

le nouvel
EDUCATEUR
Documents

Des pratiques pour la réussite

par un collectif de l'ICEM.

N° 204

Supplément au n° 7 de mars 1989

10 numéros et dossiers

France : 196 FF.

Étranger : 260 FF.

Sommaire

• En guise d'introduction.....	1
• Echecs scolaires et pédagogie coopérative	3
• Quels outils pour quels enfants ?	7
- De tristes évidences	7
- Transformer des attitudes	7
- Remotiver.....	8
- Tenir compte du devenir social	8
- Apprendre à apprendre	9
• L'expression libre artistique dans notre recherche pour la réussite scolaire	10
- Sinistrose	10
- L'expression libre artistique. Pourquoi ? Comment ?.....	11
- Une expression librement choisie.....	11
- Un choix motivé.....	12
- Une aide indispensable.....	13
- Des techniques simples	14
• Valeur et culture de la parole lors de l'entretien du matin	18
- Censure.....	18
- Horreur !	18
- Sensations.....	19
- Interrogations	19
• Conclusions : de l'échec scolaire... vers la réussite.....	21
- Des enfants dévalorisés	21
- Des stratégies pour la réussite	23

Photographies : P. Bensa : p 2-20 - Photo X : p 4 - 5 - J. poillot : p 12

Ce dossier a été réalisé à partir du travail de coordination de Marie-France Adenier, Annie Troncy, Jacqueline Besnais, Marie-Claire Goulian, Jacques Querry, Anne-Marie Maubert, Didier Mujica et Eric Debarbieux (Collectif de l'ICEM)

En guise d'introduction

Nous voilà rassurés, un ouvrage récent le démontre: "LE NIVEAU MONTE" ! Ouf, nous respirons: les pratiques pédagogiques (pernicieuses ça va de soi) des pédagogies innovants n'ont donc pas gâché le métier ! Merci à Baudelot et Establet de permettre enfin une rationalisation du débat en éducation.

Malheureusement il est à craindre que la rumeur qui entourera ce livre témoigne d'une lecture superficielle qui finalement sera facteur d'immobilisme - comme cela a été le cas pour le fameux livre *"L'école capitaliste en France"*.

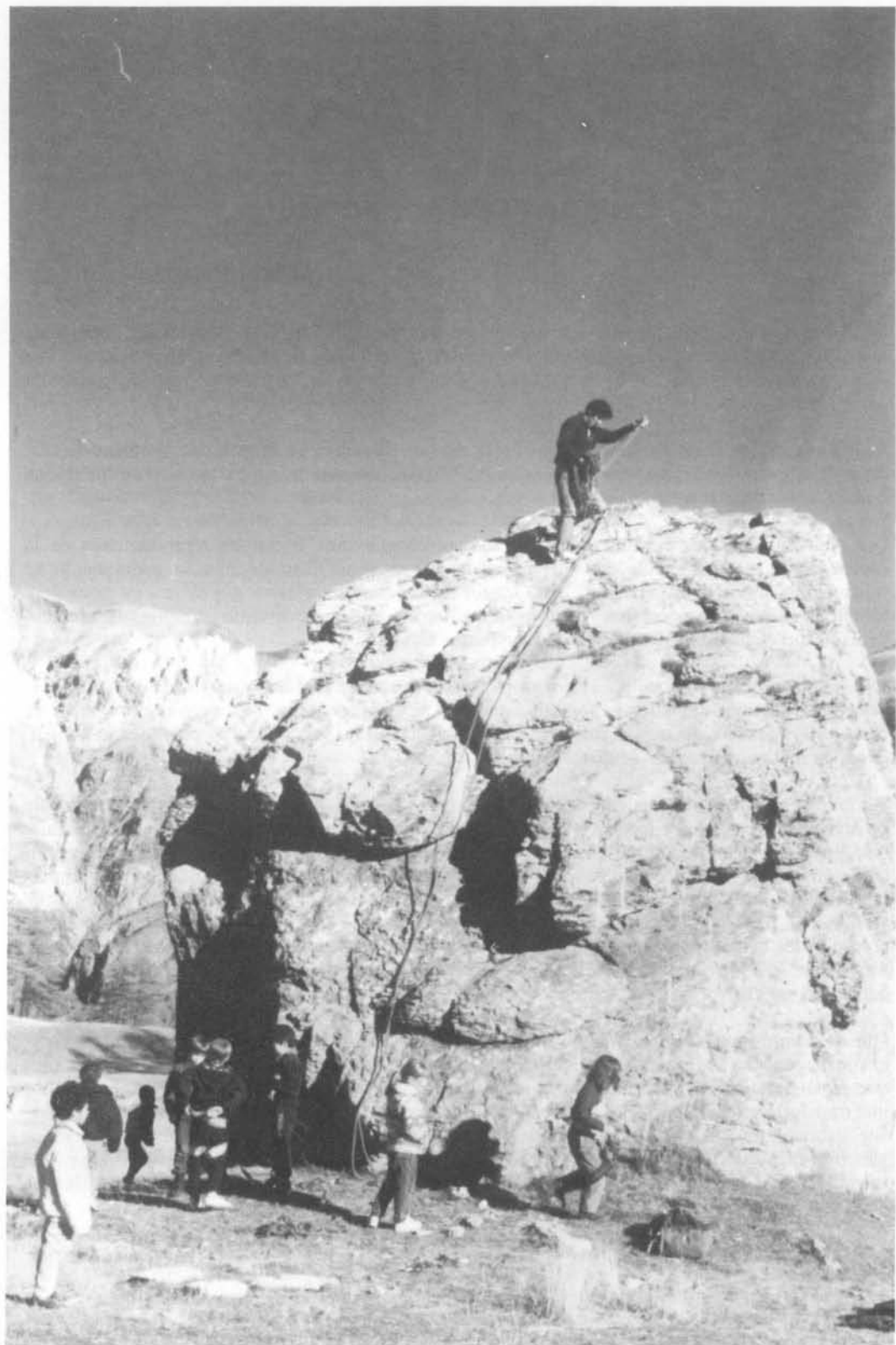
Les preuves apportées en leur temps par les sociologues aux fonctions reproductrices de la société dominante par l'école ont souvent induit une stratégie d'attente chez les enseignants: se sentant prisonniers d'un "système" dans lequel les enfants des classes populaires ne pouvaient réussir, la stratégie "progressiste" ne pouvait qu'être report d'une évolution pédagogique aux lendemains qui chantent et aux délices d'un mythique Grand Soir.

L'idée de handicaps socioculturels devint le dernier avatar de la théorie des dons, et le crime de ceux qui voulaient travailler autrement s'intitulait le "pédagogisme". Etrange retournement de perspective où ceux qui agissaient dans le réel devenaient les "utopistes" et ceux qui se contentaient du mythe étaient des "réalistes"

A l'inverse maintenant et, apparemment en rupture, la sociologie démontre une hausse globale du niveau d'instruction de la société française. Le risque est que seule soit retenue cette constatation, que ne soit lu que le titre de l'ouvrage. Le risque est que soit confortée la pédagogie irréfléchie dominante: inutile de rien changer puisque *"le niveau monte"*. Or et c'est bien plus important, Baudelot et Establet démontrent que si le niveau moyen augmente c'est parce qu'il est tiré vers le haut par l'élargissement de l'élite et l'amélioration de ses performances. En fait l'écart se creuse et les disparités augmentent entre l'élite scolaire, un *"peloton central qui s'essouffle et s'étire"* et *"loin derrière"* ceux qui, n'en doutons pas, ne figureront pas dans les futurs 80% de bacheliers promis par nos ministres à l'horizon 2000.

Que démontre finalement le livre de Baudelot et Establet ? Que *"les bonnes vieilles méthodes"* ont justement fait leurs preuves d'inefficacité quant à la réussite scolaire de tous, qu'il est plus que jamais urgent de travailler pour la promotion d'une véritable pédagogie populaire, et pour une transformation des modèles idéologiques dominants en ce qui concerne les critères de réussite socioculturelle. Et qu'en cette période historique indécise où se sont effondrées les idéologies trop faciles et les mythes fondateurs des utopies sclérosées, il est plus que jamais urgent de travailler ici et maintenant dans le réel. C'est ce à quoi veut contribuer ce modeste dossier, en décrivant quelques "PRATIQUES POUR LA RÉUSSITE".

Eric Debarbieux



Echecs scolaires et pédagogie coopérative

... " lorsque une institution prend en charge une population normale et y fait surgir plus de 50% de retards à des niveaux divers, c'est l'institution qui est à mettre en cause et pas ceux qui la fréquentent..."

J. Lévine et G. Vermeil
in Les difficultés scolaires - Doin - p. 4

Ces mêmes auteurs, à partir de données statistiques du Ministère de l'Education Nationale, évaluent ainsi l'efficacité du système scolaire français:

"... il ne profite réellement qu'à 30% des élèves auxquels il apporte une formation de bonne qualité dans l'ensemble. Les 70% restant se répartissent en deux moitiés:

- une moitié de "suivistes", de "pourraient mieux faire" qui ne tirent que peu de profit des 10 ans qu'ils passent sur les bancs de l'école et du collège.

- pour l'autre moitié, c'est-à-dire un bon tiers de la population scolaire, c'est l'échec total..."

p. 5 du même livre

Ces statistiques, bien connues, doivent continuer de nous interroger; elles interpellent le fonctionnement et l'efficacité de notre système d'enseignement, par l'échec scolaire qu'il produit. Elles nous interpellent. Qui sont les victimes de cet échec ?

Ce sont pour la plupart, les enfants des classes populaires, des travailleurs. Et je répète, ici, ce que chacun sait déjà !

"Le rythme de progression proposé par l'école primaire ne convient qu'aux enfants de bonne condition sociale. Plus les élèves appartiennent à un milieu modeste plus ils sont nombreux à échouer, dès les tout débuts de la scolarité, et à prendre du retard".

Michel Gilly in Bulletin de Psychologie

Il n'y a plus à démontrer dans ce domaine. Beaucoup de choses ont été écrites. Et pourtant on en est toujours au même point !

Si l'école n'est pas, directement, responsable des inégalités socio-économiques et culturelles,

mais plutôt le système politique dans son ensemble, elle n'en est pas moins une institution au service de ce système politique et en cela, elle perpétue les inégalités sociales. Dans son fonctionnement actuel, l'école favorise les favorisés et défavorise les défavorisés.

Pourtant la déclaration des Droits de l'Enfant (O.N.U) du 20 11 59 stipule dans l'article 7 que "l'enfant doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité des chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales..."

Aucune des réformes successives qui se sont succédées dans l'Education Nationale n'a permis véritablement de mettre en place une autre éducation au service de l'enfant; si l'école doit changer, c'est en prenant en compte l'enfant, afin de "donner à chacun toutes les occasions possibles de révéler ses aptitudes et ses goûts, ainsi que les moyens de les développer. Ce faisant lui procurer les plates-formes des réussites qui lui fourniront l'énergie nécessaire aux apprentissages auxquels il devra inévitablement être contraint. Et aussi, lui donner le sentiment de sa propre identité, de sa propre personnalité, de façon à l'aider à exprimer ses désirs et ses goûts."

