

les carnets de **PARENTEL**



*Entre famille et école :
l'enfant*

N° 4 - MAI 1997

Les Carnets de Parentel – 4 -

SOMMAIRE

Éditorial

- Malaise dans l'éducation.....2
Daniel COUM

Association

- A propos de l'accompagnement du projet « Accueil-Ecole à Quimper ».....4
Daniel COUM
Des illusions scolaires.....8
M. QUERE et G. BOSSEUR, Psychologues-écoutantes, Parentel

Autrefois, ailleurs

- L'art de corriger les enfants à travers l'histoire.....14
D'après Janine NAPOLITANO, psychologue

Théma

- Les motivations dans l'apprentissage scolaire et l'éducation :
la Conférence publique, 1ère partie.....16
Michel LORROT, prof. de Sciences de l'Éducation, Paris VIII

Parole donnée à ...

- Préserver l'envie d'apprendre et de se former.....23
Claire ENGRAND, Coordinatrice Z.E.P.
« Apprendre, c'est nul ».....26
Jacques TROADÉC, Rééducateur du langage en CMPP.
Éducation et citoyenneté.....28
Patrick PONTHEMER, Conseiller principal d'éducation

Du côté des livres

.....30

Nous remercions vivement pour leur soutien:

Mut' 29

et les librairies La Procure de Brest et Quimper.

« Malaise dans l'éducation »

On ne saurait envisager la question de l'École et de l'Éducation sans poser la question de l'intérêt de l'enfant, c'est à dire également celui de l'élève qui le représente.

Mais ce dont il reste difficile de se départir (et qui biaise l'intention louable de prendre le point de vue de celui à qui l'on veut quelque chose, à savoir, ici, l'enfant) c'est du souci d'efficacité voire de rentabilité.

Ce qui reste difficile, c'est de faire entendre un discours à propos de l'élève qui ne soit pas assujéti à la seule et unique logique de réussite... du projet de l'adulte sur l'enfant.

Quand bien même, comme le fit M. LOBROT, l'argumentation s'appuie sur le constat de l'échec de l'École à instruire (et non plus l'échec de l'élève à apprendre, ce qui en soi est déjà une avancée) pour justifier de la nécessité de prendre la question et les méthodes en matière d'apprentissage autrement, l'on reste dépendant d'un souci d'efficacité qui « permet » de continuer de faire l'impasse sur la question du désir qui anime l'éducateur et dont l'objet est l'enfant.

Car c'est là que les choses se compliquent...

L'éducation ne peut être que le lieu d'un malaise en ceci que le « rapport pédagogique » (si l'on peut se permettre ce néologisme dont l'ambiguïté est voulue) est éminemment conflictuel, irréductiblement conflictuel, pourrait-on dire...

Prendre en compte l'intérêt de l'enfant, (ou le respecter), c'est prendre en compte son désir (autrement dit sa motivation). Mais ce désir ne va pas forcément dans le sens de celui de l'adulte de « vouloir être éduqué ou instruit » c'est à dire un suffisamment bon élève.

Sans doute y-a-t-il là toute l'ambiguïté d'un autre discours sur l'apprentissage, y compris lorsque ce discours met en avant la question du désir de l'enfant à apprendre -ce qui, encore une fois, est mieux que rien!-.

La visée naturaliste (l'enfant apprend spontanément pour autant que l'on respecte son désir -tout aussi spontané- d'apprendre) est doublement insatisfaisante en ce qu'elle dénie l'implication du désir de l'adulte dans le processus, alors même que la remise en cause du système et les aménagements qui en découlent (les « autres » pédagogies) se font au nom de la réussite scolaire de l'enfant c'est à dire du succès de l'entreprise d'éducation dont l'acteur principal est et reste (qu'on le veuille ou non) l'adulte...

*Que l'élève soit moteur de ses apprentissages, c'est à dire qu'il **désire apprendre** n'est pas une donnée première. C'est au contraire le résultat d'un processus d'appropriation de la demande de l'autre, adulte (parent et/ou enseignant).*

Ce qui fait malaise et qui est pourtant au centre de la question de l'éducation devient en fait et reste donc le rapport entre la demande de l'adulte et le désir de l'enfant.

« Mange! », « Fais! », « Apprends! ».

De quelles injonctions l'enfant est-il l'objet ? De quels désirs des adultes sur l'enfant la vigueur de la pression éducative témoigne-t-elle ? Comment l'enfant reçoit-il ces demandes ? Quelles stratégies développe-t-il pour passer de la passivité (être instruit, éduqué) à l'activité (s'instruire, s'éduquer) ? Comment l'adulte peut-il se positionner dans une demande qui laisse la place qui lui revient au désir de l'enfant ?

Telles sont les questions qui, nous semble-t-il, se posent à nous lorsqu'au delà du discours sur la méthode (ici pédagogique) se dessine une parole qui engage les acteurs, parents et enseignants.

Ce qui n'est pas chose facile tant nous savons -au moins intuitivement- que « c'est en percevant les limites de l'autre que l'enfant se libère de son empreinte¹ ».

D. COUM

¹ Annie CORDE, *Les cancracs n'existent pas*, Seuil.

**A propos de l'accompagnement du projet
« Accueil-Ecole à Quimper »**

**Entre famille
et école,
accueillir
l'enfant.**

Être présents et disponibles aux parents, à leurs enfants et aux enseignants à l'ouverture de la classe, tel est le rôle que se sont donnés les professionnels qui animent le projet « Accueil-Ecole » dans deux écoles maternelles de Z.E.P. de QUIMPER.

Ce projet, construit et mis en place en partenariat entre la psychiatrie, la CAF, la DPAS et l'Éducation Nationale a donné lieu à une communication² qui appelle quelques commentaires que notre position d'avoir été sollicité à accompagner -en terme d'analyse de pratique professionnelle- ce projet mis en place dans le cadre du Contrat de Ville, nous autorise.

De cette action, ce qui retient notre attention, c'est :

- d'une part son originalité: on est là dans une logique du type « à problématiques nouvelles, réponses nouvelles »;
- d'autre part la fragilité d'un positionnement professionnel d'autant plus grand que ses caractéristiques sont aussi peu instituées qu'instrumentalisées;
- et enfin, la difficulté que représente l'intervention auprès de l'adulte à propos de l'enfant.

