

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron  
Et en lisant qu'on devient... »



# LISERON

Raymond QUENEAU

... en apprenant qu'on devient napperon. » D.V.

Publication  
de l'**AFL 43**

**Association  
Française pour la  
Lecture**  
Groupe  
départemental  
de Haute-Loire

Mairie  
BP 20  
Place Lafayette  
43100 BRIOUDE

af143@orange.fr

Directeur de  
publication :

Dominique VACHELARD

Rédacteurs :

Pascale CHAUMET  
Sylvie CHOISNET  
Élodie NEYRIAL  
Jenny SAUVADET  
Dominique VACHELARD

ISSN n° 2264-2544  
Dépôt légal : BNF

Prix : 2.00 €

**n° 32**

**Janvier  
Février  
Mars  
2017**

## C'ÉTAIT BIEN MIEUX AVANT !

« Il faudrait en finir avec le mythe d'une école où régnait l'ordre et le silence, où les élèves apprenaient tous à lire, à écrire et à compter, et où ils connaissaient les grandes dates de l'histoire de France, les départements avec leur préfecture et leurs sous-préfectures, et les fleuves avec leurs affluents. »

Antoine Prost, historien de l'éducation, France Inter, 9 août 2013

Qui d'entre nous n'a jamais entendu ces habituelles lamentations sur l'état de l'école ? Ce qu'elle était... et surtout ce qu'elle est devenue !

*Ah ! De mon temps, on savait lire et faire les dictées sans faute !!!*

C'est jouer, bien sûr, sur la définition que l'on donne aux expressions *savoir lire* ou faire des dictées *sans faute*. En effet : pour lire, il faut reconnaître aux anciens leur admirable capacité à annoncer l'écrit. Selon l'expression de JP Lepri, on était « âne-alphabétisé »<sup>1</sup>. Personne ne songerait à questionner l'efficacité d'une telle lecture, tant en vitesse qu'en niveau de compréhension. Quant à l'écriture sans faute, on peut raisonnablement se demander si les performances obtenues ne relevaient pas plutôt du dressage que de l'apprentissage...

Au sujet de la performance globale, dans un ouvrage de 1989, *Le niveau monte*, Roger Establet et Christian Baudelot avaient déjà démenti toute idée de décadence de l'école française. Vingt ans plus tard, ces deux sociologues persistent avec *L'élitisme républicain*, où ils montrèrent que certes, l'école échouait à donner à tous

une formation solide, puisque la France se distingue par son alarmante proportion d'élèves en grande difficulté. Mais que, d'autre part, l'âge d'or où l'école primaire aurait réussi à apprendre à 100 % d'une classe d'âge les savoirs fondamentaux leur permettant de maîtriser parfaitement l'usage et la compréhension de l'écrit n'a jamais existé.

Malgré tout, en dehors de toute volonté d'évaluation, on est tout de même tenu de relever que dans ses *formes et produits* (échec massif, élitisme, fonctionnement bancaire, orienté par des fins liées au marché, verticalité, notation, etc.), l'école de Jules Ferry reste ce qu'elle a toujours été, un instrument violent de domestication du peuple.

Faut-il alors mettre tous nos espoirs dans les nouvelles sciences appliquées, notamment avec l'irruption récente et massive des *neurosciences* dans le champ des apprentissages ou celui du management ?

Certaines pistes nous paraissent mériter que l'on prenne le temps de quelques investigations...

AFL 43

-1- Jean-Pierre Lepri, *Lire se livre*, Myriadis, 2016

# ÉCOLE : DISCOURS ET RÉALITÉ (1)

Récemment, pendant un entretien une maman d'élève m'a confié que chaque soir, elle faisait lire à sa fille, une page de « Rémi et Colette », livre de lecture de son enfance.

J'ai proposé à cette élève de nous apporter son livre à la rentrée pour nous le présenter et en lire quelques passages afin de faire entrer dans la classe ce symbole d'un passé idéal où on savait « lire » à Noël et pour tenter de réconcilier Rémi et Colette avec la méthode naturelle de lecture et la littérature.

À l'époque de Rémi et Machin Chouette, comme dit cette élève quand sa maman n'est pas là, les maîtres portaient une blouse et on les respectait, les élèves étaient sages, les cancrs restaient des cancrs, les bons élèves recevaient des bons points et un prix à la fin de l'année.

Si, l'école d'aujourd'hui semble fort éloignée de ce modèle, ses principes directeurs sont restés identiques : les élèves doivent, avant tout, obéir au maître et être sages, apprendre leurs leçons, les réciter et les appliquer, ils sont évalués, souvent notés, et même s'il n'y a plus de classements, ils savent parfaitement qui est le « premier de la classe ».

Ils travaillent, généralement, par crainte ou désir de quelque chose d'extérieur : ne pas décevoir ses parents, avoir une bonne note pour briller aux yeux des autres...

Dans tous les cas, sauf quand ils déclarent forfait et nous connaissons tous des élèves dans ce cas, ils recherchent la réussite et évitent l'échec.

Or, l'objectif principal des élèves et du maître ne doit pas être, uniquement, la réussite (avoir 10/10 en dictée par exemple).

Si je cherche la réussite pour elle-même, je l'obtiendrai, peut-être, mais je passerai à côté de quelque chose de beaucoup plus profond.

La réussite n'est qu'une conséquence du chemin parcouru. Au même titre que l'erreur, qui n'est pas un échec, ni une faute (!), elle n'est qu'une étape dans un processus d'apprentissage long et complexe.

Par ce processus, les enfants construisent des connaissances, acquièrent des techniques, et tout ce qui pourra les aider à développer leurs capacités, et à s'émanciper c'est à dire devenir sujet, sortir des relations de dépendance, envers les adultes notamment, pour aller vers l'échange, le partage.

C'est un objectif beaucoup plus vaste et motivant, pour l'enseignant et sa classe, que l'assimilation par les élèves, du programme de l'éducation nationale.

L'assimilation pouvant tourner à l'indigestion, puis à l'aversion car, il paraît qu' « on ne fait point boire le cheval qui n'a pas soif »<sup>1</sup>. Vouloir faire rentrer le programme dans le crâne des enfants sans leur consentement est un acte violent et inefficace.

Les élèves sont des enfants qui grandissent poussés par ce que Célestin Freinet appelait la « puissance de vie »<sup>2</sup> : « le besoin souverain pour l'individu (...) de croître, (...) d'acquérir la puissance pour réaliser sa destinée ». <sup>3</sup>

De la même façon qu'une graine contient la plante en devenir, nous avons un potentiel à développer et nous désirons le faire.

Or, je crains que Rémi et Colette, la blouse grise et la compétition n'aient stérilisé bien des graines.

Mortels comme du Roundup !

-1-  
Célestin Freinet,  
*Les dits  
de Mathieu*, 1949.

-2-  
Célestin Freinet,  
*Essai de  
psychologie  
sensible*, 1950.

