, et sur la manière dont nous nous y prenons, eu égard à ce qui fonde notre action.

2. Il s'agit de Joëlle Bordet, qui était militante et formatrice aux CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, mouvement pédagogique dont les principes se réfèrent à la philosophie de l'Éducation nouvelle) ; nous nous connaissions pour avoir travaillé ensemble, en tant que formateurs l'un et l'autre, dans cette association.

tout doit être soumis à la discussion, soupesé, repensé afin que chacun soit partie prenante de la conception, des décisions et de leur mise en œuvre. Chaque réunion connaît une succession et une alternance de moments contrastés. Il y a des phases de conception à plusieurs d'un objet institutionnel, d'un dispositif éducatif ou d'enseignement. Cet objet social est à la fois un environnement procréateur, un enfant métaphorique engendré en commun, un sein maternel généreux et nourricier, ce n'est donc pas sans Éros que ce travail se fait. Il y a d'autre part des moments de décision pour opérationnaliser une pensée, une disposition de principe ou technique, et là, les contraintes et les limites de la réalité amènent à des renoncements, à des petites morts, à des petits deuils, ce n'est donc pas sans Thanatos que les réunions aboutissent. Cependant, l'objet réalisé ne ressemblant pas toujours à l'objet rêvé, estime de soi et narcissisme de groupe en sont écornés.

UN PSYCHOSOCIOLOGUE POUR AIDER À COMPRENDRE CE QUI SE PASSE

En décembre 1982, quelques mois à peine après la naissance de l'établissement, ce constat a conduit le collectif du CLE à décider de solliciter un psychosociologue qui puisse l'aider lors de ses réunions d'élaboration, de concertation et de décision. C'est dans ce contexte qu'un contact a été pris avec moi par la médiation d'une connaissance commune² et que j'ai rencontré un petit groupe de quatre professeurs qui représentaient l'équipe entière. Cette première rencontre a eu lieu dans les locaux de la délégation des CEMEA de Caen. Ce petit groupe m'a exprimé en substance la demande suivante :

« Nous nous consultons sur toutes les questions et sur les décisions que nous avons à concevoir et à prendre, de la plus petite à la plus grande. Nous avons besoin d'être éclairés sur ce qui se trame dans nos échanges, afin que nous soyons bien sûrs d'être en accord les uns avec les autres sur le sens de ce que nous sommes en train de décider de faire, et sur la manière dont nous nous y prenons, eu égard à ce qui fonde notre action.

2. Il s'agit de Joëlle Bordet, qui était militante et formatrice aux CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, mouvement pédagogique dont les principes se réfèrent à la philosophie de l'Éducation nouvelle) ; nous nous connaissions pour avoir travaillé ensemble, en tant que formateurs l'un et l'autre, dans cette association.

tout doit être soumis à la discussion, soupesé, repensé afin que chacun soit partie prenante de la conception, des décisions et de leur mise en œuvre. Chaque réunion connaît une succession et une alternance de moments contrastés. Il y a des phases de conception à plusieurs d'un objet institutionnel, d'un dispositif éducatif ou d'enseignement. Cet objet social est à la fois un environnement procréateur, un enfant métaphorique engendré en commun, un sein maternel généreux et nourricier, ce n'est donc pas sans Éros que ce travail se fait. Il y a d'autre part des moments de décision pour opérationnaliser une pensée, une disposition de principe ou technique, et là, les contraintes et les limites de la réalité amènent à des renoncements, à des petites morts, à des petits deuils, ce n'est donc pas sans Thanatos que les réunions aboutissent. Cependant, l'objet réalisé ne ressemblant pas toujours à l'objet rêvé, estime de soi et narcissisme de groupe en sont écornés.