*

A l'analyse donc, ce travail de « Dame-accueil » requiert dans son maniement la même délicatesse professionnelle que n'importe quel travail d'écoute, particulièrement quand celui-ci n'a d'autre repère pour s'exercer que la disponibilité à l'autre et la confiance plus ou moins solide dans le sens du projet qui l'anime : pas de bureau, de rendez-vous, de visée sur l'autre. Seulement l'attention à ce qui se passe à propos du petit enfant dans la relation de ses parents à l'école, que représente l'enseignant.

A l'occasion, c'est l'identité professionnelle qui se trouve interrogée : « Qu'est-ce que je fais ici, dans ce couloir ? »

² Cf. Les enfants de l'absence. Publications de Parentel, Juin 1996

attendre ? Quel sens a cette parole que j'adresse dans la spontanéité d'une rencontre informelle avec cette mère ? Quels en sont les effets ? »

Alors la tentation est grande de « remplir » cette vacuité nécessaire à une écoute véritable en figeant une pratique d'écouter dans un « faire » repérable parce qu'institué par une formation initiale (puéricultrice, infirmière, assistante sociale...), alors perçu comme immédiatement utile : s'occuper des enfants, repérer la maltraitance, éduquer les parents, orienter vers un psychologue, etc.

Or la fonction de la « Dame accueil » n'est pas de l'ordre de la « régulation des comportements » sauf à risquer de faire violence aux liens familiaux qui s'expriment dans leur spontanéité parfois tragique dans ce moment crucial de séparation mère/enfant au moment de l'entrée à l'école.

Si régulation il y a, elle s'exerce par la mise en mots des affects et des relations mobilisés par la séparation et ses effets au niveau du comportement de l'enfant et son investissement scolaire. Parfois, à un niveau moins directement lisible, c'est le rapport de l'enseignant à l'enfant devenant élève qui est en jeu ce qui n'est pas sans inclure le regard porté sur les parents et les appréciations qui en découlent.

Mettre des mots sur les effets de cette séparation non choisie par l'enfant, c'est contribuer à transformer l'épreuve qui se joue à l'occasion de la confrontation à l'institution scolaire, en une expérience vivable, supportable, socialisante sinon humanisante. La séparation psychique peut découler d'une séparation physique à laquelle la « Dame accueil » donne du sens contribuant ainsi à rendre possible l'investissement des apprentissages scolaires.

+

David à 2 ans ½. Il effectue ses « premiers pas » à l'école. La mère est impatiente. Elle « dépose » son fils « comme un paquet » sans lui dire au revoir, insensible aux pleurs longtemps inconsolables de l'enfant.

Celui-ci s'apitoie, mais refuse l'aide de l'adulte.

La disponibilité que suppose une attitude d'écoute, suppose de suspendre la tentation de faire.

La « Dame-accueil » occupe la place de recevoir de l'enfant et de ses parents ce qui fait question pour eux dans la séparation.

Les injonctions adressées aux parents sous couvert de l'intérêt de l'enfant risquent paradoxalement de disqualifier les parents.

On pourrait se contenter de la classique banalisation : « *Ca finit par s'arrêter, après il n'y pense plus !* ». Oui, mais à quel prix sur le plan psychique ?

Néanmoins, se donner comme projet de prendre en compte cette détresse ne présume pas de la manière de le faire.

L'identification à l'enfant qu'induit sur le témoin l'émotion suscitée par la scène n'est pas forcément meilleure conseillère : « *Pauvre enfant !* », « *Méchante mère !* » ? On le ressent plus qu'on ne le pense ou le dit, mais c'est bien présent.

La maman reste réticente à toute sollicitation de la part des adultes pourtant manifestement bien intentionnés. Mais en fait, que lui dit-on ?

« *Votre enfant pleure ! Restez quelques temps avec lui ! Ne partez pas si vite ! Il y a quelque chose qui ne va pas ! Consultez !* », etc.

Autant d'injonctions explicites ou implicites qui n'ont comme souci que le bien de l'enfant et comme argument sa peine si perceptible.

Mais qu'entend la mère ?

Sans doute quelque chose du type : « *Vous ne faites pas ce qu'il faut pour (le bien de) votre enfant !* ».

Difficile dans ces conditions d'affronter l'interpellation!

*

Travailler avec les parents (dans le souci que cela profite à l'enfant) suppose un décentrement, un recadrage, un questionnement sur soi à propos du rapport à l'enfant.

Le souci de l'enfant - légitime certes - nous conduit le plus souvent à nous identifier à lui, à ses besoins ce qui permet de les entendre et les prendre en compte - mais également à sa souffrance ce qui peut déclencher des sentiments d'hostilité à l'égard de ces parents qui l'ont souffrir l'enfant qui est en nous.

Travailler avec les parents c'est peut-être s'identifier aux parents davantage qu'à l'enfant afin de les reconnaître dans leur difficulté à prendre en compte les besoins de l'enfant.

*

De l'utilité de questionner les attitudes spontanées induites par l'identification à l'enfant...

« *Il ne vous laisse pas partir facilement !* » vient soutenir la mère dans la souffrance qu'elle exprime, maladroitement dans sa plainte muette (« *quel casse pied !* ») et dans ses gestes quand elle « *dépose le paquet* » dans un mouvement d'agressivité mal contenue.

Mais pourquoi une mère ne se plaindrait-elle pas du son enfant ? N'est-ce pas là une première parole qui vient soulager la mère de cette déception encore présente à l'entrée à l'école de ne pas avoir un enfant sur-mesure ?

N'est-ce pas également un soutien apporté à l'enfant dans la conscience qu'il doit avoir de lui-même de n'être pas mauvais en soi comme manière de prévenir la croyance qu'il serait donc aussi « *mauvais élève* » ? N'est-ce pas non plus l'occasion de construire, dans l'environnement immédiat de l'enfant séparé un discours autre sur lui-même et ses parents ?

Cela est possible -et il faut attendre là les bénéfices d'une telle action- pour autant que l'on sache se départir d'attitudes spontanées, ce qui relève d'un travail sur soi en tant que professionnel.