-3-  
Ibid.



# ÉCOLE : DISCOURS ET RÉALITÉ (2)

Il me semble que deux façons radicalement différentes de concevoir l'acte d'apprendre et celui qui apprend s'opposent et que la question de l'époque est secondaire.

La première école, officielle, celle de Jules Ferry, demande aux enfants de répondre aux attentes de leurs supérieurs (les enseignants et plus tard les patrons), la deuxième, dite alternative, celle de Célestin Freinet (entre autres) leur donne un statut radicalement différent, plus actif, plus libre. Les deux sont porteuses d'un projet politique, d'une vision du monde : la première est conservatrice, ce qu'elle propose c'est que chacun reste à sa place dans un système vertical (le savoir, les ordres descendent du haut de la pyramide vers la base), la deuxième est révolutionnaire car elle considère l'élève comme un apprenti sujet libre, autonome, capable de s'organiser avec ses pairs... Elle part du principe que « nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail (...) »<sup>4</sup>.

Célestin Freinet est né en 1896, et ce qu'il propose (la coopération, la méthode naturelle, la pédagogie active, des espaces de liberté pour les enfants...) est à contre-courant dans notre société basée sur la compétition, la domination de presque tous par quelques-uns, la consommation, le divertissement... Sa pédagogie est toujours « alternative » : l'école d'aujourd'hui est la même que celle d'hier mais avec un habillage différent, avec un TBI<sup>5</sup>...

Pourtant les discours officiels ont changé à de nombreuses reprises. Les derniers comportent des doubles injonctions et vouloir les appliquer à la lettre pourrait être dangereux pour notre santé mentale : ils prônent la coopération et la bienveillance, qui sont des pratiques révolutionnaires dans un monde comme le nôtre, mais nous demandent d'évaluer les élèves au même moment sur les mêmes points, de « faire » le programme et de mettre en place le livret scolaire unique. C'est incompatible...

Si on veut être bienveillant, on arrête le Roundup qui consiste à nier le fait que chaque enfant apprend à son rythme, arrive en classe avec sa culture, ses connaissances, et ses problématiques et qu'il ne pourra pas en faire abstraction.

Une école bienveillante doit s'appuyer sur les richesses de chacun, les encourager à croître et à être partagées.

Les enseignants d'une école bienveillante sont eux-mêmes dans un processus de recherche et d'apprentissage, car ils sont concernés eux aussi, par ce « *besoin souverain de croître* ».

Ils pratiquent la prise de recul, l'analyse des situations, ils partagent leurs points de vue avec leurs collègues et amis.

Ils ne sont pas figés dans leurs pratiques.

Ils sont curieux, s'intéressent aux pédagogies, à la psychologie, à la philosophie, aux sciences, à la littérature, à la cuisine, au jardinage, à la technologie, que sais-je...

Leur école n'est pas garantie 100% bienveillante et coopérative, mais elle tend vers cet idéal. Comme leurs élèves, ils apprennent de leurs erreurs et continuent leur chemin.

On ne voit pas la fin de ce chemin : nous ne sommes jamais totalement émancipés, nous restons d'éternels apprentis.

La vie nous présente chaque jour des situations face auxquelles il nous faut pratiquer le tâtonnement expérimental.

Malgré les difficultés rencontrées sur la route, je trouve ce constat enthousiasmant et c'est ce qui me paraît le plus urgent de transmettre à mes élèves : l'apprentissage c'est partout, à chaque instant, c'est vital et ça rend heureux.

Sylvie Choynet

-4-  
Célestin Freinet,  
*Les invariants  
pédagogiques*,  
1964.

-5-  
Tableau Blanc  
Interactif



# LE CHEVAL DE BOIS (1)

*Même si cela semble nous éloigner du sujet du présent numéro, il nous paraît impossible de ne pas répondre au questionnement existentiel posé par le texte précédent, en ce sens qu'il présente comme incompatibles deux visions du monde et de l'exercice de notre profession. D'une part, un environnement d'apprentissage bienveillant, centré sur l'enfant, son statut, son activité, la coopération, etc. D'autre part, l'impérieuse et contradictoire nécessité institutionnelle d'évaluer, de noter, de classer des enfants qui sont en train de construire leur savoir, leur personnalité, leur intimité ainsi que leur rapport aux autres et au monde dans une démarche qui ne devrait être que ponctuelle, individualisée, en dehors de tout stress et de tout effet contraignant.*

*Nous utilisons l'expression « cheval de bois », d'Idriss Aberkane<sup>1</sup>, pour désigner ce temps de notre vie où nous sommes soumis au faire-semblant, au jugement d'autrui, avant, pour certains, d'avoir la chance de vivre « la vraie vie » (faire du vrai cheval), s'ils parviennent à échapper, un jour, à tout système d'évaluation et/ou de notation...*

*Nous reproduisons ci-dessous des textes déjà publiés sur ce sujet, qui est malheureusement de plus en plus d'actualité avec la mise en place du livret scolaire unique du CP à la fin du collège.*

## NON AU LIVRET SCOLAIRE !

La Ministre instaure un livret scolaire qui suivra l'élève du début de sa scolarité élémentaire jusqu'au terme de sa scolarité secondaire, soit du CP à la 3ème.

Il remplace en 2016-2017 l'ex-livret de compétences (98 compétences à évaluer !!!), tombé en désuétude, avant même que nous ayons eu l'idée de l'essayer...

Ce nouveau casier judiciaire devra consister, à l'évidence, en un bilan global sur les huit champs d'apprentissage du « socle commun », définissant ce que tout élève doit avoir acquis à seize ans.

Un souci surgit dès maintenant : comment prendre en compte les enseignants qui refusent toute pédagogie du socle au motif que ce socle est précisément défini par le pouvoir en place, c'est-à-dire par ceux qui sont en situation de domination, et qui veillent bien scrupuleusement à réserver la maîtrise des savoirs les plus experts à ceux de leur caste ?

On sait très bien ce qu'il en découle en désignation, en stigmatisation, et donc on

connaît tous son active contribution à la production *artificielle* de l'échec scolaire.

L'évaluation, la notation, le classement, la désignation, l'inscription dans le livret, autant de pratiques qui instituent l'échec, et partant, constituent la *violence symbolique* de l'école, nécessaire au maintien des inégalités, fondatrices de notre système social.

En réponse à cette implacable réalité, les mouvements d'éducation cherchent plutôt à mettre en place des démarches, des outils alternatifs qui permettent à l'enfant de se situer dans le groupe sans remettre en question la capacité de chacun à apprendre et à progresser (à son rythme).

Les tutorats, l'assistance mutuelle, la coopération, la pédagogie de la réussite ne sont que des exemples, parmi d'autres, des stratégies auxquelles on peut avoir recours pour éviter ces pratiques d'enfermement, de catégorisation dont on connaît le caractère quasi définitif.