J. Lévine et G. Vermeil
p. 76 in Les difficultés scolaires - Doin

Pour changer l'école, il faut inverser la tendance et considérer la notion de réussite autrement que sous l'angle exclusif de la réussite scolaire "instrument de sélection"; il devrait s'agir pour l'école de faire naître toutes les réussites possibles capables de développer en chacun l'éner-

$$36 \times 55 \times 2 = 1440 \times 2 = 2880$$

$$3 \quad (2800 + 80) \times 2 = 2880 \times 2 = 5760$$

gie nécessaire au renforcement de l'estime de soi, et pour un investissement dans des réussites scolaires "instruments d'épanouissement".

Les 70% d'enfants pour qui l'école est source d'ennuis, d'échecs, d'angoisses... sont-ils pour autant moins intelligents ?

Certes, non ! mais ces enfants, niés pour certains dès le départ en tant que personnes humaines, ne trouvent pas l'énergie nécessaire pour affronter un système scolaire sélectif et élitiste n'accordant de valeur qu'à la réussite scolaire exclusivement.

L'école est une institution normative et la réussite est, elle aussi, normative. Le droit à la différence... on en parle, mais on en parle seulement ! Je préfère d'ailleurs la notion de diversité. En ne considérant que l'échec scolaire personnel de l'enfant, on néglige l'échec de l'institution Ecole... Alors on développe des remèdes pour les enfants en difficultés lesquels contribuent parfois à les enfermer davantage dans des ghettos en pathologisant, en médicalisant l'échec scolaire.

L'école se doit de chercher à développer de façon positive et pour tous les enfants, toutes

les occasions de réussite... ce qui ne veut pas dire pour autant renoncer aux apprentissages scolaires !

Au contraire, l'école doit être un lieu réellement aidant pour l'enfant, générateur de désirs et d'énergies à réinvestir,

- en intégrant les apprentissages à la vie, au vécu de l'enfant... ne pas déraciner !

- en considérant que c'est l'enfant qui apprend, c'est lui l'acteur principal de ses apprentissages. Mais comment changer l'école ?

Je crois qu'un véritable changement ne viendra jamais d'en haut ! Les réformes successives au gré des ministres n'ont su bien souvent qu'apporter le désarroi !

Le véritable changement passera par ceux qui agissent au quotidien, les acteurs praticiens que nous sommes ! Et nous attendons d'un ministre qu'il s'appuie sur les forces créatrices et innovantes.

Or, où en est la pratique pédagogique aujourd'hui 20 ans après mai 68 !

Je constate, autour de moi, toujours, un sacré retour en arrière: les compositions, les notes, les classements, les places matérialisées dans la classe selon le classement, les punitions.



Et de plus, arguments à l'appui, certains essaient de défendre les valeurs de cette pédagogie traditionnelle qui "au moins a fait ses preuves" parce qu'elle veut la réussite des enfants du peuple ! Seulement ces enfants du peuple, lorsqu'ils ne réussissent pas, on les appelle... les "ringards" ou les "pouilleux". Bref, j'arrête là cette parenthèse critique !

Au fait, où étaient en 68, ceux qui aujourd'hui prônent tant ce retour à la notation ? Ils étaient peut-être de ceux qui se battaient avec raison contre la notation et la sélection.

Paradoxe des choses !

La grande idée aujourd'hui, c'est de conduire 80% d'une tranche d'âge au bac !

Qu'est ce que cela signifie ?

C'est certainement un objectif louable et noble mais est-ce le seul que l'on doit assigner à l'école ?

Et les 20% restants... que va-t-on en faire ? et comment, dans la pratique, sera interprétée la volonté de faire réussir 80% d'enfants au bac ?

Par le retour du balancier dont je parlais plus haut ? compositions, notes,... etc ? il y a des risques de dérapages (pas contrôlés) fort possibles !

Il y a nécessité de s'interroger sur la valeur et le contenu de notre enseignement, sur les méthodes d'apprentissages, et la cohérence des pratiques pédagogiques, sur les objectifs désignés et les effets produits...

L'école peut-elle préparer à la vie, au métier et à la société de demain (alors que nous ne savons même pas ce que sera cette société, tant elle est faite de mouvance!) si préparer à la vie c'est continuer à déverser dans la tête des enfants des savoirs et connaissances qui ne lui serviront à rien... ou presque parce qu'ils seront dépassés ?

Pourtant, l'école a un grand rôle à jouer auprès de l'enfant d'aujourd'hui qui sera un homme de demain ! Et, en cela il conviendrait de considérer l'école comme un lieu de vie réel où l'enfant pourrait faire un vrai apprentissage de la vie, sociale, relationnelle, de la liberté et de la responsabilité, en lui donnant les moyens aujourd'hui de maîtriser sa vie, des situations, de prendre des initiatives, pour être mieux à même de le faire quand il sera adulte.

Une école des réussites, c'est une école diversifiant ses objectifs, offrant un champ élargi des



possibles pour permettre à chacun d'être, de développer ses aptitudes, ses stratégies personnelles d'apprentissage et les capacités de réinvestir.

Si l'école prépare à la Vie... ce n'est pas seulement au métier, au travail, à la vie professionnelle, mais aussi au temps libre... temps plus important en quantité que temps de travail.

Mais, en réalité, c'est le travail de par les soucis qu'il engendre, qui domine tout le reste. Peu habitués à prendre en charge leur vie de loisirs, on a fabriqué des individus consommateurs et assistés, chacun étant enfermé dans un rôle social, économique de par son travail... ou son absence de travail ! et, celui qui aura un métier "noble" sera reconnu, davantage valorisé que celui qui aura un métier moins "noble"... parce que la hiérarchie des valeurs, des réussites, commencée à l'école se perpétue dans la vie sociale !

Le droit à la diversité, c'est permettre à chacun de révéler les énergies créatrices qu'il porte en lui, c'est dynamiser chacun, c'est se donner la force d'affronter les échecs (scolaires, sociaux...) et de les dépasser. Il n'est qu'à voir comment réagissent différentes personnes par rapport à leur situation de chômage.

Ceux qui s'en sortent sont ceux qui se sont construits des forces de vie, des capacités à

réagir, à réinvestir leurs énergies et à affronter les événements... Personne n'est à l'abri d'échecs... mais il faut alors en sortir.

L'échec commence à l'école, et même avant l'école ! L'école révèle ces échecs, elle ne doit pas enfermer dans l'échec or... c'est ce qui se passe pour bon nombre d'enfants, on l'a vu !

Lutter contre l'échec scolaire, c'est imposer un changement de l'école. Il faut changer les structures, le contenu, abaisser les effectifs, aménager le temps de travail, les rythmes scolaires et modifier profondément les conditions matérielles. Mais ce ne sera certes pas suffisant, car un véritable changement passe aussi par la pédagogie, c'est-à-dire un changement des habitudes et pratiques pédagogiques (bien que la pédagogie, **elle seule**, ne révolutionnera pas la société.)

"Une société démocratique suppose un enseignement démocratique. C'est une question de bons sens et de justice que tous les éducateurs devraient comprendre et admettre. Les conséquences en sont inévitablement une conception nouvelle du travail, de la vie et de la discipline à l'école, fondée sur la coopération et le travail."

C. Freinet

"L'école doit devenir un lieu privilégié d'apprentissage de la démocratie..."

Projet socialiste pour l'éducation

Il me semble aujourd'hui, qu'il existe un décalage, un fossé qui se creuse entre la théorie et la pratique, les chercheurs et les praticiens... on innove en haut lieu... pendant qu'on régresse sur le terrain !

C'est du moins un sentiment que j'ai, je me trompe peut-être. Mais, j'en ai bien la nette impression, en lisant, en entendant ce qui se fait, se dit dans les domaines de la Recherche Pédagogique et, en voyant ce qui se passe dans la pratique de la pédagogie au quotidien.

Nous, militants de l'I.C.E.M, nous avons aujourd'hui, je crois, dans ce contexte de reculade, à dire, à témoigner des valeurs que nous défendons, des pratiques que nous mettons en place.

Il nous faut montrer que l'Education coopérative trouve sa place dans un enseignement démocratique, pour une école des réussites et non une école de l'échec.

"Les maîtres qui mettent en œuvre une pédagogie coopérative seront plus que d'autres en mesure de mener à bien la mission prioritaire que nous a fixée Mr le Ministre de l'Education Nationale : "lutter de toutes nos forces contre l'échec scolaire". Plus que d'autres, la classe coopérative qui donne... aux élèves le sens de l'effort collectif est à même de porter secours à l'élève en difficultés. Ce soutien qui inquiète parfois nos enseignants de collège, trouve ici sa place naturelle de par la solidarité ambiante".

Mr Grelé. Insp. d'Académie, Congrès OCCE - Nantes

La pédagogie coopérative est une pédagogie de l'échange, de l'entraide et de la solidarité.

- **au lieu de concurrence et de compétition**, c'est la prise en compte du vécu de chacun, du vécu collectif, pour une mise en place d'apprentissages motivés et personnalisés, c'est l'apprentissage de l'organisation, pour la programmation par le groupe de ses activités en Conseil de coopérative.

- **au lieu de discipline imposée**, c'est l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité dans un groupe où maître et enfants élaborent et appliquent leurs propres lois.

La pédagogie coopérative, **c'est la reconnaissance du droit à la diversité**, c'est la reconnaissance pour chacun qu'il peut apporter sa part au projet commun par ses savoir faire ou savoir être. C'est la prise en compte des droits, besoins et pouvoirs des enfants.

C'est une pédagogie de l'action, l'enfant devient acteur de sa propre formation qu'il est amené à prendre en charge et à évaluer de manière positive.

La pédagogie coopérative, parce qu'elle va à l'encontre des valeurs traditionnelles et réactionnaires de la sélection, de la compétition, de la hiérarchisation, des classements et des notes, en proposant une pédagogie de la réussite, du renforcement de l'image de soi, par la solidarité et l'entraide est un moyen pour la mise en place d'un enseignement démocratique pouvant apporter des solutions à la lutte contre l'échec scolaire.

J.P. BOYER 13/12/87

Quels outils, pour quels enfants ?

Une expérience coopérative et interdisciplinaire en lycée professionnel

L'équipe initiatrice de ce projet, coopératif et interdisciplinaire, se composait de 5 "permanents" - 4 enseignants (Anglais, Français, Histoire, Secrétariat) et le documentaliste - et de nombreux intervenants (dont la "permanence" fut au minimum d'une année). Le projet ne couvrait donc pas l'intégralité de l'horaire des élèves. Il s'est déroulé pendant 3 années avec 2 classes de C.A.P. Employé de bureau et de Comptabilité, soit environ 45 élèves.

De tristes évidences

Quand on parle de Lycées professionnels, il y a des évidences qu'on est, malheureusement, obligé de rappeler :

L'orientation vers le L.P. n'est pas un choix ! Elle se vit sur le mode de l'exclusion du cycle appelé, par nos élèves eux-mêmes, "normal". (Qui n'a pas entendu les petites phrases de style "si tu continues, tu iras en LP...", côté professeur ! Côté élève "le LP, c'est la poubelle"...). Autre évidence, l'origine sociale bien définie de ces jeunes dits en "échec scolaire".