D. COUM

Reconnaître la violence vécue par la mère à l'égard de l'enfant, c'est là la première condition à remplir pour qu'elle ose en parler

PARENTEL organise

avec

Michel HANUS

Docteur en médecine et en psychopathologie
Membre de la Sié psychanalytique de Paris
Président de la Société de Thématologie

Mercredi 18 Juin à QUIMPER

15 h

Atelier pour les professionnels
« Le travail de deuil... »
(sur inscription préalable)

20 h 30

Conférence publique (entrée libre)
« La mort et l'enfant »

Renseignements et réservations :
PARENTEL : 02 98 01 28 90

DES - ILLUSIONS SCOLAIRES

L'exposé de Bernard DEFRANCE³ sur la violence à l'école nous a inspiré quelques réflexions sur un fonctionnement institutionnel.

Il ne s'agit pas d'attirer votre attention sur tel ou tel dysfonctionnement relationnel pouvant conduire à l'échec ou à la réussite de l'enfant. Il s'agit plutôt de cerner comment les enseignants, les enfants et leurs parents sont pris dans un fonctionnement qui souvent les dépasse. Il faut noter que ces différentes personnes exercent aussi des influences sur ce fonctionnement. Des traces indélébiles restent alors et marquent les différents acteurs pris dans ce fonctionnement institutionnel.

Le maître n'a plus l'autorité incontestée de celui qui est le seul à savoir.

Une institution en changement

L'École a subi au cours de ces dernières années de profondes modifications. Elle a dû aussi faire face à une vague démographique importante qui, bien qu'en régression actuelle, continue d'en modifier les structures. Ainsi, la figure du maître d'école, autorité morale incontestable du village, a-t-elle totalement disparu dans l'anonymat des grands groupes scolaires.

Cette disparition est venue du même coup réinterroger la place qu'il pouvait occuper même dans un village où, s'il est connu et même reconnu dans la rue quand on le croise, il ne fait plus obligatoirement partie des autorités.

De même, l'accès à l'école de l'ensemble des classes sociales, la scolarisation d'un nombre plus important d'enfants a posé et pose des problèmes qui s'agissent de manière différente selon les lieux.

Parallèlement à cette évolution sociale à laquelle l'institution scolaire ne réussit pas toujours à faire face, le statut de l'enseignant a lui aussi évolué.

³ Un entretien avec Bernard DEFRANCE animé par Martine BUSARNEGARAY : « La violence et la loi à l'école ». Un film produit par ANTHEA Production, AIDSEA du Via / Ressources Enfance. Collection Parole donnée.

Le rôle du « maître »

L'instituteur c'est le maître au sens où on lui reconnaît un rôle essentiel et capital dans la transmission d'un savoir, de la connaissance, passant entre autres par les apprentissages fondamentaux.

Le maître, du fait qu'il est détenteur du savoir, est aussi celui qui a la maîtrise, qui reste le détenteur des clefs qu'il livrera parcimonieusement au long des années.

Mais étant donné l'information qui est à la disposition des enfants hors de l'école, il n'est pas le seul à posséder le savoir. D'où, l'évolution (mais peut être devrions-nous dire involution) du statut de l'enseignant et de ses motivations dont témoigne la féminisation de la profession, et corrélativement, l'évolution de la relation maître - élève.

On peut se demander si la motivation inconsciente de l'enseignant n'est pas à l'heure actuelle plus dans le souci pris à la maîtrise du groupe que dans le plaisir pris à la progression de chacun.

En matière d'éducation aujourd'hui, on dit qu'il faut faire appel à la motivation et non plus à la contrainte. On voit l'évolution.

De même, l'objectif de l'école primaire n'est plus de donner à chaque enfant un acquis concret : lire, écrire, compter, directement utilisable pour accéder à un métier, mais de le préparer à l'enseignement secondaire et supérieur.

L'idéal d'une école commune

Qui dit école dit institution relevant d'une autre institution qu'est l'Éducation Nationale.

Qu'est-ce à dire si ce n'est une éducation qui serait la même pour tous dans un idéal communautaire. Autrement dit, dès qu'un enfant est inscrit dans une école, il relève d'une communauté comprenant entre autres celle des élèves.

Mais y a-t-il réellement communauté ?

En tous cas, nous fonctionnons dans l'école sur cette illusion communautaire. Mais c'est un abus de langage car à l'école on n'est pas dans une communauté mais dans une société et ce n'est pas du tout la même chose.

Du souci de la progression de chacun à l'obsession de la maîtrise du groupe.

L'école est-elle une communauté ?

Quel est alors le rôle de l'école ?

L'école est faite pour permettre à l'enfant de sortir de sa famille, quitter cette première forme de socialisation pour accéder à la citoyenneté. N'oublions pas que l'école depuis Jules FERRY c'est l'école de la République.

En maternelle, d'autant plus que la scolarité n'est pas obligatoire avant 6 ans cette fonction d'éducation est plus apparente.

Être ensemble(?) à l'école

« *Educare* » cela signifie conduire hors, hors du familial et entrer dans un lieu social où on peut découvrir qu'on peut travailler, s'affronter, coopérer avec les autres sans être obligés de les aimer.

Les aimer, c'est pourtant bien souvent la question que l'on pose à un jeune enfant quand on lui demande s'il aime bien sa maîtresse, ou qui sont ses copains, sous-entendu qui est-ce que tu aimes bien dans ton école.

Cette question de l'amour renvoie elle aussi à l'idée communautaire et non à celle de l'image sociale. Quand on parle d'école, il s'agit bien d'une société où les buts poursuivis par les uns et les autres, par les élèves, sont des buts personnels, individuels.

Dans une équipe de foot, si les arrières ne font pas ce qui leur est demandé, l'équipe perd son sens. Dans une classe c'est différent. Si nous considérons 2 élèves assis l'un à côté de l'autre, l'un peut réussir et l'autre échouer en sachant que chaque échec est relatif et non définitif, et que la classe n'y perd pas pour autant son sens.

Nous voyons donc qu'une classe n'est jamais que le rassemblement d'individus qui sont là par les hasards du lieu d'habitation des parents ou autres, mais qu'elle ne forme en rien une équipe ou une communauté, et il ne sert à rien de le décréter magiquement.