UN PSYCHOSOCIOLOGUE POUR AIDER À COMPRENDRE CE QUI SE PASSE

En décembre 1982, quelques mois à peine après la naissance de l'établissement, ce constat a conduit le collectif du CLE à décider de solliciter un psychosociologue qui puisse l'aider lors de ses réunions d'élaboration, de concertation et de décision. C'est dans ce contexte qu'un contact a été pris avec moi par la médiation d'une connaissance commune² et que j'ai rencontré un petit groupe de quatre professeurs qui représentaient l'équipe entière. Cette première rencontre a eu lieu dans les locaux de la délégation des CEMEA de Caen. Ce petit groupe m'a exprimé en substance la demande suivante :

« Nous nous consultons sur toutes les questions et sur les décisions que nous avons à concevoir et à prendre, de la plus petite à la plus grande. Nous avons besoin d'être éclairés sur ce qui se trame dans nos échanges, afin que nous soyons bien sûrs d'être en accord les uns avec les autres sur le sens de ce que nous sommes en train de décider de faire, et sur la manière dont nous nous y prenons, eu égard à ce qui fonde notre action.

2. Il s'agit de Joëlle Bordet, qui était militante et formatrice aux CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, mouvement pédagogique dont les principes se réfèrent à la philosophie de l'Éducation nouvelle) ; nous nous connaissions pour avoir travaillé ensemble, en tant que formateurs l'un et l'autre, dans cette association.

Nous voulons être assurés d'une adéquation suffisante entre les caractéristiques techniques ou opérationnelles d'une décision, nos modalités de travail en commun dans ces réunions pour aboutir à une décision et le sens que nous voulons qu'elle ait, qu'elle prenne une fois mise en œuvre. Aussi nos réunions n'en finissent plus. Des décisions ne sont pas prises dans les délais. Nous nous usons. Les tensions montent. La belle unité initiale, l'enthousiasme et le lien collectif sont chahutés. Nous craignons de ne pas rester longtemps à la hauteur de notre ambition. Face à ce constat, nous estimons qu'il nous faut une aide extérieure afin que nos réunions hebdomadaires de concertation fonctionnent mieux, que nous puissions prendre des décisions éclairées dans les délais utiles. Seriez-vous prêt à venir nous aider ? »

En écoutant cette demande, frappé par la clairvoyance et la simplicité de *mes interlocutrices*³, et entrevoyant l'importance de la mission

3. Je souligne « mes interlocutrices ». Au fil du temps, il m'apparaîtra que l'un des désirs secrets, je veux dire inconscients – au sens de ce qui échappe totalement à la conscience –, qui a poussé nombre de professeurs à s'engager dans une telle aventure est, selon moi, le suivant : travailler dans une structure où les élèves viendront s'inscrire volontairement, où principes d'organisation et dispositions concrètes stimuleront leur participation et leur autonomie, où ils seront considérés en tant que personne globale, où une attention sera portée à chacun et permettra à tous de se mobiliser sur la tâche, sur le fonctionnement en commun, sur le savoir, sur tout ce que les uns et les autres ont à faire ensemble à l'école et dans le projet d'établissement. Ce modèle devrait avoir pour effet de permettre de faire l'économie du recours au principe d'autorité, sinon de soumission à l'autorité, avec tout son cortège d'exigences en termes d'énergie dépensée, de conflictualité, de temps perdu à réguler le jeu des rapports de force habituels entre jeunes et adultes ou entre un groupe d'élèves et un professeur, etc. Il m'a semblé que ce désir d'être épargné des rôles et prises de rôles d'autorité était plus fréquent ou plus fort chez les hommes que chez les femmes, et je crois que, parmi les multiples et complexes raisons qui ont conduit certains enseignants à quitter le CLE, au fil des ans, si cette désillusion a compté pour tous, elle a peut-être encore plus intensément compté chez les hommes. C'est une problématique qui mérite un travail de nature « anthropologique », car on peut penser que, parmi les multiples et complexes raisons qui expliquent la violence à l'école, il en est une qui est en relation avec la défection des figures masculines et paternelles dans la configuration humaine de l'école. C'est donc à l'honneur des femmes d'avoir mieux su métaboliser dans leur psyché les désillusions de la confrontation à la réalité, à la conflictualité psychique, sociale et politique, à la nécessité d'exercer de l'autorité, même dans un établissement où l'on vient en espérant fantasmatiquement que l'organisation institutionnelle et pédagogique, par une sorte de vertu intrinsèque, comme une potion magique invisible, permettra de l'éviter.