*Dominique Vachelard*

-1-  
Voir pages 8 et  
suivantes



# LE CHEVAL DE BOIS (2)

*Encore un aspect traditionnel et fortement enraciné du fonctionnement scolaire : la notation, ou évaluation, ou validation, peu importe le terme que l'on emploie. Toujours est-il que nous sommes sujets, parfois une vie entière, à ces dispositifs de sélection et de contrôle. La notation est, et a toujours été, le corollaire « naturel » de la vie à l'école.*

## NON AUX ÉVALUATIONS !

Les mouvements pédagogiques se trouvent dans l'obligation de refuser tout dispositif contraignant d'évaluation qui ne présente aucune pertinence dans le processus historique de construction des savoirs de l'enfant et dont le seul fondement théorique et pratique procède probablement d'un effet de contamination par l'ultralibéralisme qui gouverne le monde.

### ***Un contexte socio économique ultralibéral***

Une lubie tenace s'est emparée de nos gouvernants, au cours des dernières décennies, concernant le rôle incontournable que doit jouer l'évaluation dans tout processus de formation. Complément indispensable de la pédagogie par objectifs, elle puise son origine aux États-Unis dans un contexte socio-économique de rationalisation des processus de production industrielle (Taylor), notamment dans l'industrie automobile.

Elle a rapidement envahi le monde du marketing, de la vente en général, elle est même devenue la panacée universelle : pas une institution, pas un établissement public ou privé ne saurait fonctionner aujourd'hui sans avoir recours à cette sacro-sainte évaluation.

Et elle concerne aussi bien les politiques publiques que le nombre de palettes de soda ou de contrats d'assurance vendus... Tout s'évalue !

Il semble alors tout « naturel » que, dans un contexte d'ultralibéralisme et de mondialisation galopante, concernant l'ensemble des savoirs, pratiques, comportements, elle ait conquis aussi le domaine de la formation et de l'éducation, et qu'elle ait rondement corrompu notre propre système éducatif. D'autant plus aisément que ce dernier est implicitement conçu –et fonctionne explicitement d'ailleurs– selon une conception bancaire du savoir<sup>2</sup>. Celui-ci est détenu par quelques-uns, « plus savants », qui le déversent, selon des procédures codifiées, dans la tête des enseignés. Ces derniers, présumés ignares, « bénéficient », de ce fait, au sein de l'institution, de ce statut d'incompétence ainsi que du pouvoir afférent à celui-ci (c'est-à-dire celui d'être bien sages, de bien écouter les chefs, de bien apprendre les leçons et de bien reproduire les modèles).

### ***Quelle pertinence ?***

Qui oserait alors poser la question de l'opportunité de l'évaluation ?

Personne, évidemment.

Or, il convient de questionner les pratiques d'évaluation dans leur utilité au sein d'une conception constructiviste et historique du développement des individus.

Mais, avant même d'aborder cette question, nous souhaitons rappeler les nombreux travaux de recherche qui montrent la très grande relativité de tout système

-2-  
Paolo Freire,  
*Pédagogie des opprimés*, La  
Découverte, 2001



# LE CHEVAL DE BOIS (3)

d'évaluation dès lors que l'on considère comme des variables pertinentes les effets liés à l'évaluateur, au savoir lui-même, au sujet évalué<sup>3</sup> et aux conditions de passation de l'évaluation !

On ne peut pas non plus oublier de citer des travaux plus anciens –mais toujours actuels- révélant la puissance des représentations initiales des enseignants concernant l'évaluation des comportements produits par les enfants<sup>4</sup>.

Quant à l'opportunité du dispositif d'évaluation lui-même, nous avons écrit précédemment : « *Les considérations historiques [préalables] contribuent à dénuer d'un quelconque intérêt les massives procédures d'évaluation commises à l'intérieur de l'institution. Incontournable rituel, elles occupent un temps conséquent et une débauche d'activité tant pour les enfants que pour les enseignants.*

*Pourtant, le concept historique de zone proximale de développement<sup>5</sup>, à lui seul, permet de douter de la pertinence d'une évaluation qui, parce qu'elle est toujours individuelle, se trouve inapte à rendre compte de la réalité des apprentissages en construction chez l'enfant –à l'exception, sans pouvoir l'affirmer avec certitude, des savoirs déjà solidement construits. Mais, après tout, ces derniers sont-ils ceux qui nous préoccupent le plus ? Certainement pas.*

*En effet, il convient de faire remarquer que l'enseignant qui 'évalue' procède, la plupart du temps, en mesurant le résultat de son enseignement objectif (les objets qui sont enseignés) programmé selon des instructions officielles et la didactique des disciplines. Rarement en essayant d'estimer les savoirs nouveaux et les comportements qui se sont mis en place progressivement à l'occasion des situations intersubjectives qu'il a offertes aux apprenants. Jamais suivant une démarche collective où*

*pourrait se produire l'émergence des savoirs en cours de construction... »<sup>6</sup>*

En n'omettant pas de rappeler –mais est-ce utile ?- que chaque apprenant, quel que soit l'objet et le contenu de son apprentissage, ne reproduit jamais le même parcours que ses congénères. Parce que chaque savoir construit ancre sa réalité dans l'expérience propre, le vécu et la culture de chacun, il ne saurait connaître les mêmes conditions d'émergence chez deux individus différents ! Les enfants n'apprennent pas à marcher, à parler, à lire, à nager, etc. au même moment. Il n'y a d'ailleurs pas lieu de s'en inquiéter. Encore faudrait-il penser –et faire- une école qui n'oublie pas dans ses principes et son fonctionnement l'existence de tels fondamentaux !

## **Un mal nécessaire ?**

Mais pour l'institution, le dispositif d'évaluation permettrait d'engager, au vu des résultats, de bénéfiques actions de remédiation. Un peu comme s'il existait un processus d'apprentissage chez les enfants qui obéirait automatiquement aux désirs d'un enseignant bienveillant, soucieux de pallier des difficultés ou des carences (comme si apprendre fonctionnait ainsi !).

Une autre conséquence au passage, celle de constituer, de renforcer, l'existence – totalement artificielle pourtant- de toute une catégorie d'enfants, ceux qui seront définitivement étiquetés comme enfants en difficulté, au destin inéluctablement compromis.

C'est ainsi que l'on produit massivement l'échec scolaire, une « réalité » vécue comme la conséquence d'un handicap personnel de l'élève, ou d'un dysfonctionnement de l'école et des enseignants (alors qu'il s'agit d'un choix politique !).

Dominique Vachelard

-3-

Glaeser Georges,  
*Fondements de l'évaluation en mathématiques,*  
APMEP, 1995

-4-

Rosenthal R. et  
Jacobson L.,  
*Pygmalion à l'école,*  
1968, réédition  
Casterman 1994

-5-

L.S. Vygotski,  
*Pensée et langage,*  
La Dispute, 1997

-6-

Vachelard  
Dominique,  
*Transformer l'école,  
l'utopie du  
quotidien,*  
Chronique sociale,  
Lyon, 2008



# TEMPS & ÉDUCATION

## **CE N'EST PAS EN TIRANT SUR LES SALADES QU'ELLES VONT POUSSER PLUS VITE<sup>1</sup>**

Un jour, un enfant m'a demandé, pendant une activité de classe : "Pourquoi doit-on toujours se dépêcher ? Pourquoi on ne pourrait pas prendre son temps ?"