Ce rassemblement, cette société est, comme toute société, régie par des lois basées sur le principe fondateur du droit qui est que la loi est la même pour tous.

Dans la pratique quotidienne de la classe, nous transgressons et bien souvent sans le savoir, les principes fondateurs du droit. Les leçons d'éducation civique ou de

morale faites avec beaucoup de conviction par les éducateurs semblent glisser pour un certain nombre d'élèves.

Égaux devant la loi, mais laquelle ?

En effet, l'école suppose une coopération sociale avec la notion juridique d'égalité. L'instituteur ou le professeur sont bien les porteurs et les garants de la loi, mais ils ne doivent pas pour autant imposer la leur, car aucun citoyen ne doit être soumis à un autre citoyen.

Or, que voyons nous à l'école ?

Il arrive souvent que cette loi se trouve adaptée selon la position individuelle. En effet, alors qu'un élève est tenu de s'excuser et se justifier pour tout retard, à l'inverse, quand le professeur est lui-même en retard, il ne se passe rien, il ne se dit rien.

La loi est-elle vraiment la même pour tous en toutes circonstances ?

De plus, à l'extérieur, ce sont d'autres règles qui sont en valeur que celles de la classe. Mais peut-être d'ailleurs sont-elles les mêmes ?

En effet, cette loi de la jungle qui règne dans les cours de récréation est régie par les mêmes règles que celles qui régissent la classe c'est-à-dire qu'il faut être le plus fort quelle qu'en soit la modalité : intellectuelle, sociale, physique...

Pour être le plus performant à l'école, il faut s'intéresser, participer, être motivé. C'est un principe de l'école et c'est présenté à l'enfant, par tout un chacun et surtout par ses parents comme un devoir : « *tu vas bien écouter ta maîtresse* », ou « *tu lui obéiras bien* ».

Pourtant un des principes élémentaires du droit est que lorsqu'un individu adopte des comportements qui ne portent tort qu'à lui-même, il ne peut être poursuivi. Cela signifie donc que l'élève a normalement le droit de ne pas s'intéresser à ce qui se passe, a le droit d'être ignorant et ceci d'un point de vue juridique.

Pourtant l'élève se voit infligé des punitions s'il a de mauvaises notes, s'il dort sur sa table... Ne sommes nous pas là en pleine contradiction ?

La question de la loi se pose à l'école, mais souvent de manière paradoxale.

Les enfants sont-ils égaux face à la loi de l'école ?

Les principes même de la loi ne sont-ils pas tout simplement bafoués à l'école ?

L'école, lieu de socialisation...

La classe n'a en fait rien d'une équipe ni d'une communauté.

Ce principe fondateur fonctionne souvent bien, mais parfois aussi il échoue.

Si le principe égalitaire sur lequel fonctionne ce rassemblement peut être remis en cause, il apparaît rarement comme premier.

Le point de vue des parents...

En effet, vu du côté des parents, la cause du dysfonctionnement est à mettre parfois au compte de la maîtresse qui aurait des exigences trop grandes pour l'enfant, pour ce petit qui n'est encore qu'un gros bébé, qui de par son âge n'est pas encore apte à comprendre ou qui légalement n'est pas en âge d'être soumis à l'obligation scolaire.

Mais, l'enfant correspond-il en réalité à ce que les parents voient de lui, de la confrontation de cette réalité et de l'enfant imaginaire, idéal qui doit réussir, dont ils n'ont pas fait le deuil.

...puis de la maîtresse

Vu du côté de la maîtresse, le dysfonctionnement est à porter au crédit des parents qui sont trop souples, qui ne savent pas se faire obéir ni respecter, qui ont mal élevé cet enfant...

Mais là aussi, l'enfant peut-il correspondre à ce qu'elle en attend ? Les adultes en tant que responsables, en tant que citoyens accomplis peuvent alors s'entendre.

Dès lors, il ne s'agit pas de l'enfant en tant que Pierre, Paul ou Jacques, mais de l'enfant en tant que « non citoyen » au sens où s'il est soumis à la loi, il n'y participe pas car il n'a pas le droit de vote et que son avis, si on le lui demande, n'est jamais donné qu'à titre consultatif.

Ainsi, vivre ensemble à l'école c'est difficile pour les enfants et ce n'est pas naturel. Cela ne peut le devenir qu'en référence à une loi acceptée par tous et instruite par les adultes autour de l'enfant.

Ce n'est pas la loi de la majorité qui doit être opérante, mais bien celle de la démocratie, celle qui garantit les droits essentiels, celle qui a mis en place des procédures de règlement des conflits.

Ces adultes autour de l'enfant ce sont bien sûr et d'abord ceux qui ont ces enfants en responsabilité sur le temps scolaire à savoir les instituteurs, mais aussi les aides maternelles qui ont souvent un rôle non négligeable en maternelle. Mais il s'agit aussi des parents qui confient leur enfant à l'institution scolaire et délèguent ainsi une partie de leur rôle éducatif.

Un fonctionnement bien ordinaire

Si cette institution qu'est l'école semble parfois échouer dans son rôle social ce n'est pas que la faute de l'élève, pas non plus celle de ses parents, pas forcément non plus celle de l'enseignant. C'est peut-être celle d'un fonctionnement institutionnel ordinaire, souvent banalisé au point qu'on ne le voit plus, et qui fonctionne d'abord et avant tout sur une *illusion communautaire*.

Cette illusion communautaire produira des comportements dont on ne soupçonne pas l'importance dans le destin de l'individu, mais qui restent présents dans le souvenir des élèves que nous avons été nous aussi.

En effet, cette illusion communautaire avec l'obligation pour les élèves d'aimer tous les mêmes choses, d'avoir les mêmes désirs, d'avoir les mêmes projets, ne permet pas toujours d'accéder au plaisir d'apprendre, au désir de s'intéresser, en fait au plaisir d'être vivant, d'être un humain avec les autres.