Nous voulons être assurés d'une adéquation suffisante entre les caractéristiques techniques ou opérationnelles d'une décision, nos modalités de travail en commun dans ces réunions pour aboutir à une décision et le sens que nous voulons qu'elle ait, qu'elle prenne une fois mise en œuvre. Aussi nos réunions n'en finissent plus. Des décisions ne sont pas prises dans les délais. Nous nous usons. Les tensions montent. La belle unité initiale, l'enthousiasme et le lien collectif sont chahutés. Nous craignons de ne pas rester longtemps à la hauteur de notre ambition. Face à ce constat, nous estimons qu'il nous faut une aide extérieure afin que nos réunions hebdomadaires de concertation fonctionnent mieux, que nous puissions prendre des décisions éclairées dans les délais utiles. Seriez-vous prêt à venir nous aider ? »

En écoutant cette demande, frappé par la clairvoyance et la simplicité de *mes interlocutrices*³, et entrevoyant l'importance de la mission

3. Je souligne « mes interlocutrices ». Au fil du temps, il m'apparaîtra que l'un des désirs secrets, je veux dire inconscients – au sens de ce qui échappe totalement à la conscience –, qui a poussé nombre de professeurs à s'engager dans une telle aventure est, selon moi, le suivant : travailler dans une structure où les élèves viendront s'inscrire volontairement, où principes d'organisation et dispositions concrètes stimuleront leur participation et leur autonomie, où ils seront considérés en tant que personne globale, où une attention sera portée à chacun et permettra à tous de se mobiliser sur la tâche, sur le fonctionnement en commun, sur le savoir, sur tout ce que les uns et les autres ont à faire ensemble à l'école et dans le projet d'établissement. Ce modèle devrait avoir pour effet de permettre de faire l'économie du recours au principe d'autorité, sinon de soumission à l'autorité, avec tout son cortège d'exigences en termes d'énergie dépensée, de conflictualité, de temps perdu à réguler le jeu des rapports de force habituels entre jeunes et adultes ou entre un groupe d'élèves et un professeur, etc. Il m'a semblé que ce désir d'être épargné des rôles et prises de rôles d'autorité était plus fréquent ou plus fort chez les hommes que chez les femmes, et je crois que, parmi les multiples et complexes raisons qui ont conduit certains enseignants à quitter le CLE, au fil des ans, si cette désillusion a compté pour tous, elle a peut-être encore plus intensément compté chez les hommes. C'est une problématique qui mérite un travail de nature « anthropologique », car on peut penser que, parmi les multiples et complexes raisons qui expliquent la violence à l'école, il en est une qui est en relation avec la défection des figures masculines et paternelles dans la configuration humaine de l'école. C'est donc à l'honneur des femmes d'avoir mieux su métaboliser dans leur psyché les désillusions de la confrontation à la réalité, à la conflictualité psychique, sociale et politique, à la nécessité d'exercer de l'autorité, même dans un établissement où l'on vient en espérant fantasmatiquement que l'organisation institutionnelle et pédagogique, par une sorte de vertu intrinsèque, comme une potion magique invisible, permettra de l'éviter.

Nous voulons être assurés d'une adéquation suffisante entre les caractéristiques techniques ou opérationnelles d'une décision, nos modalités de travail en commun dans ces réunions pour aboutir à une décision et le sens que nous voulons qu'elle ait, qu'elle prenne une fois mise en œuvre. Aussi nos réunions n'en finissent plus. Des décisions ne sont pas prises dans les délais. Nous nous usons. Les tensions montent. La belle unité initiale, l'enthousiasme et le lien collectif sont chahutés. Nous craignons de ne pas rester longtemps à la hauteur de notre ambition. Face à ce constat, nous estimons qu'il nous faut une aide extérieure afin que nos réunions hebdomadaires de concertation fonctionnent mieux, que nous puissions prendre des décisions éclairées dans les délais utiles. Seriez-vous prêt à venir nous aider ? »

En écoutant cette demande, frappé par la clairvoyance et la simplicité de *mes interlocutrices*³, et entrevoyant l'importance de la mission