Alors... face à cela... à cette absence dramatique de choix... à cette détermination sociale... faut-il baisser les bras en disant que cela nous échappe et que tout se joue ailleurs ?

Convaincus de leur échec, (de cela ils ne doutent guère !) les élèves qui arrivent au LP prononcent trop souvent leur sentence : "Je suis nul-le", quand ce n'est pas "je l'ai toujours été", sous-entendant "Je le serai toujours !" ou encore "On est ici parce qu'on est bête."

Cette interiorisation de l'échec me révolte encore à chaque fois, à chaque rentrée. On ne quitte plus le cycle long comme autrefois pour

des raisons financières, et donc plus ou moins clairement sociales, mais parce que l'on n'en a pas les "capacités" ! Cette mystification - égalitaire, pas "pédagogique" - me met en rage !

Transformer des attitudes

L'un de nos premiers objectifs fut donc de lutter contre cette dévalorisation qui mine plus ou moins fortement nos élèves.

Il fallait essayer de transformer des attitudes réactionnelles de résignation ou de révolte négative, souvent auto-destructrices, en attitudes positives, constructives (sans pour autant gommer une -saine ! - révolte). La première structure mise en place pour ce faire consistait - et consiste encore - en ce que l'on a appelé **une période de rencontres**.

15 jours ou 3 semaines banalisés où diverses techniques d'animation permettaient à chacun d'exprimer son passé scolaire, son origine, ses projets, de les confronter, les collectiviser... Ceci aidant l'individu à se situer, à envisager éventuellement une réorientation et le groupe à se constituer... mais évitant aussi le black-out sur le traumatisme que peut provoquer le passage au LP. On ne fait pas comme si de rien n'était au constat d'échec qu'il fige.

Ensuite, se mettaient en place **des ateliers décroisonnés**, choisis par les élèves, autour de techniques d'expression ou de projets (très "classiques", en pédagogie Freinet tout au moins, écriture - journal - théâtre - recherche - photos - pour n'en citer que quelques uns !), ateliers animés par un ou plusieurs adultes. Cette structuration était, bien entendu, rendue possible par le fonctionnement en équipe sur lequel nous reviendrons brièvement plus loin. Il me semble qu'il n'est pas utile d'analyser plus

avant en quoi le fait de choisir ce sur quoi on veut travailler, le fait de réaliser des productions communiquées ensuite à d'autres (dans et hors du lycée) peut aider à la revalorisation indispensable de nos élèves. C'est banalement efficace ! On n'insistera pas non plus sur l'incontournable **respect du rythme de chacun.**

Les apprentissages plus "techniques" (dactylographie, orthographe...) - dans leur aspect systématique et non interdisciplinaire - s'effectuaient d'une façon personnalisée, planifiée par l'élève au vu de ses acquis et de ses manques. Pour ce faire, des outils simples, à leur disposition dans une salle réservée au "projet" (fichiers, livrets auto-correctifs, manuels, dictionnaires, tout ce qui peut être utile ! même un "Bled" y traîne !)

Cette non pas "remise à niveau", mais "remise en confiance", est un processus plus ou moins long. Les déclics peuvent être quasi immédiats ou demander des années... quelques fois plus !

Remotiver

Mais la comparaison établie par une Conseillère d'Orientation, qui travaillait avec nous, avec des classes similaires d'un autre établissement montra que sur le plan scolaire, quantifiable, la remotivation était incontestable. Le nombre d'élèves envisageant une poursuite d'études était bien plus élevé en 3ème année de CAP dans ces deux classes que nous suivions.

Et les critiques sur les pratiques pédagogiques du LP aussi ! Le premier choc passé - et sans nier leur bien fondé - il nous a semblé que cela traduisait aussi des acquis intéressants ! : Une parole moins "**scolaire**" d'abord, moins "**ce qu'il faut dire**" face à une enquête "**officielle**"; autrement dit l'acquisition d'une parole plus vraie, la capacité de juger, le recul nécessaire pour critiquer. L'échec n'était déjà plus vécu comme leur seul fait.

La formation d'un certain - restons très modeste - esprit critique nous amène à notre second objectif : **la prise en charge progressive par les élèves de leur formation.**

Sans m'étendre sur l'accent mis sur l'habitude de questionnement, sur la recherche autonome (soulignons ici l'importance de la participation du documentaliste à l'équipe), je dirai seulement que ce sont des acquis que l'on perçoit nettement chez les élèves avec lesquels nous travaillons encore aujourd'hui en B.E.P. (autonomie, initiative...)

L'axe le plus important de cette prise en charge était la vie coopérative, sous deux aspects : l'Assemblée générale et le Groupe de Base.

L'AG mensuelle, d'abord, où se proposaient les ateliers, se discutaient leurs contenus, se posaient les problèmes, bref, où le projet était géré par ses participants, adultes et adolescents. Considérés comme des individus, ils n'étaient déjà plus des "échecs scolaires ambulants", comme le soulignait l'assistante sociale du moment.

Pourtant, ce n'était pas une mince affaire que ces réunions de 50 personnes à majorité adolescente !... mais quand on compare à certaines AG adultes... on se dit qu'elles étaient de meilleure qualité, que ce soit au niveau de l'écoute ou de l'efficacité, des solutions proposées aux problèmes, des prises de décision, en général respectées.

Le Groupe de Base réunissait, sur une année, 7 à 8 élèves avec un adulte. Ce groupe "permanent" a pu être hebdomadaire ou à la quinzaine, suivant les années et les nécessités. Il s'y discutait les difficultés de chacun, il s'y effectuait le suivi du travail individuel, il s'y préparait aussi l'AG. Lieu de communication plus "intime" d'où ne sortait que ce que l'ensemble du groupe décidait de dire à l'extérieur. Beaucoup de conflits y furent résolus de façon positive, des situations personnelles appréhendées... Son absence dans notre pratique actuelle se fait cruellement sentir ! Cette formule est indispensable en LP vu les situations - difficiles souvent, dramatiques parfois - de nos élèves ! mais n'est-ce pas vrai ailleurs aussi ? Comment fonctionner sans des petits groupes stables où s'établit une confiance et où peut s'exprimer une parole plus facilement qu'à 50 ! ou même 20 ou 10 ! Dans le domaine de la prise de parole, une évaluation relative a été effectuée par une professeur de l'Ecole Normale d'apprentissage des LP (enseignante qui avait travaillé dans un groupe de Formation/Recherche autour du projet F. Flocon avec notre équipe et d'autres enseignants de LP). Elle consista à analyser la prise de parole dans une classe de BEP où se retrouvaient des élèves du "projet" et d'autres venant de 3ème de collège. Ces derniers parlaient... plus ! mais n'écoutaient pas ! ne répondaient pas vraiment, n'avaient pas une pratique de réelle communication. Enfin, dernier volet, inclus dans cet objectif de "prise en charge" la **formation professionnelle.**

Tenir compte du devenir social

On nous reproche souvent - aux pédagogues en général et à Freinet en particulier - de favoriser l'épanouissement de l'individu sans tenir compte de son devenir social. Ce serait difficile en LP ! (même si ce n'est ni simple ni toujours efficace vu les problèmes d'orientation et les formations proposées...)

Cette prise en compte passait d'abord par un travail périodique d'éclaircissement sur le projet professionnel de chaque élève et les moyens qu'il pouvait se fixer pour y parvenir, ceci avec la participation d'un ou de conseillers d'orientation. Si les résultats concrets n'étaient pas toujours tangibles, le simple fait de se projeter dans l'avenir, de l'envisager positivement, calmement, en dédramatisant (sans pour autant le peindre en rose !) mais en essayant de construire une mini stratégie, c'était déjà le prendre en charge !

L'organisation des séquences éducatives en entreprises - confrontation indispensable à la réalité - en constitua un moment fort. Les élèves en assurèrent eux-mêmes la gestion, d'un bout à l'autre ; un atelier s'y consacra toute l'année. Outre la connaissance du monde du travail - que certains avaient déjà "fréquenté", bien sûr, mais "individuellement" - le regard concret sur leur futur métier, s'ajoutait la confrontation entre les diverses expériences, moment très riche.

La comparaison qu'effectuèrent spontanément les élèves entre le monde du travail et le milieu scolaire n'était pas toujours à l'avantage de ce dernier ! Ils cernaient clairement ce qu'ils n'y supportaient plus : l'infantilisation, le manque d'égalité entre eux et les enseignants, le manque de responsabilité, les exercices "gratuits", scolaires... et, même, l'absence de liberté ! (un comble pour des enseignants qui ont quelquefois une vision si négative des entreprises !) Prise de conscience donc... L'échange sur des situations variées - pas toujours positives non plus ! - évitant que ne s'instaure en retour une mythification de l'entreprise.

Il est difficile de résumer trois ans de pratiques... et de ne pas en tracer un tableau trop idyllique. On laisse de côté toute notre insécurité, notre tâtonnement, nos erreurs - voire échecs ! Citons en vrac :

- le recloisonnement des ateliers, dont les mises en commun furent souvent un problème;
- l'auto-évaluation formalisée : on cherche encore !
- les élèves dont l'opposition succéda à l'en-

thousiasme sans qu'il ait été possible de rétablir complètement la confiance...

Pourtant, l'équipe continue, parce que ces années - dures mais exaltantes - nous apparaissent bien plus enrichissantes que le travail traditionnel, mais aussi que le travail de l'enseignant isolé, même s'il est coopératif.

Travailler en équipe... c'est un "ouf" d'abord ! On peut échanger, se questionner, se remettre en cause à partir de pratiques communes, sans tourner en rond sur la toile de fond de la culpabilité. Richesse des échanges, richesse des différences, enrichissement des diverses compétences. Et puis un rapport différent avec les élèves puisqu'il n'y a plus un seul référent adulte, comme c'est habituellement le cas, même dans une classe coopérative.

Apprendre à apprendre

Pour conclure, il nous faudrait questionner non plus le problème de l'échec mais celui de **"la réussite"**.

Il est clair que pour nous la réussite des élèves ne se limitait pas à une réussite scolaire stricto sensu. Le CAP n'était que l'un de nos objectifs, pas prioritaire, même s'il nous angoissa beaucoup la 3ème année. Mais, ayant sans doute "appris à apprendre" les élèves ont su bachoter "intelligemment", si l'on peut dire ! et le taux de réussite, très important, nous montra que nos pratiques y préparaient indirectement.

Il est clair, aussi, que nous ne cherchons pas à envoyer tous nos élèves à l'université ! Quelques uns ? Pourquoi pas ! La proportion de ceux qui ont continué en BEP et vont maintenant passer au lycée n'est pas négligeable. Mais, pour reprendre un texte de notre équipe : **l'intégration à une élite dominante n'est pas notre but !**

Si, par le pédagogique seul, on ne peut penser réformer le système éducatif, ni modifier la sélection et la reproduction sociale, on peut au moins tenter de former des individus... mieux dans leur peau, compétents, critiques et donc capables **d'agir où qu'ils soient** sur leur environnement social, politique... , **au lieu de le subir.**

*Françoise Alamartine
LEC F. Flocon
7, Rue Flocon
75018 Paris*

L'expression libre artistique dans notre recherche pour la réussite scolaire

Les adolescents ont souvent une image très sombre d'eux-mêmes. Sentiment implanté au fil des échecs et des frustrations. Et pourtant, chacun d'eux, chacun de nous a ses richesses, méconnues, refoulées. Aucune méthode pédagogique n'a su les découvrir, les reconnaître, les respecter, les développer. Ne sont-elles pas suffisamment nobles ou profondes pour bousculer les esprits, les programmes et la Culture officielle ?

