

Qu'est-ce qui pourrait bien donner son unité à une pratique d'enseignement ?

Paul LE BOHEC :

Qu'est-ce qui pourrait bien donner son unité à une pratique d'enseignement ?

Pour moi, c'est clair : **la prise en compte du sujet**. D'ailleurs Edgar Morin dit que la connaissance est scandaleusement individuelle. Mais avec la formation placée sous la coupe des didacticiens, nous sommes très loin du compte. En effet, leur pédagogie n'est pas "*centrée sur le client*" ; l'enseignement de leur discipline est leur seule préoccupation. -Il y aurait, paraît-il, des chaires de didactique !

En lisant les livres de Cyrulnik : «*Les vilains petits canards*» et «*Un merveilleux malheur*», j'ai pu comprendre ce qui s'était passé d'heureux dans ma classe. J'avais mis un peu de temps à réaliser que c'était une classe «spéciale». En effet, elle comportait régulièrement un certain nombre de petits Parisiens en exil chez leurs grands-parents, à cinq cents kilomètres de Paris, et de fils de marins au long cours. J'avais donc des enfants de familles longuement absentes et de pères longuement absents.

Comme j'avais très tôt installé l'expression libre, j'aurais dû rapidement percevoir les échos de leur souffrance. Mais rien ne m'avait préparé à les entendre. Et, il fallut un très fort texte d'un petit Parisien dialoguant avec un oiseau qui avait aussi perdu ses parents pour que mon attention soit éveillée. Ayant enfin pris conscience du mal-être de ces enfants, je transformai ma pédagogie en supprimant tout ce qui ne me paraissait pas primordial à cet âge : correspondance, journal scolaire, coopérative -pour centrer l'activité sur l'expression-création. Je voulais que ces «blessés de l'âme» puissent trouver une occasion de s'exprimer dans tous les langages que je mettais à leur disposition.

Personnellement, je comprends que l'action et la recherche pédagogiques ont également constitué pour moi un domaine de résilience. Une circonstance particulière de mon enfance m'avait permis d'être plus sensible à la situation de ces élèves : j'avais comme eux connu l'exil : à douze ans, j'avais été mis en pension à quatre-vingt kilomètres de chez moi. Et, lors de la séparation, (pour lui, de l'arrachement), j'avais découvert avec étonnement la force de l'amour que mon petit frère me portait.

Aussi, depuis, il me semble que j'ai sublimé cette souffrance de mon enfance dans l'aide et la défense des «*petits frères*» puisque j'ai passé trente années de ma vie avec des enfants de 6 à 9 ans. Et, de plus, l'absence fréquente de mon père, cheminot-remplaçant, me permettait de comprendre l'expression de l'ambiguïté des sentiments éprouvés lors des retours paternels des «navigateurs».

Je n'hésite pas à en parler parce que cela me permet d'aborder la question des **facteurs de résilience** dont parle Cyrulnik.

Au premier rang, il place **la créativité** celle qui permit à Barbara et à Niki de Saint-Phalle de s'en sortir assez valablement alors qu'elles avaient été violées par leur père à onze et douze ans. J'ai donc développé l'expression-création dans ma classe : écrit, parlé, chant, gym et même mathématiques. Par la suite, nommé à l'I.U.T.-Carrières Sociales de Rennes, j'ai continué à y développer l'expression-création en libre écriture collective, peinture totale, poterie globale, oral (co-biographies) ...

Et j'ai retrouvé également **la sublimation** dans l'exercice des métiers de mes étudiants : une femme battue par son conjoint s'était insérée dans une structure pour femmes victimes de violence conjugale ... une autre, avec son passé de droguée, de marginale, animait un foyer de filles qui avaient connu la même expérience ... un orphelin de père et mère dirigeait un orphelinat ... et une étudiante qui avait souffert à cause d'une maîtresse de couture sadique avait fait en sorte qu'elle puisse avoir aussi dans son activité un atelier de couture... C'est ainsi que l'on voit des enfants s'investir presque convulsivement dans une activité littéraire, mathématique, artistique ou manuelle.

Autre facteur de résilience : **l'humour**. Lorsqu'on permet à un être humain de s'épanouir librement en tant qu'homo *sapiens-demens*, il ne néglige jamais de rire, ce qui lui permet de s'équilibrer et de pouvoir

travailler sérieusement quand le moment en est venu. A l'I.U.T., à la pédagogie pourtant si difficile, les séances d'écriture collective où l'humour se donnait libre court permettaient de devenir disponible pour des études poussées. En classe, le rire fusait souvent à l'occasion d'inventions de langages, d'aventures hilarantes arrivées à des tourmenteurs, ou d'hypothèses mathématiques surprenantes ... ce qui permettait, en contrepartie, l'apparition de poèmes sensibles, les acquisitions de notions, les réflexions philosophiques.

Enfin, dernier facteur favorable : la **symbolisation** de situations pénibles au travers de la fiction que l'on trouvait dans les textes écrits, les créations orales collectives, les créations mathématiques et le dessin au crayon noir. Ils revenaient régulièrement jusqu'à l'effacement progressif, comme un tampon qui se «désencr» à force d'être utilisé.

Tout ceci a l'air compliqué et difficile. En fait, il n'en est rien. Le maître n'a pas à se soucier de psychologie, il lui suffit d'**organiser sa classe pour que les enfants trouvent ce qui leur convient**.

Il faut surtout comprendre que si l'on veut que les enfants assimilent les lois qui régissent le monde extérieur, ce qui est le but de l'école, **il faut qu'ils puissent devenir un peu moins encombrés sur le plan du monde intérieur**. Pour cela, il nous faut prendre en compte la complexité des individus, des groupes et des situations.

Paul LE BOHEC
paru dans *La lettre de R.E.V.E.I.L.*

Ouvrages cités de Boris Cyrulnik

«Les vilains petits canards», édit. Odile Jacob, 2000
«Un merveilleux malheur», édit. Odile Jacob, 1999

«...la lecture courante n'est pas encore complètement acquise à dix ans...»

en 1938 déjà ...

«... Les programmes de 1923 ont estimé que les élèves, après les trois premières années de scolarité, c'est-à-dire dès le début de la première année du cours moyen, doivent posséder complètement le mécanisme de la lecture. Ces vues exprimaient plutôt un idéal que la réalité. Des constatations faites dans de nombreuses écoles, il résulte que la «lecture courante» n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des enfants. Tant que les enfants en seront encore à la lecture hésitante, obligés de consacrer un certain effort d'attention au déchiffrement des mots et des syllabes, la lecture ne pourra pas être utilisée efficacement pour l'étude de la langue. Les maîtres estiment avec raison que les heures de lecture devraient être consacrées à lire et non à expliquer des mots ou des tournures. Cet exercice pratique de la lecture doit être poursuivi au cours supérieur, et jusqu'à la fin de la scolarité. Dans la deuxième année du cours supérieur, et même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui n'ont pas cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permet une lecture courante intelligente.

le 20 septembre 1938
le ministre de l'éducation nationale
Jean ZAY

cet extrait d'une circulaire ministérielle de Jean ZAY est cité par Jacques GEORGE dans *La Lettre de R.E.V.E.I.L.*, n° hors série daté de décembre 2002

La première et la deuxième année du «cours supérieur» correspondent aux actuelles classes de 6e (11-12 ans) et de 5e (12-13 ans) du Collège, la classe de «fin d'études primaires» à la classe de 4e (13-14 ans).