Je partage ce questionnement et cette recherche d'apaisement sans parvenir à libérer totalement mon enseignement de la contrainte temporelle : journée, semaine, période, année scolaire, cycle.

De nombreux enseignants (tous ?) s'accordent pour reconnaître manquer de temps.

Dans ces conditions, ralentir ne semble pas être à l'ordre du jour.

Il semble pourtant essentiel de savoir "trouver le temps adapté à chacun et à chaque activité".

C'est ce que préconise, Joan Domènech Francesch, dans son ouvrage *Éloge de l'éducation lente*<sup>1</sup>. L'auteur, professeur des écoles, militant de mouvements de rénovation pédagogique, développe plusieurs principes de bon sens, qui n'en sont pas moins fondamentaux et trop souvent oubliés : l'éducation est une activité lente et un processus qualitatif, les activités éducatives définissent elles-mêmes le temps nécessaire aux activités, et non l'inverse, chacun a besoin d'un temps propre pour apprendre...

Par ailleurs, cet ouvrage propose vingt-cinq pistes pour ralentir à l'école : modifier les mots qui pénalisent la lenteur et valorisent la rapidité, permettre aux enfants de considérer l'erreur comme un processus essentiel dans leur apprentissage, instituer des lieux de repos, planifier l'emploi du temps hebdomadaire avec les élèves, rompre l'emploi du temps conçu en domaines et en matières...

L'auteur cite Edgar Morin qui se dit "plus que partisan de *slow education*" et Philippe Meirieu qui souligne également que "l'éducation a besoin d'espaces de *décélération*".

« *Tout apprentissage solide se nourrit de lenteur* »

Gaston Bachelard

-1-  
Célestin Freinet

-2-  
*Éloge de l'éducation lente*,  
Joan Domènech Francesch  
Chronique sociale,  
sept 2011

-3-  
André Stern,  
Domaine du possible,  
Actes Sud,  
2011

## **JE NE SUIS JAMAIS ALLÉ À L'ÉCOLE, HISTOIRE D'UNE ENFANCE HEUREUSE<sup>3</sup>**

Ce qui frappe dans ce témoignage, qui ne se pose pas en modèle généralisable, c'est le temps laissé aux apprentissages, le lâcher-prise des parents et la richesse de l'environnement offert à l'enfant : des rencontres fondatrices, une multitude de livres, du matériel authentique, de qualité et adapté aux intérêts de l'enfant.

Il nous parle notamment de ses "heures improvisées" dont certaines ont été consacrées à la littérature :

*"Durant les mois où je me consacrais à la littérature, dévorant livre sur livre, il est évident qu'il ne me restait que peu de temps pour d'autres occupations. Je lisais invariablement l'œuvre complète d'un certain auteur ainsi que plusieurs de ses biographies, avant de passer au suivant. Cela commença par la comtesse de Ségur. [...] Lire laissait, à ce stade, encore beaucoup de place aux autres occupations ; cela changea lorsque je rencontrai Balzac, [...] je lisais plus de six heures par jour. [...] Un matin, (j'avais environ quinze ans), [...] Proust entra pour toujours dans ma vie."*

André Stern a lu d'autres auteurs, sans en lire systématiquement l'œuvre complète, et parle surtout de quiétude et d'intensité pour décrire la manière dont il a abordé la littérature.

Il ajoute: "*Aucune planification, aucun programme, aucune opinion, aucune intervention ne venaient interrompre ma lecture, troubler ma concentration, dévier mon élan ou disperser mon cheminement.*"

Ces deux ouvrages inspirent et donnent à réfléchir.

Quel temps accorde-t-on à l'éducation ?

Quel temps laisse-t-on aux enfants ?

Quel usage fait-on du temps ?

Jenny Sauvadet



# DE NOUVELLES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ? (1)

Quelle valeur scientifique peut-on accorder aux théories chargées d'étudier le fonctionnement de l'école, la construction du savoir, celles que l'on nomme depuis une cinquantaine d'années les sciences de l'éducation ?

Et est-ce que le considérable développement quantitatif et qualitatif de la connaissance et des techniques, au cours des toutes dernières décennies et années, a contribué à donner plus d'efficacité aux processus éducatifs ?

## Des sciences...

L'histoire des idées et des institutions nous révèle le peu d'intérêt qui a été porté dans les temps anciens aux préoccupations d'ordre éducatif ou pédagogique, si ce n'est dans la Grèce antique avec Platon et Socrate, par exemple, ou encore en France avec Rabelais, puis au XVIIIème siècle avec Rousseau, et son *Émile*.

L'enfance a longtemps été un domaine réservé, qui intriguait et dont on se méfiait : c'est d'ailleurs une incapacité, la parole, qui lui a donné son nom.<sup>1</sup>

Si l'on essaie de dater l'apparition d'une science moderne de l'éducation, on peut dire que ce concept apparaît à partir du début du XXème siècle avec les écrits d'Émile Durkheim<sup>2</sup>, de Jean Piaget<sup>3</sup>, de Lev Vygotski<sup>3</sup>, parmi les premiers à rechercher des modèles récurrents dans les processus sociaux et cognitifs.

Historiquement, on peut donc dire que ces sciences ont tout d'abord été des sciences humaines, appliquées à l'éducation : histoire, sociologie, psychologie individuelle et sociale.

-1-  
In-fans, celui qui ne parle pas

-2-  
*Éducation et sociologie*, 1922

-3-  
*Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1923

-4-  
*Pensée et langage*, 1934

-5-  
Robien cité in « Voyage à travers les connexions neuronales de Stanislas Dehaene », Georges Plancat, Actes de Lecture n° 96, décembre 2006

-6-  
Jean Foucambert, *La manière d'être lecteur : Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM 2*, 1976

## ...nouvelles

Dès la fin du XXème et le début du XXIème siècle, on observe une soudaine accélération et on peut presque dire que cette science devient « classique ». Elle subit la concurrence de sciences émergentes, suite au développement des nouvelles technologies, notamment des techniques d'imagerie pour l'exploration des zones cérébrales, ce sont les *neurosciences*.

Celles-ci prennent appui sur les sciences « dures », mathématiques entre autres, pour fournir des modèles explicatifs à l'accomplissement des tâches mentales, en prétendant en donner une explication de nature purement scientifique grâce à l'observation des connexions neuronales.