Génévieve ROSSEUR

Monique QUERE

Psychologues-Écouteuses

Découvrez la collection vidéo : Parole donnée

- *Mauvais traitements à enfants : place et rôle du médecin*
un entretien avec D. Girardet, pédiatre, vice-présidente de l'AFIREM
- *L'internat : actualités et perspectives*
un entretien avec R. Bello, Conseil Supérieur du Travail Social
- *La violence des coups, la douceur des mots*
un entretien avec Caroline Elliacheff, psychanalyste

ANTHEA-93 Chemin du Coutelet-HP 219-830006
Draguignan Cedex

La banalisation des modes de fonctionnement rend difficile leur remise en question.

C'est peut-être l'illusion communautaire qui est à interroger!

Quand les acteurs du système scolaire se rejettent la faute des dysfonctionnements...

Vivre ensemble à l'école; ce n'est pas facile!

Autrefois, ailleurs...

Chacun sait qu'il y a mille et une manières d'être parent. Mais qu'est-ce qui nous en donne le plus l'indice si ce n'est d'aller voir ailleurs et autre fois comment cela se passe... C'est ce que nous vous proposons avec cette nouvelle rubrique. Puisse l'acceptation de la diversité des formes que la parentalité va prendre pour s'exercer nous aider à mieux repérer à quoi tient ce qu'elle a d'essentiel !

L'art de corriger les enfants à travers l'histoire

Passer de « La violence à l'école » à « la violence de l'école », de l'enfant comme fauteur de troubles à l'école comme génératrice de violence à l'égard de l'enfant relève d'un effort fait sur soi pour interroger, dans le processus éducatif, ce qui est au plus près du rapport de l'adulte (parent ou enseignant) à l'enfant.

C'est ce pas que franchit Janine NAPOLITANO dans son article sur « L'histoire de la violence de l'école »⁴ qui aurait pu s'intituler également : « L'art de corriger les enfants à travers l'histoire ».

Une longue histoire de violences institutionnelles.

J. NAPOLITANO, reprenant l'histoire de la pédagogie au travers du thème de la violence faite à l'enfant, met en exergue l'évolution des modes de traitement dont l'enfant est l'objet.

Le prétexte « qui aime bien, châtie bien » est le maître-mot qui naît d'une longue histoire commençant, d'aussi loin que l'on se souvienne, à Athènes et à Sparte où les enfants -sous couvert d'éducation- étaient, à proprement parlé, torturés.

La tradition judéo-chrétienne prend le relais et sous couvert « d'ôter du cœur de l'enfant le mal qui s'y trouve pour le mener au salut de l'âme » préconise allègrement les châtiments corporels.

Ainsi la violence du pédagogue sur l'enfant semble non seulement familière, mais édifiée en système tout au long de l'évolution des modèles éducatifs en vigueur.

On entend bien que la critique systématique de telles pratiques soit utile - et d'ailleurs aussi ancienne que ces pratiques elles-mêmes.

De la critique des manières de faire...

Elle porterait d'ailleurs aujourd'hui sur une violence moins directe, plus insidieuse et, souhaitons-le, exceptionnelle : brimades, prédiction négative,

parole dévalorisante, etc. semblent être les restes - d'avantage d'ailleurs que le poids des cartables ou le nombre d'enfant dans les classes - de ce qui hier autorisait un temps le fouet puis les coups.

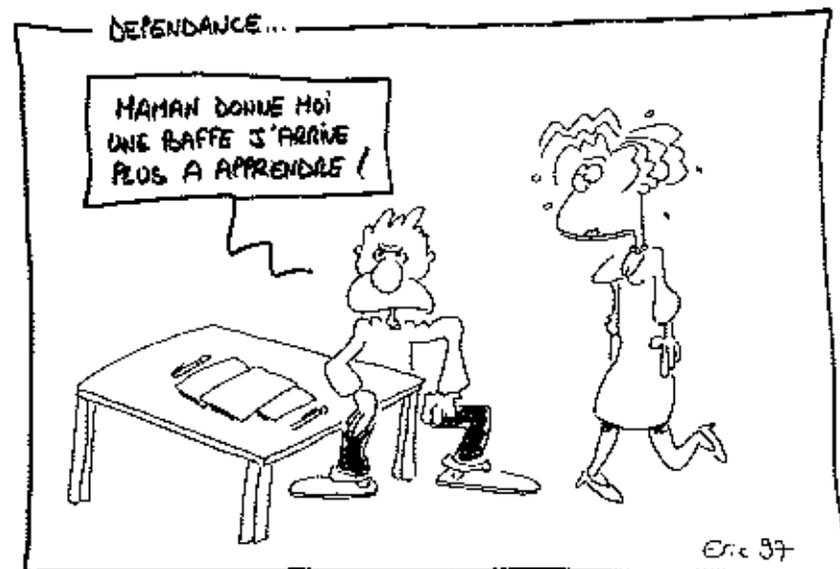
Mais comment dépasser une alternative, à notre sens enfermante parce qu'inutilement culpabilisante qui oppose « la tendance qui prône le bienfait des châtiments pour lutter contre la paresse innée, pour faire rentrer dans la tête les apprentissages, etc » et la « tendance qui affirme que la violence faite aux écoliers est barbare, inutile et obtient des résultats contraires à ceux escomptés ».

... A la réflexion sur les manières d'être.

Citant Michel LEMAY, l'auteur de l'article invite les pédagogues à se rappeler que « Éduquer un enfant, c'est faire tous les jours la différence entre la fermeté et la violence ».

Poursuivre la réflexion serait selon nous, prendre conscience que les pratiques éducatives se modifient sous l'effet certes de l'évolution des repères éthiques - dont la Convention Internationale des Droits des Enfants constitue le point d'orgue, mais également (et surtout ?) sous l'effet de la place que nous réservons à l'enfant dans notre désir et notre histoire.

Il a aussi sans doute et comme avec les parents « responsabiliser, c'est déculpabiliser »⁵ et non le contraire...



⁵ Selon le mot de F. DOLTO

⁴ Dans « L'enfant Majuscule », n°26, Dec. 95-Jan. 96

La motivation dans les apprentissages scolaires et l'éducation

Conférence de Michel LOBROT
BREST, le 5 février 1997

1^{re} Partie

Je voudrais vous parler du problème des motivations dans l'apprentissage, la formation, l'éducation. Pourquoi les motivations ? Parce que c'est un problème qui apparaît de plus en plus important dans ce domaine.

