

L'enfant qui ne fait rien

Synthèse de cahiers de roulement entre professeurs linguistes en collèges

1. ANALYSE DE LA SITUATION

Qu'entendons-nous par «ne rien faire» ? Comment cela se manifeste-t-il ?

Beaucoup de nos élèves se contentent d'un travail minimum. Quelques-uns réussissent à bien organiser leur travail, prennent visiblement du plaisir à surmonter les difficultés, sont heureux de progresser. Ceux qui travaillent sont les plus ouverts aux sentiments, aux idées, à la discussion, les plus capables de dialogue, d'écoute des autres.

Mais la plupart des jeunes ont une attitude de refus vis-à-vis de l'école qui s'exprime dans le refus, dès qu'on a le choix, de faire quelque chose : on ne veut rien faire !

Quelques-uns font preuve d'un refus actif : non seulement aucune participation apparente, mais de plus un comportement provocateur. C'est le cas de l'élève qui cherche à «être», qui cherche peut-être une expression plus authentique de lui-même. D'autres voudraient faire quelque chose, mais ils sont bloqués. Comment savoir d'où vient le blocage, surtout si l'on est seul dans l'établissement à se poser cette question ? (L'équipe pédagogique peut permettre une meilleure compréhension de ces problèmes.)

Souvent ces enfants en situation de refus ne sont pas à l'aise dans le système scolaire. Le collège n'est pas fait pour eux et, dans beaucoup de cas, va les chasser (les «orienter»). Ils sont là en attendant quelque chose, mais ne savent pas quoi, pas plus que nous.

Si l'enfant était à l'aise avec lui-même et dans son propre groupe, il aurait sûrement du plaisir à apprendre. C'est un cercle vicieux : «ne rien faire» équivaut à «être bête», alors, si on ne comprend pas, à quoi bon essayer de faire ? Mais en réalité il n'y a pas d'enfant qui ne fasse rien. Par contre ils ne font pas toujours ce qu'on voudrait qu'ils fassent. Ce n'est pas forcément ce qu'ils ont envie de faire et ce n'est même pas quelquefois ce qu'ils ont intérêt à faire : «Le gars qui sait qu'il va être plombier sait que l'anglais, c'est du temps perdu. Le gars qui sait qu'il a affaire en anglais à un gars «coulant», sait qu'il a intérêt à forcer plutôt sur les maths...»

«L'univers de compétition, sélection, orientation archi-scolastique leur impose des attitudes aberrantes. La seule marge de refus qu'ils aient, c'est la passivité. A la limite il est moins dangereux de s'en foutre que de se passionner pour quelque chose» : avec 30 ou 35 dans la classe on ne peut pas s'occuper de ceux qui marchent bien, on ne gratifie de son attention que les autres.

Ne pas travailler, pour un enfant c'est un épisode. Le problème, c'est qu'il n'est plus larvé chez nous. Et on ne s'en fiche plus comme la plupart des gens qui ne veulent pas voir, qui ne veulent pas se poser de questions pour ne pas être obligé à chercher comment y remédier.

L'école n'est pas le seul lieu de vie des enfants. Ne rien faire est un choix de résistance délibérée face aux contraintes absurdes de leur vie — c'est en définitive plus facile que de se battre pour son autonomie — et on ne peut pas leur en vouloir.

Pourquoi alors les obliger à travailler ? Surtout si l'on se rend compte que, plus un enfant est angoissé par l'exigence du travail (attention, il ne s'agit pas ici de l'exigence à finir un travail qu'on s'est choisi), moins il est capable de vraiment l'approfondir et se l'approprier. Si malgré cela nous avons tendance à exiger qu'ils travaillent, c'est parce que leur non-travail nous pose des problèmes à nous.



2. PROBLÈMES QUE ÇA NOUS POSE

Dans notre optique la pédagogie Freinet, c'est une pédagogie du travail : travail librement consenti quand c'est possible (on a le choix de son travail) mais il faut produire. La production, nous, elle nous sécurise ! Nous en avons besoin pour être rassurés. Car nous nous culpabilisons si l'enfant ne travaille pas. (Il faudrait trouver les raisons profondes de ces sentiments de culpabilité !) Nous avons besoin de constater un résultat de notre action. Nous supportons mal l'absence de réaction, nous nous sentons mis en cause par elle : «Ceux qui me tracassent le plus, ce sont les intermédiaires. Ils sont mous, pas vraiment hostiles, mais je m'en-foutistes. Je devrais pouvoir leur faire sentir l'intérêt de l'effort pour eux-mêmes. Mais je n'y arrive pas, je suis mal à l'aise. Et je supporte mal qu'ils ne fassent aucun effort parce que j'essaie de les intéresser.»