Et ces nouvelles théories ont vite pignon sur rue ! Ainsi, en 2006, le ministre Robien impose-t-il la méthode combinatoire pour l'enseignement de la lecture dans toutes les classes de notre pays en se référant, de façon très explicite, aux spécialistes des neurosciences. Et à Stanislas Dehaene, en particulier : « *Il faut faire du b-a : ba ! L'élite de la science nous le dit. L'avenir de nos enfants est en jeu.* »<sup>5</sup>

## Méfiance

Or, un autre chercheur en éducation, un des rares à son époque à insister sur le caractère visuel de la lecture, Jean Foucambert,<sup>6</sup> a justement expliqué qu'on peut être un spécialiste de la zone de traitement de la forme des mots sans en être forcément un d'une activité bien plus complexe, la lecture. Processus qui, certes, fait appel à la reconnaissance des mots, mais qui ne saurait être résumé à, ni confondu avec, cette seule activité cérébrale et perceptive.



# DE NOUVELLES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ? (2)

Dès la parution de *Les neurones de la lecture* de Dehaene<sup>7</sup>, Foucambert montre que, plus de dix ans après l'imposition d'une méthode unique d'enseignement par la combinatoire, sur les conseils des élites scientifiques, plus de 40% des élèves en sixième ont toujours de réelles difficultés de lecture !<sup>8</sup>

Quant aux protocoles d'expérimentation utilisés, il rappelle la nécessaire humilité dont il faut faire montre en la matière, et affirme qu'il est prudent de « *ne pas tirer de conclusions pédagogiques définitives à partir du tout début de ce qu'on observe dans le cerveau de quelqu'un devant qui on a projeté quelques lettres* ». <sup>9</sup>

Et quant au postulat qui anime le chercheur (Dehaene) : « *lorsqu'un spécialiste de neuro-imagerie cognitive reprend à son compte, sans le moindre soupçon, le rôle fondateur de la correspondance graphique-phonème pour lire (et pour apprendre), on peut redouter qu'il se soit trop rapidement documenté sur ces questions de linguistique ou qu'il en ait été prioritairement informé par des psychologues et des pédagogues ayant déjà décidé de l'impossibilité d'un apprentissage linguistique de l'écrit.* »<sup>10</sup>

Méfiance, donc !

## Confiance ?

Mais on ne peut ignorer d'autres recherches conduites dans les neurosciences, et quel plaisir alors de constater que certaines théories nouvelles, issues d'autres champs de la connaissance que ceux que nous questionnons habituellement, viennent conforter nos analyses de militants de l'éducation, notamment en ce qui concerne une certaine écologie du savoir et du pouvoir.

-7-  
Stanislas  
Dehaene,  
*Les neurones de la lecture*, Odile  
Jacob, 2007

-8-  
« N'insistez pas,  
Stanislassss ! »,  
Jean Foucambert,  
*Actes de Lecture*  
n° 101, mars  
2008

-9-  
Ib. c'est nous qui  
soulignons

-10-  
Ib.  
Autrement dit,  
on a affaire à un  
chercheur qui ne  
prend même pas  
la peine de réviser  
les prémisses  
avec lesquelles il  
aborde une problématique : la  
lecture.  
Il demeure sur le  
postulat :  
« *puisque lire  
c'est convertir  
une chaîne écrite  
en chaîne orale,  
etc...* »

-11-  
Jack Goody, *La  
raison graphique*,  
Éditions de  
Minuit, 1979

-12-  
Idriss Aberkane,  
*Libérez votre  
cerveau*, Robert  
Laffont, 2016

Jack Goody, en son temps, montrait que le simple fait de changer le *moyen* de traitement du savoir conduisait à en modifier non seulement l'aspect, mais également le *contenu*<sup>11</sup> (en clair, on ne pense pas les mêmes choses dans les sociétés avec ou sans écriture, par exemple).

On peut dire aujourd'hui que si des découvertes comme le levier, la poulie, la roue, ont transformé inexorablement le monde physique, on doit convenir que, de même, l'écriture, l'imprimerie, Internet, ont bouleversé la vie mentale de toute une humanité. Et dans ce dernier cas, le monde est encore plus transformé puisque ce ne sont plus seulement les outils qui changent, mais leurs opérateurs.

C'est ce que révèle, dans un ouvrage récent, Idriss Aberkane<sup>12</sup>, qui se livre à une analyse du fonctionnement de l'école française à travers le filtre des neurosciences appliquées, dont il est un spécialiste.

Il est assez réconfortant de constater que l'auteur parvient souvent à des conclusions très proches des nôtres, en empruntant des voies différentes. Le concept qu'il développe principalement se nomme *neuroergonomie*, c'est-à-dire l'art de bien utiliser son cerveau.

Dans l'application des neurosciences aux situations d'enseignement/apprentissage, Idriss Aberkane montre, par exemple, que les zones relatives au langage et celles de la capacité mathématique ne se trouvent pas dans la même zone géographique cérébrale.

Donc, que l'échec d'un enfant en mathématique peut provenir de sa difficulté non à trouver la solution à un problème, mais de celle à expliquer comment il a trouvé le résultat, puisque c'est bien ainsi que fonctionne l'école.



## DE NOUVELLES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ? (3)

« Il est clair qu'à l'école, l'accent est presque totalement mis sur les capacités verbales des élèves, surtout en mathématiques, où un élève n'a aucun point s'il parvient à résoudre un problème sans savoir en verbaliser la démonstration. Comme notre cerveau sait faire les choses sans savoir les expliquer [...], lier l'excellence au monde verbalisé est déjà une limitation. Alors [...], c'est le sillon intrapariétal gauche qui est sans doute au cœur du phénomène 'avoir de bonnes notes'. »

Concernant cette dernière remarque, si nous combattons avec force toute idée de notation, d'évaluation, de classement dans le cadre de nos pratiques, c'est pour éviter de nous retrouver dans une situation paradoxale où, d'une part, nous prônerions une école bienveillante, attentionnée à chacun, à ses rythmes, ses difficultés, etc. et que, d'autre part, nous n'hésiterions pas à valider de manière comptable et dépersonnalisée, l'acquisition des connaissances prescrites par le régime.

Il se trouve que dans sa méthodologie, Idriss Aberkane distingue et oppose, les deux vies différentes que nous sommes conduits à mener : la vie notée et la vraie vie, et il détaille et compare ces deux états, en particulier les mensonges sur lesquels repose la vie notée. Pour lui, « *la vie notée, c'est le cheval de bois et la vraie vie, c'est le cheval véritable.* »

Ainsi, si « *se conformer au moule* » est la seule voie dans la vie notée, tant l'école s'attache à présenter l'état actuel de nos institutions comme un modèle abouti de développement, c'est évidemment une mauvaise voie dans la vraie vie. À l'école, la conformité est la vertu suprême (mais « *plus vous essayez de rentrer dans le moule, plus vous ressemblez à une tarte !* »).