Les motivations vous savez c'est quelque chose de personnel, très intime je dirais même, et ce sur quoi j'ai envie d'insister quand je parle d'éducation c'est sur le fait que l'éducation c'est une chose personnelle : personnelle pour celui qui éduque, et personnelle pour celui qui est éduqué.

Ce ne sont pas des formules toutes faites, collectives mécaniques qui peuvent résoudre le problème de l'éducation, c'est vraiment une adaptation à l'autre, une écoute de l'autre qui peut assurer l'éducation.

Dans le processus les motivations ont un rôle essentiel.

Par rapport à cette question beaucoup de recherches ont été faites surtout dans les années 80, recherches inconnues non seulement du public français, mais aussi des professionnels spécialistes de la question. Je parlerai en particulier de 2 livres dont un qui a été écrit par un professeur de la Faculté de Rennes sur le problème de la motivation.

J'ai enseigné très longtemps dans le domaine des Sciences de l'éducation et j'ai toujours été frappé par le fait que les problèmes d'éducation ont beaucoup été traités à partir des phénomènes de déficience, de débilité mentale, dyslexie, échec scolaire, etc. Or je me suis toujours dit que des différences et des échecs ne peuvent pas expliquer véritablement un phénomène pour la raison très simple qu'il suffit d'un facteur qui est absent pour empêcher un phénomène majeur de se produire, et ce facteur peut être tout à fait secondaire et donc n'a eu lui-même qu'une valeur explicative très faible.

POUR UNE SCIENCE DE LA RÉUSSITE

Charles PEGUY disait : « *Il faut des mois pour faire pousser un champ de blé, il faut quelques minutes pour le brûler* ».

Il suffit d'un élément qui manque dans un système pour que rien ne marche. Mais le phénomène manquant n'explique pas le fonctionnement du système en question.

J'ai toujours été frappé par le fait aussi bien en psychométrie que dans d'autres domaines qu'on est toujours parti du problème des déficiences. On a même appelé cela la **Défectologie** c'est à dire la **Science des déficiences**.

1. Les apprentissages spontanément réussis

Mon idée est qu'il ne faut pas partir des déficiences mais partir des réussites. C'est à dire en fait on ne peut expliquer un phénomène pris à partir des réussites, car la réussite implique que

tous les éléments sont présents et de tenir compte de tous les éléments en question. Cette science n'existe pas et il faudrait l'inventer et l'appeler la **Perfectologie** !

Si on essaie de fabriquer cette science par rapport à l'éducation on peut essayer de réfléchir à un certain nombre de phénomènes, au moins trois séries de phénomènes.

Tous ces apprentissages, très nombreux, que nous faisons toute notre vie et spécialement dans notre enfance, qui marchent à peu près à 90 à 95 % et nous assurent une certaine sécurité et qui même d'une certaine manière constituent l'essentiel de notre vie psychologique.

- Par exemple, le **langage**. Pratiquement tous les enfants apprennent à parler.
- Autre exemple, la **vie sociale**, c'est à dire les processus par lesquels nous connaissons les autres. Dans la vie courante nous passons notre temps à penser des choses sur autrui et ça, nous l'avons appris tout au long de notre vie.
- Ou encore, la **communication**, la manière de communiquer, la **pensée**, peut être le plus important, la **vie intellectuelle**. Le fonctionnement intellectuel est quelque chose que nous avons appris.

Les psychologues cognitivistes commencent à comprendre comment l'enfant dès le premier mois de sa vie se met à penser et à analyser les choses.

Ils ont formulé des concepts nouveaux tels que le concept de *réaction à la*

nouveauté, le concept d'*habitation* pour expliquer comment l'enfant appréhende la réalité, construit pour ainsi dire la réalité en lui-même pratiquement dès les premiers jours de sa vie. Il y a des ouvrages passionnants là-dessus. Tout cela c'est l'essentiel de notre vie. Tout ce que nous apprenons autrement est très secondaire par rapport à cela, et s'il n'y avait pas cela nous ne pourrions rien apprendre d'autre.

On peut se demander pourquoi cela fonctionne si bien, quelles sont les lois d'apprentissage qui sont en jeu et qui sont si efficace, alors qu'il n'y a pas d'enseignant officiel de ces choses là pour les enfants ni pour les adultes d'ailleurs comment par exemple l'enfant apprend-il le langage de manière tellement extraordinaire.

A ce sujet, je voudrais citer un livre récent par Bénédicte de BOYSSON BARDIES : « *Comment la parole vient aux enfants ?* » (Ed. O. Jacob),

c'est une synthèse de travaux américains dans laquelle on démontre littéralement la manière dont les enfants apprennent à parler, c'est un livre fascinant.

2. L'étude de la réussite à l'école

Une autre catégorie sur laquelle on peut réfléchir c'est l'école dans la mesure où elle réussit. Parce que malheureusement elle a surtout des échecs. Elle réussit en gros à apprendre à lire, écrire et compter à 60 % de la population, alors qu'elle a la prétention de livrer beaucoup plus de savoir, de façon très programmée, à un plus grand nombre.

3. L'étude des «génies»

Une autre perspective de recherche est la «Géniologie», science qui est surtout représentée dans les pays anglo-saxons, science des réussites intellectuelles, sociales, politiques, artistiques, etc.

Il y a des gens qui réussissent, qui sont connus, qui produisent des œuvres. Pourquoi eux, d'où viennent-ils, qu'ont-ils vécu ?...

Il y a des ouvrages là-dessus, on commence à avoir des idées précises là-dessus. Cela nous montre que ce sont souvent des gens qui par le fait du hasard ont subi un certain nombre de conjonctions d'influences positives. Il y a une sorte de convergence d'influences. On ne sait pas trop pourquoi par exemple dans les Grandes Écoles on trouve une majorité d'enfants uniques ou aînés.

Je vais me référer uniquement à la première catégorie, c'est à dire aux facteurs qui contribuent à la réussite des apprentissages de base. Comparons-les à l'ensemble des apprentissages que nous faisons quotidiennement en nombre considérable, choses très importantes ou informations très ponctuelles.