Sinistrose

Dans le collège où j'enseigne, les 650 élèves se répartissent entre 23 classes dites "normales", une SES, 2 classes de CPPN et une CPA.

Le tout dans une ZUP dortoir de 25 000 habitants à forte population émigrée. Un retard scolaire important. Bref, un établissement comme beaucoup d'autres.

Chaque conseil de classe connaît son concert de lamentations. Personne n'est ni formé, ni prêt à affronter le vrai problème que l'on commence à oser prononcer: "L'échec scolaire". A chacun de retourner la faute sur le collège lui-même, sur les collègues du primaire, ou sur les instances de l'Education nationale, voire sur les programmes.

La sinistrose ?

Oui !

L'angoisse du corps enseignant devant son propre échec (mais ça, c'est tabou ! Faut pas en parler).

Sans attendre la mise en commun de stratégies pédagogiques, phase douloureuse qui ne semble pas se profiler dans un avenir immédiat. j'ai dû affronter, moi aussi, comme bon nombre de pédagoges essayant de pratiquer la pédagogie Freinet, ce problème de l'échec et bousculer

mon idéologie et mes méthodes de travail. Ma discipline, les arts plastiques, n'est pas plus privilégiée, et pourrait être, elle aussi, une discipline élitiste dont la sélection se ferait sur le soin, la précision, l'habileté et l'imagination par exemple.

Mais refusant la sélection, et reconnaissant que mes élèves ont tous une culture, une habileté, un rythme de travail et un registre personnel de formes et de sentiments à exprimer, je les accepte tels qu'ils sont, essayant de m'adapter à chaque niveau d'expression.

Cependant chaque fois que je présente ma pratique, je tiens à préciser que mes conditions de travail sont loin de me satisfaire ; et qu'en plus de mes incompétences dans pas mal de domaines - et que je tente de combler - les effectifs de plus en plus lourds freinent et entravent mon aide, mon assistance. De ce fait trop d'actions n'ont pas les répercussions qu'elles auraient avec dix élèves en moins par classe. Je suis consciente de ces énormes points noirs. Je les subis. Mais que faire pratiquement ? Plutôt que de baisser les bras, j'ai choisi d'en surmonter quelques uns !

D'un enfant en difficulté à l'autre, l'échec se manifeste diversement, à des degrés eux-aussi différents :

- tantôt dans l'attitude face au travail : désintérêt, découragement, manque de persévérance, manque d'initiative, manque de confiance en soi...

- tantôt dans l'attitude physique et dans les inter-relations dans la classe : agitation, instabilité générale quasi pathologique (déplacements divers, bruits ; certains sont incapables déjà de s'asseoir, de s'installer), manque de contrôle et de maîtrise de la voix, des réflexions ; manque de concentration, dis-

putes, bagarres, taquineries ; incapacité de s'adapter au système de travail en ateliers...

- tantôt dans leur démarche de travail et dans le résultat de ce travail : travail sans grande réflexion, impulsivité, difficulté à faire des choix ; se contenter du 1er jet, brut, rapide, sans vouloir le reprendre (d'ailleurs ils n'en voient pas la nécessité) ; choisir essentiellement des travaux où la forme est peu traitée, visant surtout l'affectivité de la couleur, des contrastes ; abandonner, se décourager à la moindre embûche.

A l'opposé certains enfants manifestent différemment leurs difficultés : chercher vainement des heures un détail, gommer et regommer, toujours insatisfaits, insécurisés ; être "perdus", à partir du moment où il n'y a plus de copie à faire, rester prisonniers de la réalité, avec une incapacité de s'évader et de faire appel à l'imagination.

Cette rétrospective des manifestations de l'échec pourrait s'allonger, avec tous les cas que j'oublie et tous ceux que je ne perçois pas. D'ailleurs je ne tiens pas à mettre l'étiquette "échec" au moindre enfant qui manifesterait l'un de ces symptômes. Une manifestation n'est jamais isolée, mais en entraîne beaucoup d'autres.

A vrai dire il y a un tel pourcentage d'élèves que je constate en difficulté, et qui, en général, le sont dans d'autres disciplines, (cependant il arrive souvent que je découvre que certains élèves très à l'aise chez moi, sont en perdition ailleurs ; l'inverse est fort rare) que je fais avec, en camouflant mes exigences de professeur de dessin.

Mais en aucune façon, je ne tiens à me replier vers des méthodes ou techniques pédagogiques qui ont en partie conduit ces enfants dans de tels engrenages. J'essaie plutôt de savoir ce qui est susceptible d'intéresser, de réveiller, de sécuriser, de redonner plaisir au travail, à l'étude, à la découverte, à l'exigence, à la communication. Bref, de percevoir les aptitudes de chacun et de partir de ces acquis.

"Tous les enfants, tous les adolescents ont, si on ne les a pas encore dégoûtés, besoin et envie de s'exprimer et de communiquer entre eux par la parole, le dessin, la musique, le mime, mais trop souvent les adultes les découragent en ne voyant dans ces premières tentatives que bavardages, gribouillis, tintamarre, ou pitrerie... Pour nous, créer, c'est un droit fondamental qui doit être reconnu à

tous, en même temps que celui de communiquer avec les autres"

Projet d'Éducation Populaire.

L'expression libre artistique Pourquoi et comment ?

Avant d'aborder ce point important, il est à mon sens, indispensable de re-situer l'expression artistique graphique et plastique en dehors des apports plastiques et techniques :

- comme un langage du corps et de l'esprit : une concentration sur soi-même avant de devenir une communication donc une démarche d'intériorisation et d'extériorisation qui va engendrer une dynamique de la pensée.

- ensuite comme une expression qui matérialise mais aussi qui regroupe, qui donne de l'unité à des sentiments divers, des impressions, des fantasmes donc comme un facteur sécurisant et structurant.

- d'autre part, le geste dans l'acte graphique est libérateur de tensions nerveuses et affectives ; l'enfant en partie libéré d'un certain nombre de ces tensions sera plus apte, plus ouvert à la communication, à l'expression, à l'apprentissage.

- et puis, en dehors de cette source de plaisir et de son pouvoir structurant et valorisant, l'expression artistique étroitement liée à la psychomotricité, est un facteur aidant à d'autres formes d'expressions et en particulier à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture :

- en affinant la mémoire visuelle,
- en exerçant les repérages et l'orientation dans l'espace,
- en faisant participer le corps tout entier dans sa globalité,
- en favorisant une meilleure répartition de la tonicité musculaire,
- et en utilisant son propre rythme corporel, lié au vécu de chacun depuis la période utérine.

Enfin, une dernière précision : alors que les enfants de maternelle et de primaire ont besoin de raconter leurs troubles, leurs fantasmes intérieurs, les élèves du secondaire dessinent déjà pour se faire plaisir visuellement ; ce qui explique que beaucoup font des recherches de dextérité, travaillant déjà la forme.

Une expression librement choisie

En pédagogie Freinet, nous refusons de former des enfants "consommateurs". Consommateurs des valeurs et de la culture socio-politique en place. Nous savons tous que, éduquer à la créativité, c'est éduquer à la liberté. Qu'il n'y a pas d'activités ou de disciplines plus nobles que d'autres ; mais que notre part de maître est celle d'enclencheurs de créativité, que ce soit en français, en math, en sciences, en langues, en musique, en éducation physique, en dessin... Que vivre ensemble, enseignants et enfants, dans une communauté scolaire, c'est vivre en tant qu'Hommes.

L'expression libre m'apparaît, dans cette globalité de notre enseignement, comme le pilier moteur de cet épanouissement des êtres. L'expression libre artistique est donc, à mon sens, une expression librement choisie et décidée par l'enfant, tant du point de vue du thème que du point de vue de la technique, qui débouche sur une création et une communication. C'est une expression réelle du corps et de l'esprit qui met en jeu toute la vie affective et imaginaire de l'être créateur, la main n'étant que l'outil de transmission. L'expression libre ne doit pas être injustement considérée ni comme un laisser-faire ni comme une action démagogique de la part de l'enseignant qui offre

ce choix à ses élèves.

Ces idées fausses persistent encore par ignorance ou par volonté d'ignorer une méthode naturelle qui dérange parce que non programmable et non codifiée. Mais ce choix délibéré des maîtres demande exigence, recherche, analyse, et créativité.

Ce n'est pas un gadget pédagogique qui s'improvise pour boucler son emploi du temps. Elle nécessite déjà :

- de susciter une ambiance aidante, d'écoute, d'acceptation.
 - d'assumer et de reconnaître toutes sortes d'expressions qui en découleront, et demande :
 - une disponibilité importante et une ouverture d'esprit qui permettront à l'enseignant de comprendre dans sa classe chaque créateur et chaque création.
 - d'aider chaque enfant dans l'exploration de sa mémoire et de son imaginaire, dans la matérialisation plastique de ses pensées, de le guider dans ses apprentissages et ses décisions techniques.
 - de l'amener déjà à accepter cette image de soi, puis à communiquer au groupe classe.
 - de seconder les plus insécurisés dans la concrétisation de leurs sensations.
 - de conseiller les plus malhabiles.
- Et puis, et j'aurais sans doute dû commencer

par ce point précis, car c'est hélas trop souvent nécessaire actuellement :

- apprendre à beaucoup ce qu'est l'expression libre,
- le plaisir et l'épanouissement qu'elle peut apporter,
- les différentes façons de s'y prendre

Nos élèves de 6^e ne savent pas ce qu'est l'expression libre ; bien souvent, ils n'en ont jamais entendu parler. A fortiori, comment peuvent-ils après tant d'années de passivité avoir envie de s'exprimer et savoir le faire librement ?

Prudence... patience... Il faut parfois de nombreuses séances pour oser se confier, quand on y arrive !

Si nous traitons ce thème du NON à l'échec, mais Oui à la réussite : Pourquoi l'expression libre avec les plus démunis ? et pourquoi pas avec les autres ? A vrai dire, de même que l'expression créatrice est accessible à tous, l'expression libre est profitable à tous !

Nous ne sommes pas thérapeutes ; notre fonction est simplement celle de pédagogues en recherche et en perpétuelle remise en cause ; cette recherche vise à aider l'enfant à se dire ; et si l'expression artistique est déjà structurante, l'expression libre va aller plus loin ; en ce sens que celui qui en détient la clé, et qui mettra le moteur en marche c'est l'enfant lui-même, et non l'enseignant.