« *L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature*

*l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit ; et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure.* »<sup>14</sup>

Le fait de « *rester à sa place* » est bien le message inculqué par l'institution tout au long du parcours scolaire d'un individu, et c'est par la peur de perdre sa place que la domination s'installe dans la durée. C'est bien là toute l'entreprise de l'école de Jules Ferry que d'organiser, de planifier, de marteler cet apprentissage de la hiérarchie, du respect qu'on lui doit, de la récompense, de la punition...<sup>15</sup>

De même, si « *discuter l'autorité* » est interdit dans la vie notée et « *s'exprimer librement* » y est fortement déconseillé, ces dispositions sont aussi nécessaires que vitales dans la vraie vie !

« *Être autonome* », fortement déconseillé dans la vie scolaire, est au contraire indispensable à la vraie vie, où « *l'autonomie est la seule voie vers la liberté* »<sup>16</sup>. Et on constate pourtant, que dans l'univers de l'école, tout est défini par l'État lui-même qui prend le soin de fixer de manière unilatérale et autoritaire les contenus et les temps d'enseignement.

Au risque de se répéter, si dans l'éducation nouvelle, nous affirmons depuis longtemps, que travailler ensemble c'est coopérer, et si la coopération est d'ailleurs devenue le mode majeur de l'enseignement alternatif, c'est bien parce que les situations d'interaction sont caractéristiques des contextes d'apprentissage (Paolo Freire).

Mais nous savons aussi tous qu'à l'école, la coopération ça ne fait pas très sérieux, et que ce mode de fonctionnement est généralement disqualifié : on parle de tricherie, de copie, etc.

Aussi, nous ne boudons pas notre plaisir quand nous lisons : « *Mais le pire de tous les mensonges véhiculés par la vie no-*

-13-  
Idriss Aberkane,  
op. cit.  
pages 27-28

-14-  
Émile Durkheim,  
*Éducation et  
sociologie*, 1922

-15-  
Jean Foucambert,  
*L'école de Jules  
Ferry*, AFL,  
réédition 2007

-16-  
Idriss Aberkane,  
op. cit., page 37



# DE NOUVELLES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ? (4)

tée, c'est encore celui-ci : pour les choses importantes, le succès et l'échec sont individuels. Pour les choses sans importance, en revanche, ils peuvent être collectifs. »<sup>17</sup>

## Savoir et statut

L'école, est censée rendre conforme l'individu à son rôle social. Ça, on le sait depuis près d'un siècle.<sup>18</sup>

Elle est donc organisée selon un modèle vertical, dogmatique et très hiérarchisé, ce qui éloigne des responsabilités, à un moment où le monde s'organise, lui, en réseaux, horizontalement et de manière évolutive. Inutile de chercher ailleurs son inadaptation...

Dans ce domaine, nous affirmons, pour l'avoir éprouvé, que c'est le pouvoir donné à l'enfant, par le statut qui lui est effectivement attribué dans son rapport au monde, qui lui permet d'accéder, ou non, au savoir.

Désolé, mais il n'est pas de maître omniscient détenteur infailible d'un savoir qu'il viendrait déverser dans l'esprit des enfants, à grands renforts de magistrales démonstrations. Bref ! Un monde où on pourrait observer des pratiques d'enseignement débouchant sur la réalisation concomitante d'apprentissages chez des enfants, ça n'existe pas, ça n'existe pas...

Sauf, peut-être, dans les représentations dominantes, si l'on s'en réfère à certaines pratiques d'enseignement alternant inmanquablement une leçon modèle, suivie d'exercices d'application, d'une correction, et plus tard, d'une évaluation.

Selon Paolo Freire, sauf à considérer l'éducation selon la conception bancaire dominante où les valeurs vont de ceux qui détiennent à ceux qui ne possèdent rien, en réalité, dans notre monde, personne n'est l'éduqué ni l'éducateur de quiconque.

« Les hommes s'éduquent mutuellement par l'intermédiaire du monde ».<sup>19</sup>

On retrouve, sous la plume d'Idriss Aberkane, des propositions dans ce sens, pour l'éducation, mais également pour l'industrie : des stratégies relatives au statut des employés, au pouvoir donné aux collaborateurs au sein d'une entreprise. Ce sont les théories et leurs applications, mises en œuvre dans le domaine du *management libéré*. (voir pages 13 à 15)

L'expérience révèle que c'est lorsqu'on responsabilise les collaborateurs, qu'on leur laisse l'initiative de leurs horaires, de leur poste, de leur rémunération, qu'ils sont plus productifs, et surtout, que l'ambiance ainsi créée est plus favorable à l'épanouissement au travail.

## Savoir et information

Qu'enseigne-t-on réellement à l'école ? Son fonctionnement n'est-il pas celui d'une infrastructure de l'information plus que de la connaissance ? Le savoir n'est-il pas souvent confondu avec l'information ?

À voir, par exemple, les procédures et les contenus des batteries d'évaluation régulièrement utilisés dans les classes de nos écoles (sans même savoir pour quelle raison on les utilise), on peut douter de la nature opératoire, instrumentale, formative des « savoirs » dispensés par l'école.

Surtout quand on sait que l'information est, aujourd'hui, disponible en totalité et au bout du doigt 24 heures sur 24 ! Mais, dans la phrase précédente, le problème, c'est probablement « en totalité » : comment trier, en effet, comment sélectionner, comment naviguer au milieu de toutes ces informations qui, pour la plupart, polluent chaque recherche précise de renseignements ?

Sinon en usant d'un savoir...

-17-  
Ib. page 37

-18-  
Voir ci-dessus,  
*Éducation et  
sociologie*, 1922

-19-  
Paolo Freire,  
*Pédagogie des  
opprimés*,  
*La Découverte*,  
1982



# DE NOUVELLES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ? (5)

Ce que remarquait Umberto Eco, qui voyait avec l'hypertexte, l'émergence future d'une nouvelle intelligentsia, celle capable d'exercer une lecture d'acquisition servie par une lecture de navigation efficace...

Nous souhaitons mentionner que, pour des raisons technologiques de traitement, Idriss Aberkane distingue le *savoir* et *l'information* : l'information est *ponctuelle* alors que le savoir est *reproductible*, dit-il.

Ainsi peut-on distinguer dans le cas de la conduite automobile, par exemple, le fait de conduire, qui est un savoir, reproductible, de la masse d'informations que le conducteur doit traiter pour mettre en œuvre son savoir, qui, elles, sont ponctuelles et généralement oubliées après usage.

Et, si le savoir est inhérent à la cognition, il est un attribut du vivant, il dépasse alors les capacités de l'ordinateur !

Nature différente donc infrastructure différente, elle aussi !

« Une infrastructure de l'information relève de la communication d'ordinateur à ordinateur, comme la fibre optique, par exemple. Une infrastructure de la connaissance, elle, relève du cerveau humain. Elle est profondément différente. »<sup>20</sup>

Devant la somme accumulée de savoirs humains nouvellement créés, se pose le problème de leur circulation, de leur transfert et de leur acquisition.