COMPRENDRE LES PHÉNOMÈNES D'APPRENTISSAGE

Quand on y réfléchit on s'aperçoit qu'il existe 2 systèmes en jeu, qui conditionnent le phénomène d'apprentissage :

- un système que j'appellerai volontariste (je n'ai pas trouvé de

meilleur mot) ou système de l'agenda.

On a un but précis qu'on veut réaliser. On apprend les moyens d'y arriver. Cela aboutit à une cascade d'activités : pour arriver à son but il faut d'abord exécuter une activité puis une autre, etc.

Tout cela est très conscient, soumis à l'attention et à la volonté.

- il existe un autre système, beaucoup moins évident, que j'appellerai automatique non parce qu'il est mécanique mais parce qu'il surgit de lui-même, spontanément dans une situation donnée sans que nous ayons un contrôle sur lui ou du moins très peu.

1. Le système volontariste

Donc le premier système, celui de l'agenda, avec une adaptation à un but, le deuxième système, très différent, est un système de tâtonnement expérimental. Il s'agit de construire une conduite qui au départ n'existe pas et qui se construit de toutes pièces.

Par exemple on connaît les étapes du langage chez l'enfant : étape émotionnelle, puis phonétique, étape du mot, de la phrase... Les apprentissages qu'on fait à ce moment-là ne sont pas de type adaptatif et c'est important de le dire. Ils finissent par le devenir, mais au départ l'enfant qui cherche à parler cherche avant tout à maîtriser un monde, celui qu'il entend à l'extérieur et qu'il intègre à sa manière, sur un mode affectif et ludique.

On peut en dire autant à propos de beaucoup de systèmes, automatiques au début puis adaptés. Il y a une espèce d'exploration de champ de la réalité.

Si nous regardons les buts de ces deux systèmes et leurs motivations nous observons qu'elles sont très différentes.

Dans le premier système le plaisir n'est pas nécessaire. Ça peut être un système qui fonctionne par plaisir ou par contrainte ou les deux. C'est beaucoup plus souvent par contrainte qu'il est adaptatif : le but doit être poursuivi d'une manière ou d'une autre. La motivation n'est pas nécessairement hédonique.

En terme d'effets, ce qui opère, c'est la mémoire à court terme ou à moyen terme, mais il y a une part gigantesque d'oubli.

Dans un système volontariste il faut se souvenir le temps voulu, mais seulement le temps où c'est nécessaire pour atteindre son but. Et c'est aussi nécessaire d'oublier, pour ne pas s'encombrer de trop d'informations.

2. Le système automatique

Le deuxième système implique absolument le plaisir. Cela a été mesuré par des moyens très divers par les psychologues expérimentaux. Par exemple quand le bébé même très jeune modifie sa manière de téter c'est qu'il est sous l'effet d'un stimulus émotionnel. On arrive en regardant comment le bébé tète à mesurer son état émotionnel.

Les effets des deux systèmes sont différents. Dans le système automatique c'est au contraire du premier système la mémoire à long terme qui est activée.

Dans chaque localité du Finistère

36 11 PARENTEL

Une page d'informations sur Minitel

C'est important à savoir et en particulier dans le domaine scolaire.

L'autre système est un système d'intégration d'informations et de connaissance qui fonctionne à long et très bien à long terme

Il existe de nombreux exemples de ce type d'apprentissages, qui fonctionnent très bien et très longtemps parce qu'ils ont été faits de façon spontanée, sans contrôle et sans volonté de les faire.

A PROPOS DES MÉTHODES

Nous en arrivons aux méthodes, aux processus : comment se font les apprentissages ?

1. Dans le système volontariste

On s'aperçoit que les apprentissages volontaristes se centrent sur un but et dépend de ce but. Dans la mesure où le but est atteint l'apprentissage a tendance à disparaître.

Le processus d'acquisition très bien défini par les psychologues expérimentaux est un processus de centration, non seulement sur les éléments nécessaires pour arriver au but, mais surtout sur la relation qui unit les éléments et le but lui-même. C'est ce qu'on a appelé la loi de la récompense, ou la loi des effets. La récompense peut être purement idéalique. Ex : on peut jouer très longtemps au loto sans gagner !

2. Dans le système automatique

L'autre fonctionne très différemment et met deux processus en jeu (cf BOISSON BARDIES).

Le sujet se centre sur un secteur de la réalité puis en général le touche de près. Il a tendance, c'est une tendance bien repérée, à rester dans ce champ parce qu'il le connaît et que cela lui est plus facile. C'est le principe de concentration.

Le deuxième principe est opposé au premier, c'est ce que les psychologues appellent la réaction à la nouveauté : ce qui a été expérimenté perd de son intérêt et on cherche autre chose qui peut susciter un nouvel intérêt, dans le champ déjà connu. Il y a donc exploration du champ. Cela prend énormément de temps, il faut insister là-dessus, ces apprentissages prennent du temps. Il apparaît qu'un des facteurs essentiels de ce type d'apprentissage, c'est la persévérance.

On s'aperçoit que beaucoup des grands créateurs ont été initiés très jeunes au champ dans lequel ils vont exceller. Ce n'est pas de la priorité, mais par chance ils ont été mis en contact avec un champ d'intérêt, s'y sont familiarisés, l'ont approfondi et connu parfaitement.

Par exemple, par rapport au langage, l'enfant « choisit » un certain secteur de sa réalité et l'explore. Il expérimente ses capacités phonatoires pour « construire un tremplin pour la parole » (BOISSON BARDIES). Pour que l'enfant arrive à mettre en correspondance des mots et des objets il devra repérer les mots, les différences dans le système de sa langue ambiante à travers les modulations, les rythmes, etc.