Un choix motivé

C'est l'enfant qui fait le choix, qui prend position, qui s'affirme déjà dans cette première étape. La dynamique créée est déterminante, et doit être suffisamment forte pour affronter et dépasser les diverses difficultés qui feront surface. (Il est évident, et j'essaie de le démontrer plus loin, que notre aide et notre soutien sont nécessairement grands). Par cette détermination délibérée, même s'il y a un contexte qui l'a orienté, l'enfant créateur accèdera directement à son monde imaginaire. Un thème imposé, même suffisamment large ne mettrait pas le doigt sur ces pensées profondes, secrètes, uniques, ces pensées furtives, d'un moment de son vécu, et qu'il a envie d'exprimer.

D'autre part cette dynamique créée par un besoin que l'on exprime, va être amplifiée par les premières traces, qui, on le sait, libèrent une grande tension affective et nerveuse, ouvrant la porte à l'expression. La trace

concrétise diverses impressions, rassemble des éléments épars. C'est une emprise sur sa pensée, sur la matière aussi (matière graphique) et il en découle une prise de conscience de soi, comme être capable d'agir. La trace implique une réflexion sur sa propre image, d'où un rapport dialectique entre intériorisation et extériorisation de sa pensée.

Le choix technique, s'il est étroitement lié au contexte de la classe (ce que le maître a expliqué, valorisé, ce que les copains ont réalisé, ce qui est affiché) est aussi lié à l'affectif, à l'habileté de l'individu, à ses pratiques antérieures. Comment de l'extérieur savoir ce qui correspondra le mieux à tel enfant ? Ces choix, leurs aboutissements, sont des voies qui refoulent la passivité, mènent au plaisir, à l'apprentissage de l'initiative, à l'autonomie, à l'apprentissage de la vie. La pratique de l'expression libre développe aussi l'esprit inventif, l'esprit créatif. Mais, pour revenir au choix du thème, qui met l'enfant en situation de confiance et le rend plus réceptif : qu'est-ce qui va le motiver ? C'est parfois complexe.

L'ambiance de la classe, créée par le maître favorise, bien évidemment, la créativité. Elle permet de mettre en relation dans la pensée des enfants, des éléments, sentis ou visualisés, qu'il a envie de dire.

Je mise beaucoup sur une idée de départ qui doit être forte :

- parfois cette idée naît sans que l'on sache comment : **d'un plaisir de la vue** ; l'enfant a vu quelque chose qui lui plaît, ici ou ailleurs (une couleur, un ensemble, une forme...), il veut retracer cette impression. L'affichage dans la classe, les regards des copains qui travaillent sont incitateurs.

- parfois c'est **un gadget technique** qui retient l'attention : un outil, une particularité de la technique même...

- parfois c'est **la dynamique même de la classe, d'un projet** (ex : un projet d'exposition, une PAE, le Carnaval, la correspondance avec une autre classe...) qui motive, qui fait surgir une trame, une idée, une piste. Bien des jeunes ont besoin d'une telle structure qui oriente la pensée, qui fixe un objectif, qui empêche le dispersement, qui sécurise parce qu'elle offre un engagement collectif (la peur des engagements individuels est fréquente).

- parfois encore c'est **la documentation** qui suscite l'intérêt et l'envie de dire (photos de la réalité, travaux d'élèves, artistes...)

$$46 \times 55 \times 2 = (2300 + 230) \times 2 = 2530 \times 2 = 5060$$

- et puis il y a tout l'arsenal **des outils incitateurs** que chacun se crée : fiches, jeux, pistes ... qui, pour certains, peuvent paraître artificiel et aller à l'encontre de l'expression libre. Je pense que non, car l'objectif est simplement d'aider au démarrage, de donner des orientations qui vont déclencher dans la pensée des séries d'associations que l'enfant rejettera ou fera siennes. Nos idées ne naissent pas à partir de rien. Leur assise est notre environnement déjà, c'est-à-dire la réalité, la nature, les fabrications de l'homme, les créations de l'homme. C'est notre réalité vécue par notre mémoire additionnée de notre affectif et malaxée dans les subtils rouages de notre matière grise qui va devenir création. Il y a danger, il me semble, si ces orientations sont trop étouffantes et n'apportent pas l'ouverture souhaitée au développement de l'esprit.

Le choix de départ, un élément retenu, ou des éléments pouvant être de simples traces ou taches, lignes, lumières, formes, volumes, sentiments, impulsions, répulsions, amalgamés à d'autres éléments, va constituer le premier embryon créatif. Embryon qui n'aboutira pas, à tous les coups, à une création (simple ou élaborée). La manifestation de l'échec est à tous les niveaux. Un embryon, c'est-à-dire une idée pour aboutir à une création plastique, passe obligatoirement par la trace ; cette trace est chez certains enfants perturbés parfois difficile à "sortir", souvent rejetée : l'enfant créateur n'accepte pas toujours sa propre trace, sa propre image :

- souvent il en a peur
- parfois cette image n'est pas à la hauteur de sa pensée, parce que trop chargée nerveusement,
- parce que malhabile par manque de pratique,
- parce qu'elle est trop engageante vis à vis des autres, vis à vis de l'humanisation de ses pensées.

Une aide indispensable

Notre aide est indispensable pour ces enfants qui rejettent, qui refusent, qui n'y croient pas. Quelques enfants jettent cette première trace à la poubelle.

D'autres effacent tout.

D'autres n'osent pas faire ce premier jet. La confiance est indispensable. La plupart du temps j'insiste pour que cette première image aboutisse, donc soit reconnue : on cherche ensemble pourquoi cela n'a pas marché (forme mal observée, technique mal exécutée, mauvaises conditions d'installation...). Ce qui explique que lorsque j'arrive trop tard et que le travail est à la poubelle, je tiens à ce que l'enfant

le ressorte le temps de faire cette analyse : un échec n'est jamais complètement un échec ; on peut en tirer des leçons positives.

Souvent des gosses m'appellent "**M'dame je n'y arrive pas**". Mais sur leur feuille : rien, aucune trace. La première ébauche a été gommée ou bien il n'y en a jamais eu !

Dans ce cas,

- soit je montre comment je m'y prendrais, en expliquant ce qui me paraît le plus important et ce qui me semble secondaire, en insistant sur le fait que je dois appuyer légèrement, pour pouvoir rattraper mes erreurs le cas échéant. Bien des enfants n'ont aucun contrôle tonique et exercent une pression trop forte sur leur outil d'où un manque de souplesse et une trace indélébile lorsque c'est un crayon de papier.

- soit j'insiste pour que l'enfant fasse cette première tentative, même s'il la fait mal et qu'il m'appelle pour que je puisse voir avec lui ce qui n'a pas marché ; donc des conseils à la carte, à chaque niveau.

Malgré ma vigilance, vis à vis des enfants indécis, d'autres qui s'éparpillent, et de ceux qui se découragent précocement, il y a encore trop d'élèves qui piétinent faute de disponibilité de ma part. Et je ne rabâcherai jamais assez que si nous désirons réellement aider des enfants en difficulté, il faut d'abord alléger beaucoup de classes ; ce qui veut dire en ouvrir d'autres. Il faut pouvoir prendre le temps de discuter avec ces enfants. C'est neuf fois sur dix de confiance dont ils ont besoin, d'adultes qui croient en eux et qui se mettent à leur niveau techniquement pour les faire avancer (chacun se heurtant à des difficultés qui lui sont propres).

Un exemple : bien des enfants tiennent fort mal leurs pinces d'où des débordements, des taches. Il faut pouvoir rectifier la main avant que la lassitude ne surgisse. Ou bien un enfant dessinant un portrait place les yeux au milieu du front ; il suffit de lui faire voir son erreur en reculant le dessin et en lui posant une ou deux questions.

Et cette vigilance doit se maintenir tout au long de la matérialisation ; je dois être présente, prête à les seconder, rapidement et efficacement. L'activité doit se maintenir sur un mode non contraignant. Je suis vraisemblablement perçue comme la structure aidante ; je "porte" ces enfants par la confiance que je leur témoigne - ils vont y arriver, il y a toujours

une solution, toute erreur est réparable-, et par mes propres connaissances.

Mon objectif essentiel est alors qu'ils atteignent un résultat rapide, palpable, concret. C'est un aboutissement, une réussite, une victoire. La première parfois depuis longtemps. Il y a valorisation, d'ailleurs ils ne manquent pas de la faire eux-mêmes (par l'affichage s'ils le souhaitent), et dès que je peux, je fais avec chacun une évaluation orale même rapide : "Alors qu'est-ce que tu en penses ? Il te plaît ? C'est ce que tu voulais obtenir ? Penses-tu avoir fait des progrès ?..." "Et selon les réponses j'essaie de faire remarquer ce qui me semble positif (dessin fini, progrès par rapport aux travaux qui précèdent). Je trouve des détails particulièrement travaillés, comme les couleurs, si les formes sont plutôt négligées. Je fais remarquer aussi ce qui aurait pu être amélioré, pour que, dans les futures réalisations, des projets et des exigences s'échafaudent. Je pense que, très tôt, dès que la confiance est en voie de rétablissement, ces enfants doivent sentir qu'ils ont des exigences et des limites et que celles-ci peuvent toujours reculer, quand ils le décident.

Au début de chaque trimestre, je demande à chaque enfant d'établir un plan de travail (liste de thèmes, et techniques à cocher, qu'ils ont toujours avec eux) ; à la fin de ce trimestre, chacun fait son bilan, auquel j'ajoute le mien (tout un système d'évaluation que j'essaie d'améliorer chaque année).

Des techniques simples

Mais selon les difficultés rencontrées par mes élèves, je pense qu'il y a des formes d'expressions plastiques qui s'adaptent mieux que d'autres aux enfants instables, à la recherche d'une sécurité.

Par exemple, je pense à toutes les techniques qui font entrer en jeu une structure sobre, simple, nécessitant une habileté moyenne, mais offrant un résultat rapide, coloré, contrasté : c'est-à-dire des travaux où la technique domine par rapport à l'implication thématique ou gestuelle et met en valeur le geste graphique.

Une technique qui accroche fort bien beaucoup d'enfants en difficulté ou manquant d'habileté manuelle, et en particulier les filles de CPPN que j'ai cette année. Ceci m'a permis de rechercher tous les facteurs sécurisants qui entrent en action.

C'est une technique simple :

- sur un papier blanc on frotte sans organisation particulière, des pastels gras, sans laisser de blancs ; on choisit des couleurs vives ; on recouvre ensuite de peinture (gouache) de n'importe quelle couleur - les élèves choisissent 99 fois sur 100 le noir - et, sans attendre qu'elle sèche, on gratte un dessin au couteau à peindre : les pastels réapparaissent en couleurs vives, contrastées par rapport à la couche de peinture ; il faut aller vite ; un résultat s'obtient en une heure (le temps d'un cours). Je vois une raison à ce succès, c'est le choix de départ : il y a surtout sollicitation de cette technique à cause du plaisir visuel : couleurs vives, bariolées et accentuées par le contraste des valeurs (clairs et foncés).

Ensuite d'autres raisons secondaires mais qui ont leur importance : la facilité d'exécution ; on peut réaliser un dessin sans aucune dextérité ou sans trop réfléchir, c'est accessible à tous, rapide ; l'aspect fascinant du grattage : les couleurs réapparaissent magiquement.