Problématiques masquées derrière l'impératif économique imposé à l'arsenal éducatif, qui supprime toute idée de libération, d'épanouissement dans et par l'apprentissage à l'école.

Problématique politique, celle du remplacement de notre école *pour* le peuple par l'école *du* peuple, ce dernier disposant d'un droit imprescriptible à accéder à l'intégralité des savoirs produits et disponibles. Encore faudrait-il démocratiser le savoir...

On s'aperçoit, suite à cette rapide présentation que les nouvelles sciences cognitives apportent nécessairement des éléments de réflexion et des possibilités accrues d'innovation pour les praticiens de l'éducation.

À condition de ne pas foncer tête baissée et de prendre l'indispensable recul, dans ce domaine complexe, où les auteurs-vulgarisateurs ne prennent généralement pas la peine de présenter leurs lourds protocoles expérimentaux. Ils n'en dévoilent bien souvent que leurs propres conclusions et les résultats pratiques. (Voir à ce sujet, la grande prudence avec laquelle il convient d'accueillir la « pédagogie Montessori revisitée » par Céline Alvarez<sup>21</sup> et quelques « neuro-spécialistes » comme Stanislas Dehaene).

Pour notre modeste part, plutôt que de privilégier la constitution d'un stock d'informations, déjà disponibles, on comprendra peut-être notre ambition éducative qui consiste à rendre accessible au plus grand nombre la maîtrise savante des outils conceptuels. Ces derniers, la lecture et l'écriture expertes, permettent à la fois de se diriger et de sélectionner au milieu d'un océan d'informations, tout comme de rendre possible l'exercice de la pensée et de produire, alors, des savoirs nouveaux.<sup>22</sup>

« Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine »<sup>23</sup>.

Dominique Vachelard

-20-

Idriss Aberkane,  
op. cit. page 109

-21-

Céline Alvarez,  
*Les lois naturelles  
de l'enfant*, Les  
arènes, 2016

(La conception de l'apprentissage de la lecture est une véritable caricature. On ne parle que des lettres, des digrammes, des mots. Jamais d'anticipation, ni d'information, encore moins de sens...)

-22-

Dominique Vachelard,  
*Enseigner les  
savoirs experts*,  
Éditions du  
cygne, 2016

-23-

Michel Eyquem  
de Montaigne,  
*Essais*



# L'ENTREPRISE LIBÉRÉE (1)

*Il nous paraît qu'en matière de phénomènes complexes, ce soit l'approche systémique qui permette de saisir au plus près la réalité, en raison de sa capacité à rendre compte des processus d'interaction caractéristiques de la complexité. Nous avons ainsi coutume de considérer l'école comme un sous-système intégré à un système plus global auquel il obéit, à savoir l'ordre politique, économique, moral de notre société. Et si nous faisons de même pour le monde du travail, celui de l'entreprise, en le pensant comme un autre sous-système qui prolonge et obéit à la même logique que celui de l'éducation, alors certaines problématiques propres à ces deux mondes seront forcément voisines.*

*C'est cette idée de complémentarité, de double approche, qui est à l'origine du texte ci-dessous, écrit par un couple de parents d'élèves, chefs d'entreprise, fortement préoccupés par les questions de forme et de finalité du management, par leur responsabilité, leur rôle dans le développement harmonieux de leur entreprise. Rien d'étonnant à ce qu'ils soient attentifs aussi aux conditions dans lesquelles leurs enfants seront scolarisés, au statut qui sera le leur à l'école, à la manière dont il seront accueillis, à leur intérêt, à leur motivation, à leur développement, à leur plaisir, à leur réussite.*

*Tant pis s'il faut déplaire à tous ceux qui ont plutôt tendance à considérer l'école comme un intouchable sanctuaire, à en faire un lieu complètement fermé, ignorant son environnement, à tenir bien éloignés les enfants des rapports de force et de la violence qui se jouent dans le corps social, sans voir que le lieu où cette violence est la moins manifeste, mais la plus présente, c'est dans l'institution scolaire elle-même !*

## L'ENTREPRISE

Âgé de 22 ans seulement, Clément lance son entreprise en février 2008. À l'époque, il instaure un management *très cool*, pour ne pas dire inexistant. Ils sont à peine trois au sein de l'entreprise et chacun à sa tâche. Du fait de son jeune âge et de son manque de formation (aucun diplôme), il ne se sent pas la légitimité de *commander*. C'est donc de façon simple et équilibrée que chaque personne trouve sa place naturellement au sein de l'entreprise. Puis, les années passent et le chiffre d'affaires augmente.

Je rejoins Clément en février 2012 pour mettre en place un système qualité et pour m'occuper de la partie administrative. Nous entendons jour après jour qu'il faut absolument s'organiser et se hiérarchiser car « c'est comme ça que ça marche ». Chacun son poste, avec sa fiche détaillée, ses procédures à suivre, ses papiers à signer, les autorisations à demander... Un ordre à instaurer par le biais d'un Responsable Production et d'un Responsable Qualité pour tout contrôler ! Nous l'avons fait et cela n'a pas fonctionné comme prévu !

Au lieu de gagner en efficacité, nous nous sommes retrouvés avec des salariés désintéressés, une perte de chiffre d'affaires et des tensions multiples, là où l'ambiance avait toujours été bonne, auparavant.

Au bout de quelques mois, Clément me livre son sentiment que nous ne sommes pas sur la bonne voie. Que pour lui, « *c'était mieux avant* » ; cette nouvelle façon de travailler bride les salariés, ils ne sont pas heureux et il ne l'est donc pas non plus. Et tout s'en ressent : la rentabilité et la satisfaction client ne sont plus au rendez-vous.

En septembre 2013 le Responsable Production nous quitte d'un commun accord. Nous relâchons les contrôles en expliquant aux salariés qu'ils *détiennent eux-mêmes l'expertise, l'expérience et le savoir-faire*. Et, petit à petit, le fonctionnement initial reprend le dessus.

Et pourtant, nous ne sommes pas encore totalement satisfaits...



# L'ENTREPRISE LIBÉRÉE (2)

## LIBÉRÉE

C'est en octobre 2014, en assistant à une conférence d'Isaac Getz<sup>1</sup>, portant sur les entreprises libérées, que nous prenons connaissance de ce mode de fonctionnement existant depuis longtemps, dans plusieurs domaines et pays différents, concernant des entreprises allant d'un salarié à plusieurs milliers. Nous nous sentons rassurés et moins isolés.

Le plus important, c'est que nous comprenons désormais notre insatisfaction : nous ne faisons pas les choses à fond. En effet, Isaac Getz insiste sur le fait que la libération doit être totale pour que cela fonctionne. Nous allons donc libérer notre entreprise à 100% !

Dès notre retour, Clément réunit les salariés en leur expliquant le fonctionnement qu'il souhaite mettre en œuvre au sein de l'entreprise : absence de hiérarchie, autonomie complète, organisation totalement libre dans tous les domaines (horaires, salaires, achats, etc...). Chacun devient ainsi maître de ses compétences. Quant à nous, notre présence à l'usine reste essentiellement dévolue aux tâches administratives et commerciales. Nous faisons également en sorte d'être à disposition de notre équipe, si nécessaire.