Coincés comme nous le sommes par les contradictions qu'on nous impose de vivre — horaires, structures, programmes aberrants, conceptions infantilisantes ou maniaques de l'«acte pédagogique» face à des aspirations de choix librement consentis, de recherches d'autonomie et de responsabilité, etc. — il ne faut pas s'étonner de ce sentiment que la plupart expriment : culpabilité. Mais coupable de quoi ? D'avoir tout fait pour résoudre un

problème et n'y être pas arrivé ? De n'avoir pas su tout faire ? Comment, en trois heures par semaine, avoir une action positive ? Et puis, puisqu'on est dans la structure de l'école, c'est fichu d'avance. Ils redoutent le piège : «*La même chose qu'ailleurs, seulement mieux enrobée.*»

D'ailleurs, peut-être la notion même du travail serait-elle à remettre en cause ? Pour nous, «vivre» est peu différent de «travailler» («vivre = travailler» est presque vrai). Mais si travailler n'était plus la panacée ? (Voir le numéro spécial de l'Éducateur sur le travail, l'an dernier.)

3. NOTRE ATTITUDE

Les attitudes que nous adoptons sont déterminées aussi bien par la compréhension de l'enfant en situation de refus et des origines de ce refus que par l'influence de notre entourage à laquelle nous ne pouvons pas nous soustraire.

Chez presque tous il y a une certaine exigence de travail : il faut produire (production = sécurisation) : «*Je n'admets pas qu'on n'ait rien fait.*» Sans insister outre mesure on essaie d'analyser avec le(s) enfant(s) concerné(s), ce qui arrive des fois à débloquer la situation.

Si nécessaire on va jusqu'à exercer la pression. «*L'ambiance (répressive) de l'établissement me gagne.*» Cette ambiance s'imprime à nos démarches, malgré nous. Souvent d'ailleurs, la pression n'est même pas nécessaire puisque, après tout, ils veulent bien nous faire plaisir ! Comme on insiste, ils travaillent — mais des fois on a l'impression que ce n'est pas vraiment leur travail. On peut essayer de se fixer des buts précis. Encore faut-il déterminer qui doit les fixer (nous ? la classe ? nous avec la classe ?) et quel genre de buts on pense. Mais aussi : devoir atteindre des buts nous laisse peu disponibles : «*A force de veiller à atteindre ces buts, je raterais peut-être des manifestations importantes de vie dans la classe.*»



Face à un gamin muet : «*J'ai à tout prix voulu lui arracher quelque chose (invitation à parler, questions simples, ton sévère, doux, patient, irrité, menaçant...) : pour lui montrer qu'il peut, et pour me rassurer (il a fait quelque chose).*»

«*J'invite à travailler, rien de plus.*» Donc, pas de sanctions en cas de non-travail.

«*Si je prône le travail, je rentre dans le même système que les autres, je ne pourrais plus les convaincre qu'ils sont capables de rire, écrire, lire, faire part de leurs idées, découvertes, sentiments, opinions, écouter les autres, répondre, ne pas être d'accord, s'intéresser à ce qui se passe en Espagne ou au Guatemala, pressentir leur futur. C'est pour cela que je ne propose que très rarement d'exercice obligatoire.*»

On encourage et essaie de forcer la situation de réussite pour ceux qui ne s'expriment pas. Et on constate : s'ils interviennent finalement, la qualité de leurs interventions est souvent excellente, ce sont ceux qui parlent le moins qui ont le plus à dire ; ceux qui ont le plus de mal à s'exprimer sont les plus heureux après. Tout cela est bien entendu amorti des «*facilitations d'usage*» (apports de matériel linguistique à la demande et incitation à l'emploi de ce matériel).

Bref, l'école étant ce qu'elle est, on essaie de faire le mieux possible avec : «*L'école est ce qu'elle est, je suis ce que je suis et tu es ce que tu es. Et donc, il faut faire avec. Mais l'essentiel, l'important est ailleurs ou plutôt quelque part dans cet avec. Et donc, nous sommes là pour fonctionner. Je sais et je le dis et je le montre que c'est un jeu, un mécanisme, une institution, à la limite (c'est-à-dire quand toi ou moi refusons de faire) absurde. Mais je suis instituteur et toi institué. Et c'est ce jeu, ce mécanisme, cette absurdité qui nous font. Alors ? Alors je dis : Que vous vouliez faire de l'anglais ou non, ce n'est pas mon problème. Tout ce que je peux faire c'est mettre tout ce qu'il y a ici (c'est-à-dire les outils, mais aussi moi) à votre disposition pour, quand vous voudrez, vous permettre d'y arriver. Mais aussi je me dis : il faut tout faire pour qu'ils veuillent.*»

Je ne veux pas faire de conclusion. Mais après tout ce que j'ai lu dans ce cahier, je pense que l'enfant qui «ne fait rien» nous poserait moins de problème si nous pouvions :

- accepter qu'un enfant soit mal à l'aise et l'exprime par un comportement de refus ;
- lui permettre de quitter sa position de refus et de vivre sa vie dans la classe sans nous culpabiliser, même si l'enfant se contente d'en rester là ;
- être plus modeste : pourquoi devrions-nous arriver à sauver un cas désespéré ?

Et pour finir je vous livre encore ceci (concernant l'outil que représente le cahier de roulement) : Ce que je cherche assez désespérément dans mon entourage pédagogique immédiat : la critique tonique, le cahier malgré notre éloignement relatif les uns des autres aide à cela, met le doigt sur la contradiction, aide à voir clair.

Dietlinde BAILLET