Quand je pense que c'est une technique de prédilection pour beaucoup d'enfants à la recherche d'une sécurité affective, je fais état aussi du fait que cette technique a un certain nombre de consignes de fonctionnement, simples mais précises, qui structurent, encadrent, donnent des repères, qui rompent avec la monotonie et qui ne laissent pas l'élève dans le flou (artistique !!) :

- première consigne : passer des pastels gras en ne choisissant que des couleurs **vives en appuyant**, sans laisser de **blancs**.

- deuxième : recouvrir de peinture **uniformément**.

- troisième : gratter sans attendre.

Le facteur gadget joue : le couteau à peindre.

Le facteur temps aussi : on est stimulé par le résultat à obtenir ; les étapes sont variées et donnent une dynamique à l'action ; le cours ne durant qu'une heure, on ne doit pas perdre de temps.

Le facteur réussite : chacun sait qu'il peut y arriver s'il suit les consignes sans perdre de temps (stimule l'écoute, la mienne ou celle des copains qui transmettent).

Le facteur matière : la manipulation de diverses matières (de surcroît riches en couleurs), d'abord les pastels gras qui s'écrasent mais aussi ceux qui s'effritent ; la peinture liquide à base d'eau, couvrante, uniforme, onctueuse. C'est la maîtrise de la matière, mais avec un contact qui réchauffe, qui libère des tensions.

Quant à la phase finale - jouissance de la vue après celle de l'effort -, c'est l'aboutissement, le plaisir du travail fini ; la consécration par rapport à soi-même, et par rapport aux autres. C'est une sécurité déjà ; puis, dans un deuxième temps, cela fait réfléchir. Après cette première tentative qui est une approche technique en même temps qu'affective, il y a une prise de conscience de la trace et de sa valeur en tant que message (narration ou esthétisme simplement) **"Ah! Qu'est-ce que je vais dessiner cette fois-ci ?"** Il y a donc naissance d'une exigence et d'une dialectique (intériorisation, extériorisation), ce qui veut dire anticipation de la réflexion par rapport au geste.

Mais ce que je vois aussi d'important c'est la valeur libératrice d'énergie nocive : le geste libère et épanouit les visages ; chacun se décrispe, se concentre et se recentre pour retrouver progressivement son unité.

L'élève a retrouvé ses possibilités. La situation d'échec devient réussite ; ne serait-ce qu'une heure.

D'autres techniques me semblent aussi propices à ces moments de retrouvaille avec soi-même :

Les pastels durs frottés partiellement sur papier blanc, et recouverts d'encres de couleurs ; la couleur apporte un intérêt qui consolide une structure affective parfois éphémère ; c'est aussi l'attrait du jeu, de la magie (les pastels repoussent l'encre, de densité différente) que l'on maîtrise, de la transparence des matières. Chaque année, j'introduis cette technique chez mes nouveaux élèves à l'approche de Noël, et si je choisis en général cette période c'est parce que, d'abord, elle permet de réaliser de belles cartes de fête, même si on est malhabile - dans ce cas les effets de couleurs et de matières estompent les graphismes, rapidement - ce qui convient aux enfants qui ont tendance au découragement, et ensuite parce qu'elle apporte, je le ressens comme tel, cette chaleur dont on a besoin à cette époque hivernale de fin de trimestre.

Et puis, il y aurait des tas d'autres techniques favorables à partir du moment où il n'y a pas contrainte. Un exemple récent, puisqu'il date de cette avant dernière semaine scolaire :

Mes filles de CPPN se sont littéralement plongées, sans le savoir, dans l'art optique : **"Tiens! il est beau ce dessin. Comment il est fait ?"**. Ce dessin était affiché depuis le début de l'année. Les autres : **"Ah oui !"** J'ai alors répondu à cette attente : **"Oh, rien de plus simple ; il**

suffit d'avoir un peu de patience ; il se fait tout bêtement avec des feutres et un quadrillage !". **"M'dame ! On en fait, expliquez-nous"**. Dix élèves sur les treize se sont alors empressés ; moi-aussi. J'ai débarrassé à toute allure tous les documents sur l'art optique que j'avais (travaux d'artistes et d'élèves), démystifiant le "beau", démontrant par la logique et la géométrie cet "intouchable !"

Dans cette énumération de faits concrets et précis, en voici d'autres :

Yannick et Xavier sont deux jumeaux, redoublant dans deux classes de 6^e différentes. L'an passé, durant les premiers mois scolaires ils étaient très agités, remuants, excités, touche-à-tout, incapables de se concentrer, tombant de leur siège, incapables de finir un dessin. Et puis, indépendamment l'un de l'autre (ils n'étaient pas dans la même classe), ils se sont découverts une passion pour les pastels gras que l'on frotte au doigt pour étaler la couleur de la peinture ou de l'encre ; c'est-à-dire des techniques colorées où le contact avec la matière joue un rôle certain, et où les couleurs se fabriquent par superposition, directement sur le support papier. Alors les visages roses d'excitation, parfois ruisselants en arrivant, se détendaient. C'était un plaisir que d'assister à cette métamorphose ! Pour les deux, aucun travail de la ligne, mais de la surface qu'on étale ; aucun travail de précision ; quant au soin... sauve qui peut ! Je les ai donc retrouvés cette année ; ils ont grandi, ils sont moins instables mais ils ont toujours grand besoin de venir se plonger dans la matière picturale !

J'ai choisi ces deux enfants. Il y en a beaucoup d'autres ; je pense à Rachid, dans la classe de Yannick, Loïc, incapable de s'asseoir mais qui se défonce littéralement avec un énorme pinceau et de l'encre (mais gare aux voisins, y'en a partout). David en 6^e qui est sorti de sa coquille lorsque j'ai proposé aux intéressés de peindre la bonne-femme carnaval. Est-ce la séduction de cette brave dame bien née, est-ce le gros pinceau de peintre, est-ce la peinture à l'huile (il en avait partout), l'aspect collectif et dynamique de la fête ?

Sylvie,... Sandrine... deux élèves de 3^e assez moyennes mais qui "s'éclatent."

Et puis, et puis... Nikiou, ce jeune cambodgien de 5^e, c'est le prénom qu'il a accepté de nous communiquer, lorsque je lui ai proposé, avec explications, de nous présenter ses travaux. Il ne dit pas un mot, il ose à peine regarder celui qui parle, s'il pouvait être transparent... En 6^e, il a

beaucoup dessiné (principalement des avions de guerre) quelques paysages, rarement satisfait malgré mes encouragements. Par contre, comme beaucoup d'enfants asiatiques, le dessin est un langage familier pour lui, mais ses difficultés se situent à un autre niveau, et correspondent à son arrivée récente en France (barrage de la langue). Il a toujours manipulé le crayon avec suffisamment de maîtrise pour pouvoir transcrire la réalité telle qu'on la perçoit à cet âge.

Et ce trimestre, bien que je sois toujours vigilante quant aux interprétations rapides, c'est flagrant : ses dessins sont sortis de l'anonymat; ils parlent et parlent fort ! Jugez-en :

le 4/01 : tête coupée, un serpent se promène.

le 18/01 : paysage aérien

le 25/01 : un chien qui parle : "Je déteste les femmes. Je préfère mieux manger".

le 1/02 : un portrait assez bouleversant : "Les filles sont toutes les mêmes. Elles pleurent toujours"

le 15/02 et 12/03 : un avion de tourisme d'Air Cambodge.

J'ai aussi son frère en 4°, depuis trois ans. Depuis peu il me semble être en harmonie avec ses créations. C'est un bûcheur, infatigable.

Cet épanouissement m'apparaît lié à son amitié en cours de dessin avec Maxime, un enfant Centre-Africain, d'une habileté remarquable. C'est l'entraide. Maxime, visiblement, est arrivé à redonner confiance à Nocum, en le conseillant techniquement, en lui posant des questions pour le faire dépasser ses insatisfactions.

Faut-il insister pour convaincre encore de la nécessité de l'expression libre ?

Quoi qu'il en soit, avec de petits moyens, et en constatant qu'on y laisse beaucoup de "plumes", il y a des conclusions que je tire de ce regard sur ma dix-huitième année d'enseignement à la recherche de l'expression libre :

- je sais que tout enfant a des possibilités plastiques créatrices,

- je sais aussi qu'il ne pourra les exprimer que s'il a confiance dans son environnement scolaire, et si on lui donne les moyens de le faire,

- je sais encore qu'il devra apprendre à s'accepter, à percevoir ses moyens, et à lutter pour les dépasser ; car rien n'est perdu, mais rien n'est vraiment acquis ; on peut toujours aller plus loin, en sachant dépasser le seuil de ses exigences.

Ce que j'ai appris, et que je continue à apprendre, car pour nous aussi, dans notre fonction pédagogique, rien n'est stable, mais tout est mouvance, c'est que je suis pédagogue avant d'être professeur d'arts plastiques. Mon objectif est avant tout d'œuvrer pour l'épanouissement des enfants qui me sont confiés, dans leur structuration mentale, affective et sociale.

L'expression plastique est l'outil dont j'use dans cette action ; cette expression ne peut être que complémentaire dans une globalité de l'enseignement pour laquelle nous œuvrons.

*Janine Poillot
12 allée des Frênes*

*Ahuy
21121 Fontaine-les-Dijon*



Valeur et culture de la parole lors de l'entretien du matin

Je crois que certains enfants sont en échec à l'école non parce qu'ils sont issus de milieux culturellement et socialement défavorisés mais parce que l'école fait partie d'un milieu culturellement et socialement favorisé. Autrement dit, l'école est bourgeoise, dans ses contenus mais aussi dans les façons d'être, dans les façons de faire, de dire qu'elle impose ou qu'elle propose... Mais, arrêtons de rejeter la "faute" sur l'école, et remplaçons le mot école par le mot maître et donc par je.

J'ai mis en place le "Quoi de neuf ?" dans ma classe pour qu'il soit un moment d'accueil mais aussi un moment où chaque enfant peut se dire ou se non-dire tel qu'il est et non pas tel que je l'imaginais ou tel que je voudrais qu'il soit. Se dire ou se montrer en apportant tel ou tel objet, tel ou tel livre.

Censure.

J'ai longtemps pensé, au départ, qu'il suffisait de donner la parole aux élèves pour qu'ils la prennent... Quelle erreur ! Je remarquais rapidement que les enfants, dans les couloirs, entre eux, parlaient de tas de choses dont ils ne parlaient pas au "Quoi de Neuf ?" Pourquoi ? Parce que, je crois, ils avaient intégré de manière non consciente, ce que l'école attendait d'eux et "censuraient" d'eux-mêmes certains sujets...

J'ai donc, à partir de ce moment, été très vigilant à leurs discussions "hors classe" en leur proposant tout le temps d'en parler au "Quoi de Neuf ?" et dans le même temps, je me suis mis aussi à parler comme eux de certains sujets : j'ai regardé Récé A2 et j'en parlais, je parlais de tel film, je racontais mon marché du mercredi... Il ne s'agissait pas pour moi d'être démagogique et de faire comme eux mais de leur montrer qu'ils pouvaient parler aussi du film de la veille, de leur marché...

et, dans le même temps, j'essayais d'ouvrir au maximum l'éventail de ce qu'ils pouvaient présenter en apportant moi-même des cartes postales, des prospectus, des posters, des revues, et en essayant, tout le temps, de varier au maximum avec, comme objectif, de montrer aux enfants qu'ils peuvent à ce moment prévu parler du dernier film vu à la télé (que l'école accepte les enfants avec leurs cultures) mais en leur proposant des tas d'autres choses (que l'école ouvre l'enfant aux autres cultures)

Horreur !