3. Je souligne « mes interlocutrices ». Au fil du temps, il m'apparaîtra que l'un des désirs secrets, je veux dire inconscients – au sens de ce qui échappe totalement à la conscience –, qui a poussé nombre de professeurs à s'engager dans une telle aventure est, selon moi, le suivant : travailler dans une structure où les élèves viendront s'inscrire volontairement, où principes d'organisation et dispositions concrètes stimuleront leur participation et leur autonomie, où ils seront considérés en tant que personne globale, où une attention sera portée à chacun et permettra à tous de se mobiliser sur la tâche, sur le fonctionnement en commun, sur le savoir, sur tout ce que les uns et les autres ont à faire ensemble à l'école et dans le projet d'établissement. Ce modèle devrait avoir pour effet de permettre de faire l'économie du recours au principe d'autorité, sinon de soumission à l'autorité, avec tout son cortège d'exigences en termes d'énergie dépensée, de conflictualité, de temps perdu à réguler le jeu des rapports de force habituels entre jeunes et adultes ou entre un groupe d'élèves et un professeur, etc. Il m'a semblé que ce désir d'être épargné des rôles et prises de rôles d'autorité était plus fréquent ou plus fort chez les hommes que chez les femmes, et je crois que, parmi les multiples et complexes raisons qui ont conduit certains enseignants à quitter le CLE, au fil des ans, si cette désillusion a compté pour tous, elle a peut-être encore plus intensément compté chez les hommes. C'est une problématique qui mérite un travail de nature « anthropologique », car on peut penser que, parmi les multiples et complexes raisons qui expliquent la violence à l'école, il en est une qui est en relation avec la défection des figures masculines et paternelles dans la configuration humaine de l'école. C'est donc à l'honneur des femmes d'avoir mieux su métaboliser dans leur psyché les désillusions de la confrontation à la réalité, à la conflictualité psychique, sociale et politique, à la nécessité d'exercer de l'autorité, même dans un établissement où l'on vient en espérant fantasmatiquement que l'organisation institutionnelle et pédagogique, par une sorte de vertu intrinsèque, comme une potion magique invisible, permettra de l'éviter.

Nous voulons être assurés d'une adéquation suffisante entre les caractéristiques techniques ou opérationnelles d'une décision, nos modalités de travail en commun dans ces réunions pour aboutir à une décision et le sens que nous voulons qu'elle ait, qu'elle prenne une fois mise en œuvre. Aussi nos réunions n'en finissent plus. Des décisions ne sont pas prises dans les délais. Nous nous usons. Les tensions montent. La belle unité initiale, l'enthousiasme et le lien collectif sont chahutés. Nous craignons de ne pas rester longtemps à la hauteur de notre ambition. Face à ce constat, nous estimons qu'il nous faut une aide extérieure afin que nos réunions hebdomadaires de concertation fonctionnent mieux, que nous puissions prendre des décisions éclairées dans les délais utiles. Seriez-vous prêt à venir nous aider ? »

En écoutant cette demande, frappé par la clairvoyance et la simplicité de *mes interlocutrices*³, et entrevoyant l'importance de la mission

3. Je souligne « mes interlocutrices ». Au fil du temps, il m'apparaîtra que l'un des désirs secrets, je veux dire inconscients – au sens de ce qui échappe totalement à la conscience –, qui a poussé nombre de professeurs à s'engager dans une telle aventure est, selon moi, le suivant : travailler dans une structure où les élèves viendront s'inscrire volontairement, où principes d'organisation et dispositions concrètes stimuleront leur participation et leur autonomie, où ils seront considérés en tant que personne globale, où une attention sera portée à chacun et permettra à tous de se mobiliser sur la tâche, sur le fonctionnement en commun, sur le savoir, sur tout ce que les uns et les autres ont à faire ensemble à l'école et dans le projet d'établissement. Ce modèle devrait avoir pour effet de permettre de faire l'économie du recours au principe d'autorité, sinon de soumission à l'autorité, avec tout son cortège d'exigences en termes d'énergie dépensée, de conflictualité, de temps perdu à réguler le jeu des rapports de force habituels entre jeunes et adultes ou entre un groupe d'élèves et un professeur, etc. Il m'a semblé que ce désir d'être épargné des rôles et prises de rôles d'autorité était plus fréquent ou plus fort chez les hommes que chez les femmes, et je crois que, parmi les multiples et complexes raisons qui ont conduit certains enseignants à quitter le CLE, au fil des ans, si cette désillusion a compté pour tous, elle a peut-être encore plus intensément compté chez les hommes. C'est une problématique qui mérite un travail de nature « anthropologique », car on peut penser que, parmi les multiples et complexes raisons qui expliquent la violence à l'école, il en est une qui est en relation avec la défection des figures masculines et paternelles dans la configuration humaine de l'école. C'est donc à l'honneur des femmes d'avoir mieux su métaboliser dans leur psyché les désillusions de la confrontation à la réalité, à la conflictualité psychique, sociale et politique, à la nécessité d'exercer de l'autorité, même dans un établissement où l'on vient en espérant fantasmatiquement que l'organisation institutionnelle et pédagogique, par une sorte de vertu intrinsèque, comme une potion magique invisible, permettra de l'éviter.