Lorsque Clément m'a fait part de ses premières incertitudes dans la voie traditionnelle hiérarchique en 2013, j'étais alors d'un avis résigné. Je me disais qu'avec le temps, tout se mettrait en place. Pour rappel, j'avais intégré la société en tant que Responsable Qualité afin de mettre en œuvre des procédures.

Et étant issue d'une formation universitaire scientifique, l'ordre, les rapports et les contrôles faisaient partie de mon quotidien. J'avais été formée (formatée ?) pour cela.

## ÉDUCATION ET MOTIVATION

Aujourd'hui, on nous dit que les entreprises françaises manquent d'innovation. Très bien, mais au-delà des problèmes posés, si nous regardions plutôt du côté de notre façon d'éduquer et de fonctionner pour trouver des solutions ? Car c'est cela qui, plus tard, tue l'innovation et la productivité au sein des entreprises, à cause de cerveaux bien pleins, mais non libérés, qui obéissent au lieu de créer. Une fois de plus, la science nous offre des éléments de réponse, en particulier les neurosciences, depuis quelques années maintenant. En effet, ces dernières ont beaucoup avancé, à travers des découvertes et travaux dans de nombreux domaines, comme le management et la neuroergonomie.

Des auteurs et conférenciers comme Bernadette Lecerf-Thomas<sup>2</sup> et Idriss Aberkane<sup>3</sup>, nous confortent en donnant un sens concret à ce qui pour nous demeurerait intuitif. Ce que l'on peut en retenir est que la collaboration de plusieurs cerveaux produit davantage que la somme des compétences individuelles. Le travail collaboratif est donc producteur d'innovation. La collaboration est la clé, l'obéissance est un verrou.

Pensez-vous réellement qu'en prenant votre poste le matin, sans aucune motivation, et avec un chef qui vous dit quoi, où, quand et comment, que votre cerveau est dans la bonne configuration pour fonctionner de façon optimale ?

Le raisonnement est le même à appliquer pour l'école. École où, rappelons-le, tous les élèves ne sont pas identiques ! Certains ont besoin de bouger pour se concentrer, d'autres, de calme. D'autres encore, de griffonner. Leur donne-t-on les moyens d'évoluer dans un environnement dans lequel ils seraient libres d'avancer à leur rythme, de façon collaborative et non collective ?

-1-  
Conférencier et  
auteur de *Liberté  
& Cie* et de  
*La liberté ça  
marche*

-2-  
Bernadette Lecerf-Thomas  
*Activer les talents  
avec les neurosciences,  
Neurosciences et  
Management*

-3-  
Idriss  
Aberkane  
*Libérez votre  
cerveau*



# L'ENTREPRISE LIBÉRÉE (3)

Malheureusement, c'est loin d'être le cas dans toutes les écoles. D'ailleurs, je me souviens particulièrement d'une réunion de famille dans laquelle on me racontait qu'une institutrice de classe préparatoire se félicitait d'avoir eu de bons élèves cette année car ils avaient tous su lire avant Noël. Cela sous-entendait-il que les élèves moins rapides étaient-ils mauvais pour autant ?

Connaissant cette personne je pense que non, mais une chose est sûre, c'est que depuis notre plus jeune âge, le système nous met dans des cases. Et cela en va de même pour l'entreprise. Ce n'est que la continuité de ce système. Les entretiens individuels sont le prolongement de nos évaluations. Les grilles de salaires à respecter, pour soi-disant récompenser le mérite d'une scolarité bien faite sans se questionner davantage sur l'équité réelle d'une telle mesure, sont également partie prenante de ce système. Tout cela est garant de l'équilibre du système acquis qu'il devient difficile d'ébranler.

Il vous suffit de faire le test autour de vous et de questionner quelques personnes : les unes vous diront que c'est normal d'avoir un salaire très faible car elles n'ont pas obtenu le niveau pour gagner mieux leur vie. Et pour cause, on leur répète depuis l'enfance qu'elles ne sont pas au niveau, qu'elles sont en échec...

Les autres insisteront au contraire en vous disant qu'évidemment c'est logique qu'elles soient mieux payées car elles le méritent, s'étant donné beaucoup de mal pour leurs études et que cela mérite bien une récompense, si ne ce n'est dû ! L'envie d'apprendre, de travailler, de contribuer est trop absente de notre société.

De nos jours, tout doit être difficile, dur et pénible, l'école, les études et, bien sûr, le travail.

L'entreprise est simplement le prolongement de l'école, le salarié est traité comme l'élève. Le premier, s'il a bien travaillé, a le

droit à une augmentation. L'écolier quant à lui, écopera d'une bonne note.

Le système est gravement perverti !

La motivation ne peut ni passer par l'argent, ni par la bonne note, elle doit être intérieure à chaque personne. Avez-vous déjà essayé le chantage au jouet ou la punition avec votre enfant pour obtenir quelque chose de lui ? Eh bien, le résultat est généralement de courte durée. C'est le même phénomène dans l'entreprise où l'augmentation de salaire n'induit pas forcément la motivation mais servira de leurre furtif, triste carotte à agiter, complètement dénué de sens (pour les personnes ayant déjà atteint un seuil de revenus confortable)...

## LE MANAGEMENT LIBÉRÉ

Notre constat est que l'Homme, depuis son enfance, a besoin de liberté et d'autonomie pour s'accomplir. Cet accomplissement est un atout primordial et nécessaire à son bon développement et à celui de l'entreprise. Tout mettre en œuvre pour le bien-être au travail n'a pas seulement des répercussions sur l'entreprise mais aussi et avant tout sur les hommes et les femmes qui la composent et, par extension, sur notre société toute entière. Tout devient une suite logique dans laquelle le bien-être devient la priorité.

Chez CN Industrie, notre objectif est très simple : donner du sens au travail collectif et individuel à l'heure du « bore-out<sup>4</sup> » et des « bullshit jobs<sup>65</sup> » afin que chacun s'épanouisse. Mais aussi garantir à notre équipe des revenus confortables pour vivre simplement de son travail et ne pas entrer dans une course à la croissance et aux chiffres. Dans les faits, le résultat est incroyable ! Notre performance a directement été proportionnelle au bonheur au travail. C'est comme cela que nous avons créé notre cycle vertueux, notre entreprise libérée.

-4-

*S'ennuyer à mourir.*

Une expression pleine de sens pour de nombreux salariés qui n'ont pas, ou peu, de choses à faire au travail.

-5-

Littéralement « les jobs à la con » : le fait de passer sa vie de travailleur dans un emploi qui consiste à accomplir des tâches dont on sait qu'elles ne sont pas vraiment nécessaires à accomplir, qu'elles n'ont pas vraiment de sens