J'aurais pu me satisfaire de cela. Les enfants apportaient des tas de choses, je veillais à ce que le maximum d'enfants puissent s'exprimer (sans imposer mais en proposant...).. mais la réalité était autre..

A chaque "Quoi de Neuf ?", je note en style télégraphique ce que disent les enfants et je note aussi qui leur pose des questions ainsi que les miennes..

Et, horreur ! Je remarquais que moi qui me vantaient d'accepter les enfants avec leurs cultures différentes, je posais deux fois plus de questions à ceux qui présentaient un livre, un prospectus, une revue qu'à ceux qui parlaient du film de la veille, ou qui racontaient leurs jeux avec leurs copains, le mercredi...

Et, voilà, de manière toute discrète, la norme, ma norme s'imposait. Je crois que les enfants devaient s'en rendre compte. Ils devaient bien sentir que je m'intéressais plus à telle ou telle chose qu'à telle ou telle autre. Ce n'est peut-être pas trop gênant sauf pour celui ou celle qui n'a que du "hors norme du maître" à présenter, à dire, et qui ne soulèvera jamais ou presque l'intérêt de ce maître.

Cela peut sembler être un "problème" minime

mais replaçons-le dans une situation d'adultes où, dans un stage de formation par exemple, quand nous relatons notre pratique de classe, personne, aucun des formateurs, n'y prête attention. Je ne suis pas sûr que nous nous sentions, au bout d'un certain temps, à "l'aise" dans ce stage.

J'ai donc veillé à un équilibre dans les questions et surtout à ne pas donner l'impression que je me désintéressais totalement de certaines choses (et donc de certains enfants !).

Sensations

J'ai aussi remarqué, que par rapport aux questions posées (et non plus dans la quantité), les enfants avaient tendance à poser des questions uniquement sur le contenu des récits demandant des précisions ("Avec qui étais-tu au marché ? Où as-tu trouvé cet objet ?..) sans, pour ainsi dire, jamais poser de questions sur les sensations, le plaisir ou le déplaisir.. Seulement des questions sur l'Objet (au sens large, le récit, l'histoire, le film..) présenté et jamais de questions sur ce que l'enfant a senti, ressenti, sur la manière dont il a vécu l'événement, le livre, le film..

Normal, dans le sens où faire ce "retour" sur soi-même, sur son vécu, nécessite une distanciation qui n'est possible qu'aux personnes dont les conditions de vie et d'existence leur permettent de se détacher des soucis de la vie quotidienne, donc aux personnes de milieux plus aisés (je me base ici, sur le travail de Bourdieu, dans "*La Distinction*," Ed Minuit).

Je ne voulais pas imposer ce "retour" aux enfants mais le leur proposer, ce qui a fait que mes questions ont souvent porté sur la manière dont ils vivaient ce qu'ils présentaient. Je veillais aussi à chacune de mes présentations à informer mais aussi à effectuer ce "retour" ; je présentais un film vu mais aussi mes impressions sur ce film. C'est ainsi que nous avons pris l'habitude de parler des films (on pourrait dire des livres ou d'autres choses...), de donner nos impressions en racontant un passage qui a plu, en essayant de dire pourquoi il nous a plu et en le comparant à d'autres films..

Cela a permis aux enfants de découvrir d'autres manières de parler, de présenter les choses. Ce n'est pas un modèle à suivre, c'est une proposition de plus dans l'éventail.

Et pour ce faire, pour donner aux enfants la possibilité et les moyens de le faire, il a fallu qu'au

départ, je le fasse, je leur donne des idées, je leur ouvre des pistes, je reprenne leurs pistes, j'écoute, j'observe...

Interrogations

Tous ces changements, toutes ces observations ne se sont pas faits en un seul jour. Ils se sont étalés sur plusieurs années. Il resterait encore beaucoup de choses à dire sur ce moment de classe, par exemple :

Pourquoi certains enfants parlent-ils peu ? :

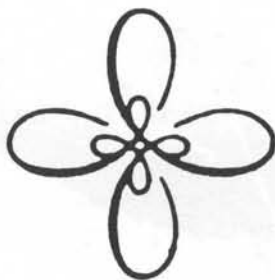
- parce qu'ils n'ont rien à dire ?
- parce que l'idée qu'ils se font de ce qui peut être dit ne correspond pas à ce qu'ils ont à dire ?
- parce que le côté "exhibitionniste" du "Quoi de Neuf ?" ne correspond pas à leur éthique de vie ?
- parce qu'ils sont arrêtés par le fait de parler devant un groupe ?
- parce que le moment du "Quoi de Neuf ?" ne correspond pas à l'idée qu'ils se font ou qu'on leur a donnée de l'école ?
- pour d'autres raisons ?

Pourquoi d'autres parlent-ils beaucoup ?

- parce qu'ils ont besoin de parler, de se montrer, d'être reconnus..
- parce qu'ils pensent que c'est ce que le maître attend d'eux...
- ?

Didier Mujica

Classe de perfectionnement





Conclusion : de l'échec scolaire... vers la réussite

Echec scolaire : le soin ou les moyens ?

Deux types d'approche dominent les représentations de l'échec scolaire même si ces représentations sont souvent largement inconscientes et que bien des chercheurs en ont depuis longtemps fait justice (1). La première fait peser tout le poids de l'échec sur des carences psycho-affectives liées aux carences éducatives des parents ou sur les déficiences de l'enfant - et une série de rôles et d'étiquettes dévalorisantes sont à disposition : cancre, débile, déficient intellectuel léger... La seconde, bardée d'une excellente bonne conscience de gauche, rend responsable l'ensemble d'un macro-système socio-politique, la société capitaliste, ou, de manière plus restreinte l'organisation déficiente de l'entreprise "Education Nationale" et son chronique "manque de moyens". Les stratégies possibles sont alors limitées : placement, soutien ou "réadaptation" dans le premier cas, lutte pour l'obtention de moyens supplémentaires ou lutte politique "révolutionnaire" dans le second cas. Autrement dit la solution serait toujours "ailleurs que dans la classe", et le problème est évité par un déplacement dans l'espace (celui de la rééducation ou de la famille), dans le temps (mythe révolutionnaire) ou par une dilution des responsabilités dans la mégastucture ministérielle et bureaucratique.

Il est bien évident que l'approche écartant les responsabilités personnelles n'est pas fautive en

soi : il y a des enfants gravement perturbés sur le plan psychologique qui peuvent avoir besoin d'un suivi très particulier (que ce suivi doive se faire ou non dans des structures spéciales est une autre question). Mais c'est sa généralisation qui est perverse. Difficile d'appliquer un tel modèle à tous les "mauvais" élèves lorsqu'on sait justement - et depuis longtemps - que ceux-ci appartiennent plutôt aux couches sociales du prolétariat et du sous-prolétariat, et que l'école contribue donc à réaliser la séparation entre les classes sociales, en séparant l'élite et le "peuple". Mais il n'y a pas non plus à sombrer dans le fatalisme inverse du "handicap socio-culturel" qui intériorise chez l'enseignant l'échec scolaire en tant qu'"échec de l'école" (2). Les processus à l'œuvre doivent au moins être repérés et connus : l'échec scolaire est construit, il n'est pas donné et la mise à jour, par un approche systémique : des interactions enseignants-enseignés, famille-école, milieu social-apprentissages est une nécessité : c'est sur elles que l'on peut agir ici et maintenant, c'est elles qui sont transformables et peuvent précisément apporter des variations dans un système qui n'est pas si monolithique que cela.

Des enfants dévalorisés

Ce qui est remarquable dans l'ensemble des

1 : Cf. par exemple : CRESAS, "L'échec scolaire n'est pas une fatalité", Paris, ESF 1981 et l'excellent article de Gérard Chauveau "L'insuccès scolaire : le rôle des rapports sociaux et culturels", dont nous nous inspirons largement.

2 : Gérard Chauveau, loc. cit. : "Un snobisme radical envahit le champ éducatif et se contente de répéter depuis des années, avec

complaisance ou masochisme suivant le cas que l'école a pour fonction la sélection sociale et la reproduction des classes ou qu'elle effectue un travail de destruction complète de l'individu. Après avoir connu pendant au moins 3/4 de siècle le mythe de l'école libératrice assistera-t-on au mythe inversé de l'école élémentaire destructrice-reproductrice ?"

témoignages retenus dans ce dossier c'est la constante notation d'une dévalorisation/autodévalorisation des jeunes en difficultés ; les élèves arrivant en Lycée professionnel prononcent eux-mêmes leur sentence : "**Je suis nul**", "**On est ici parce qu'on est bête**", l'attitude face au travail oscille entre le désintérêt et le découragement, le manque de confiance et l'instabilité, voire la violence. Il y a intériorisation des notations négatives accolées souvent depuis l'entrée à l'école (1), et ces notations négatives concernent en majorité les enfants du prolétariat et du sous-prolétariat, en particulier les enfants d'immigrés.

Doit-on encore rappeler qu'un enfant d'origine maghrébine a 3 fois plus de chances qu'un autre de "bénéficier" d'une orientation dans le cycle spécialisé ? Cette intériorisation de l'échec ne touche pas que les enfants des classes populaires, elle touche aussi leurs parents.

Les parents qui possèdent le pouvoir, qui sont élus au conseil d'établissement, qui sont "délégués des parents d'élèves" sont presque toujours issus des élites sociales. Ce n'est pas, chez les autres parents, signe de "désintérêt" ou d'incapacité éducative, mais coupure entre classes sociales, qui traduit un sentiment d'infériorité et une déculturation totale où la "culture technologique" est immolée sur l'autel de la "vraie" culture, scolastique et coupée des

réalités d'une culture "populaire". Les réactions possibles dans une situation qui nie l'élève en échec en tant qu'individu porteur d'une culture et d'une valeur propre privilégieront deux attitudes : la fuite, dans la passivité et la sinistrose et l'agressivité, précipitant les réactions de rejet de l'insupportable car insupportable. Les rôles négatifs du cancre, de l'idiot et de l'incapable se transmutent narcissiquement dans les rôles plus acceptables du chahuteur, du je-m-en-foutiste ou au contraire dans un hyperconformisme fusionnel (1) tout aussi négatif.

De même, en privilégiant la parole des "bons élèves" et en la valorisant par un système de notation (2) l'école traditionnelle renforce dans la vie quotidienne de la classe les hiérarchies sociales. Bref, il y a une conjonction des représentations mentales dévalorisantes, des attitudes non-verbales, des pratiques éducatives moyennes et d'une véritable "suraliénation" des enfants issus des classes populaires. Est-ce une raison de plus pour sombrer dans le fatalisme, l'angoisse, la culpabilité ? Certainement pas, mais cela a des implications stratégiques pour la réussite - et nous ne séparons pas ici a priori réussite scolaire et réussite existentielle, même si l'une peut aller sans l'autre.