Nous voulons être assurés d'une adéquation suffisante entre les caractéristiques techniques ou opérationnelles d'une décision, nos modalités de travail en commun dans ces réunions pour aboutir à une décision et le sens que nous voulons qu'elle ait, qu'elle prenne une fois mise en œuvre. Aussi nos réunions n'en finissent plus. Des décisions ne sont pas prises dans les délais. Nous nous usons. Les tensions montent. La belle unité initiale, l'enthousiasme et le lien collectif sont chahutés. Nous craignons de ne pas rester longtemps à la hauteur de notre ambition. Face à ce constat, nous estimons qu'il nous faut une aide extérieure afin que nos réunions hebdomadaires de concertation fonctionnent mieux, que nous puissions prendre des décisions éclairées dans les délais utiles. Seriez-vous prêt à venir nous aider ? »

En écoutant cette demande, frappé par la clairvoyance et la simplicité de *mes interlocutrices*³, et entrevoyant l'importance de la mission

3. Je souligne « mes interlocutrices ». Au fil du temps, il m'apparaîtra que l'un des désirs secrets, je veux dire inconscients – au sens de ce qui échappe totalement à la conscience –, qui a poussé nombre de professeurs à s'engager dans une telle aventure est, selon moi, le suivant : travailler dans une structure où les élèves viendront s'inscrire volontairement, où principes d'organisation et dispositions concrètes stimuleront leur participation et leur autonomie, où ils seront considérés en tant que personne globale, où une attention sera portée à chacun et permettra à tous de se mobiliser sur la tâche, sur le fonctionnement en commun, sur le savoir, sur tout ce que les uns et les autres ont à faire ensemble à l'école et dans le projet d'établissement. Ce modèle devrait avoir pour effet de permettre de faire l'économie du recours au principe d'autorité, sinon de soumission à l'autorité, avec tout son cortège d'exigences en termes d'énergie dépensée, de conflictualité, de temps perdu à réguler le jeu des rapports de force habituels entre jeunes et adultes ou entre un groupe d'élèves et un professeur, etc. Il m'a semblé que ce désir d'être épargné des rôles et prises de rôles d'autorité était plus fréquent ou plus fort chez les hommes que chez les femmes, et je crois que, parmi les multiples et complexes raisons qui ont conduit certains enseignants à quitter le CLE, au fil des ans, si cette désillusion a compté pour tous, elle a peut-être encore plus intensément compté chez les hommes. C'est une problématique qui mérite un travail de nature « anthropologique », car on peut penser que, parmi les multiples et complexes raisons qui expliquent la violence à l'école, il en est une qui est en relation avec la défection des figures masculines et paternelles dans la configuration humaine de l'école. C'est donc à l'honneur des femmes d'avoir mieux su métaboliser dans leur psyché les désillusions de la confrontation à la réalité, à la conflictualité psychique, sociale et politique, à la nécessité d'exercer de l'autorité, même dans un établissement où l'on vient en espérant fantasmatiquement que l'organisation institutionnelle et pédagogique, par une sorte de vertu intrinsèque, comme une potion magique invisible, permettra de l'éviter.