1 : Exagération ? Certainement pas, ainsi D. Zimmerman a montré, dans une enquête rigoureuse et dérangeante que les qualificatifs montrant l'attrance des enseignants vis à vis de leurs élèves sont attribués en moyenne à 80% des enfants de cadres, 60% des enfants d'ouvriers et moins de 50% des enfants d'immigrés et ce dès la maternelle. C'est dur à entendre, mais c'est bon à savoir. (cf. D. Zimmerman "Un langage non-verbal de classe in *Revue Française de Pédagogie*, n° 44 1978 et aussi "La sélection non-verbale à l'école, ESF, 1982, un ouvrage indispensable s'il en est). On ne peut évidemment faire l'impassé ici sur les expériences de Rosenthal et Jacobson relatées in "Pygmalion à l'école, trad. française, Casterman, 1971). Sur le processus de l'autodévalorisation cf aussi Liliane Lurçat "La maternelle, une école différente ?" Cerf, 1976. Sur la sélection non-verbale voir les deux livres clefs de Claude Pujade Renaud : "Le corps de l'élève dans la classe" et "Le corps de l'enseignant dans la classe", tous deux chez ESF.

1 : Nous pensions en premier lieu aux travaux de l'école de Palo Alto sur les rôles négatifs en tant qu'interaction dysfonctionnelle. Mais la neurobiologie est aussi instructive :

Lorsque l'action "répond à un stimulus nociceptif douloureux, elle se résoudra dans la fuite, l'évitement. Si la fuite est impossible, elle provoquera l'agressivité défensive, la lutte" (H. Laborit, *Eloge de la fuite*, Paris 1976 p. 21).

"Sur la violence élève-maître et ses réactions de base cf. E. Debarbieux", *Fuir, Fusionner, agréer, communication aux Rencontres transdisciplinaires sur l'espace*, Pau, 1988, à paraître in *Violence dans la salle de classe*, ESF, parution prévue septembre 90).

2 : Entre autres : le partage entre le fondamental (le beau langage, les mathématiques pures) et le négligeable (le technologique, le travail "manuel"), par exemple, est également opérant dans le partage social. D. Zimmerman (*La sélection non-verbale à l'école*, op. cit. p. 123 passim) a montré comment les appréciations des livrets scolaires permettent de repérer cette sélection à l'œuvre : à résultats EGAUX les appréciations de TOUTS les enseignants privilégient les enfants "favorisés" au détriment des enfants d'ouvriers français ou d'ouvriers d'immigrés.

Des stratégies pour la réussite

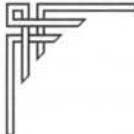
La mode est à la didactique des disciplines. C'est d'elle que l'establishment pédagogique attend les solutions contre l'échec scolaire. Or, sans nier l'importance de telles recherches, ce qui vient d'être dit démontre que stratégiquement ne sont premières ni la didactique des disciplines ni les "méthodes d'apprentissage". Ce qui doit, et ce qui peut être d'abord transformé, et qui transformera d'ailleurs les démarches d'accès au pouvoir-savoir, ce sont les interactions entre les partenaires de l'éducation : apprenants, enseignants, parents. La modernité encore inouïe de la coopération et de l'expression libre s'imposent ici : combien cela paraît banal pourtant de dire qu'il faut partir du vécu de l'enfant, qu'il exprimera ou non dans le langage ! Mais c'est plus facile à dire qu'à faire : l'expression libre et la coopération ne signifient pas simplement l'aimable anarchie d'une non-directivité débridée ni la confiance béate en une

spontanéité qu'il suffit de délivrer.

La non-directivité laisse le pouvoir aux enfants qui en disposent d'avance, par leur statut social ou dégènère en tentatives hégémoniques de tyrannaux en herbe. De même il y aurait quelque naïveté à croire qu'il suffit de laisser dire pour faire dire. Il ne suffit pas de laisser faire pour faire être.

Ce n'est pas non plus une simple question "d'amour" ou de "vocation" : une formation à la dynamique des groupes, la pratique de la conduite de réunions, la mise en place d'outils variés ont certainement plus d'effets positifs qu'un quelconque désir fusionnel et ravageur. Placer l'enfant en situation de réussite suppose de ne pas le laisser démuni devant la feuille vierge et le "texte libre obligatoire", de lui fournir les moyens conceptuels et techniques de son expression.

Ces moyens sont des outils d'apprentissages (la programmation autocorrective par le fichier ou



Réussir sa vie



S'accepter
Recherche de communications
Etre passionné par quelque chose
Evoluer, progresser, progresser dans sa propre connaissance
Se maintenir en bonne santé
Désirer
Ne pas être à la charge de
Fixer ses buts, choisir sa vie
Surmonter les obstacles
Avoir un métier
Aimer
Etre reconnu "unique"
Risquer quelque chose de soi
S'intégrer
Nourrir une relation affective avec l'environnement
Agir sur le monde, sur l'environnement
Tirer satisfaction de ce que l'on réalise, de ce qu'on apporte aux autres
Réaliser son unité
Etre curieux
Oser prendre son temps
Avoir un idéal
Etre à l'écoute des autres
Maîtriser l'emballement, avoir la tête froide
Trouver ses moyens d'expression
Laisser des traces
Equilibre moi/extérieur
Autonomie optimale



le logiciel par exemple), d'expression (le journal scolaire, la correspondance), de communication (en disposant d'une véritable palette par les multisupports de la correspondance : la télématique, la vidéo autant que la lettre ou le voyage-échange) et de coopération :

Il convient de remplacer l'école de la compétition gagnée ou perdue d'avance par une école de l'entraide, de remplacer la hantise de la "copie" sur le voisin par la socialisation des apprentissages en mettant au même niveau d'importance - et cela est une vraie

préparation au monde du travail - les réalisations soi disant conceptuelles et soi-disant manuelles (comme si les processus mentaux mis en jeu pour la construction d'une cabane ou d'un four solaire n'étaient pas aussi complexes que la répétition/récitation de l'exercice grammatical !). A ces seules conditions sera restauré et reconnu le fondamental désir d'apprendre.

Eric Debarbieux



Ecole lieu de vie :



possibilité de vivre avec les autres, de se parler, de communiquer,
de traduire émotions sentiments et angoisses.
possibilité de chercher et de découvrir
possibilité de confrontation entre lui et autrui
permettre la traduction des sentiments
permettre l'insertion dans le groupe
permettre les expériences concrètes
permettre le plaisir et sa recherche
permettre les interrogations des enfants sur leur propre condition
permettre les demandes
rendre curieux, donner le désir de connaître
encourager, valoriser les échanges
permettre la critique, valoriser et permettre l'esprit critique un lieu riche et varié

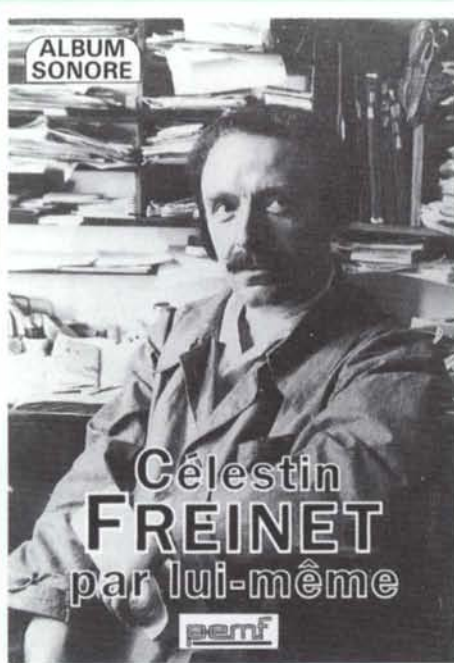
Ecole, lieu de droit

droit au respect et prise en compte d'autrui
droit à l'erreur
droit de ne rien faire
droit à un projet personnel
droit à un "style" de travail personnel
droit d'évoluer

Ecole, lieu de travail

fournir des outils, des techniques
fournir des savoirs, des connaissances, des compétences
donner le maximum de moyens pour comprendre le monde
bâtir des projets
construire des savoirs
faire agir le monde
donner des apprentissages
donner des moyens d'expression, d'autonomie, de production.





SOMMAIRE DE LA CASSETTE

1. FREINET et ensuite René DANIEL racontent comment sont nés, après 1920, les « Techniques Freinet » et le Mouvement coopératif de l'École moderne.

2. Lors d'une rencontre avec des parents et des enseignants, en 1958, à Neuchâtel (Suisse), FREINET s'exprime plus complètement sur une conception de l'éducation dans une société en perpétuelle mutation. L'enfant et l'homme doivent être capables d'analyser et de s'adapter à des situations complexes et mouvantes, tout en résistant à l'aliénation et en gardant la capacité de modifier cette société. Des propos d'une surprenante actualité...

3. Dans un dernier document sonore, FREINET, en évoquant la variété des techniques de l'École moderne, montre les multiples approches possibles d'une pédagogie pourtant unitaire ainsi que la diversité d'un mouvement auquel la coopération donna une incontestable cohésion.

le nouvel EDUCATEUR

Documents

Titres parus :

Les activités personnelles
dans la classe coopérative - n° 189
Jean-Paul Boyer

Célestin FREINET (1896-1966)
20 ans plus tard - n° 190-191

Pédagogie FREINET
et technologies nouvelles - n° 192

Vie coopérative au second degré - n° 193-194
Synthèse d'Annie Dhénin

La méthode naturelle de mathématiques - n° 195
Secteur ICEMATH

Importance des représentations mentales initiales
dans un processus d'apprentissage et expression libre - n° 196
Pierre Guérin

Traces et Histoire - n° 197
Pierre Bédécarrats

Multisupports de la correspondance scolaire - n° 198
Par le chantier « Échanges et Communication » de l'ICEM

Une alternative pour la direction d'école :
l'équipe pédagogique - n° 199
Synthèse des travaux de diverses équipes pédagogiques de l'ICEM

Évaluation au second degré - n° 200
Par le groupe Second degré 21 de l'ICEM
(1^{re} partie)

Évaluation au second degré - n° 201
Par le groupe Second degré 21 de l'ICEM
(2^e partie)

Des pratiques pour la réussite - n° 204
Par un collectif de l'ICEM

A commander en se référant au catalogue PEMF 1989/90

PEMF - BP 109 - 06322 Cannes la bocca Cedex

Le Nouvel Educateur - Revue pédagogique de l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne - pédagogie Freinet) éditée, imprimée et diffusée par les PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE. Société anonyme - RCS Cannes B 339.033.334 - APE 5120 - Siège social : 24/26, avenue des Arlucs - 06150 Cannes La Bocca (France) • *Directeur de la Publication* : Pierre Guérin - *Responsable de la Rédaction* : Monique Ribis - *Coordination du chantier* : Éric Debarbieux - *Comité de Direction* : Pierre Guérin ; Président-Directeur Général ; Maurice Berteloot, Maurice Menusan, Robert Poitrenaud ; administrateurs • Administration - Rédaction - Abonnements : PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex • N° CPPAP : 53280.