On a donc là un système qui marche, dans lequel il n'y a pas de but conscient et volontaire, mais une confrontation avec la réalité et un dynamisme pour

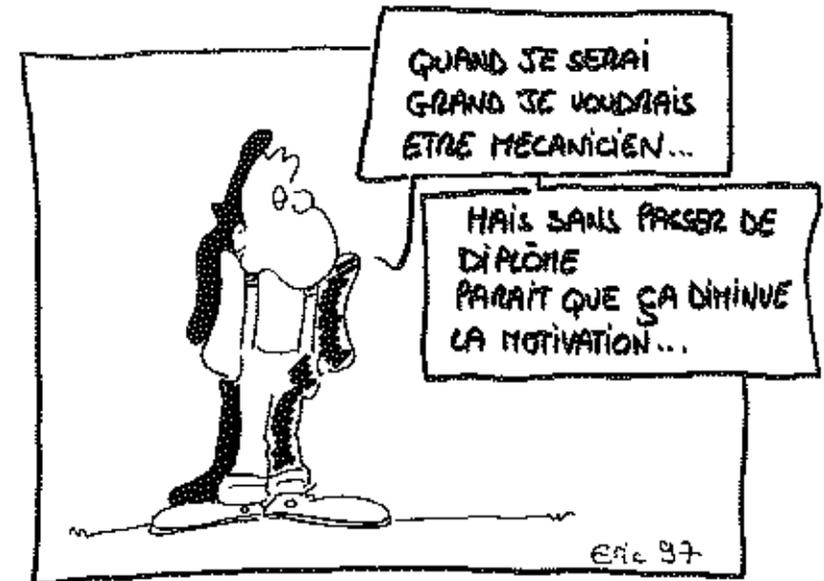
continuer dans la voie qui est entreprise cette exploration à partir du point dont on est parti, et dans lequel la familiarité joue un rôle très grand.

Les conclusions auxquelles sont arrivés les cognitivistes américains montrent que dans les phénomènes de compétence il y a la plupart du temps une grande familiarité. L'importance du facteur familiarité est à considérer par rapport à la pédagogie, quand on pense à la coupure continue que l'on fait entre les activités, alors que le rythme de l'enfant est au contraire de s'investir dans un domaine et d'y rester le plus longtemps possible. Certaines méthodes pédagogiques en tiennent compte permettant à l'enfant de rester dans une activité aussi longtemps qu'il le désire.

3. Quand les deux systèmes se rencontrent

Qu'est-ce qui se passe quand les deux systèmes se rencontrent ? Parce qu'ils se rencontrent constamment, et ils se juxtaposent, se superposent et ont tendance à se dominer. Le système volontariste a tendance à prendre le pas sur le système automatique et à lui imposer son rythme, son modèle.

C'est ce qui se passe dans tous les apprentissages de type scolaire en particulier. Ou alors on met en jeu un système vraiment volontariste dans lequel on fixe des objectifs à partir d'une logique pure avec toute une progression, un programme sur lequel tout est fondé. Ce n'est plus du tout un système automatique.



DEUX GRANDS TYPES DE MOTIVATIONS

Les deux systèmes ont bien été repérés par les psychologues contemporains et en particulier JAEURY et FENOUILLET dans « *Motivations et réussite scolaire* ».

Ils définissent :

1. Une motivation intrinsèque

Elle correspond au système automatique. La motivation intrinsèque est un système dans lequel le système s'intéresse à l'activité elle-même, pour le plaisir de l'effectuer et de la réussir.

2. Une motivation extrinsèque

Elle correspond, elle, au système volontariste. Dans la motivation extrinsèque l'action n'est pas voulue

pour elle-même, mais pour un but ultérieur qui, lui, est voulu pour des raisons variées.

Il se produit très souvent dans la vie courante que la motivation extrinsèque impose complètement son style à tout ce qui est apprentissage et devrait donc relever de la motivation intrinsèque, c'est à dire du désir de faire la chose pour le plaisir de la faire.

Pourquoi cette substitution, cette domination du système extrinsèque sur l'autre ?

L'une des remarques des plus évidentes est que le système volontariste est beaucoup plus facile à contrôler que l'autre.

D'autre part le système de motivation extrinsèque est beaucoup plus facile à comprendre, et satisfait beaucoup mieux nos soucis de rationalité et de cohérence.

C'est ainsi que les programmes scolaires sont construits et modifiés, au nom de cette rationalité changeante.

Naturellement notre société qui est une société essentiellement rationnelle et logique est beaucoup plus satisfaite d'un système comme cela que d'un système plus irrationnel, plus affectif, plus spontané.

Malheureusement il y a là quelque chose qui commence à dysfonctionner et constitue le dysfonctionnement fondamental de l'école actuelle.

Suite et fin dans Les Carnets n°5 (Oct. 97)

VIENT DE PARAÎTRE

LES ENFANTS DE L'ABSENCE

Actes du Congrès

« Parents présents, parents absents »

avec les contributions de :

Pr. LAZARTIGUES (Médecin-chef de
pédopsychiatrie, Brest),

G. CHARRIERE (Sociologue, Brest),

B. PORCHERET (Psychanalyste,
Nantes),

A. LOUIS-PÉCHA (Juriste, Brest),

J.C. QUENTEL (Pr. de psychologie,
Rennes),

A. BOUREGHA (Psychanalyste,
Paris),

Pr. DELAGE (Médecin-chef de
psychiatrie, Toulon),

A. NAOURI (Pédiatre, Paris)

et de nombreux professionnels de la
santé et du secteur médical, social et
éducatif.

A COMMANDER A PARENTEL.

ANNONCES

Colloques

- Introduction à l'haptonomie
27 Mai - BREST
La ribambelle - Tel: 02 98 43 03 15
- Être aux origines (Soin et
maternologie)
10 juin - Paris. Ass. fr. de Mater-
nologie - Tel: 01 30 79 29 13
- Le travail de deuil
18 juin - QUIMPER
PARENTEL - Tel: 02 98 01 28 90
- Les parents d'enfants maltraités
26 Septembre - BREST
AFIKEM 29 - Tel: 02 98 01 50 46
- L'adolescent et la mort
3 et 4 octobre - PARIS XII - Sté de
Thanatologie - 01 42 62 15 05

*

Conférences débats

- Les adolescents et la sexualité
30 Mai - Collège de DAOULAS
{29}
Tel: 02 98 25 80 75
- L'autorité des parents
6 juin - BREST - Collège de Pen ar
Cleuz - Tel: 02 98 03 34 40
- Ce bébé qui grandit
9 juin - BREST - halte-garderie
Impératrice Eugénie
Tel: 02 98 22 15 12
- L'enfant et la mort
18 juin - QUIMPER
PARENTEL - Tel: 02 98 01 28 90

Parole donnée à...

ÉDUCATION ET CITOYENNETÉ

Voici peu, lors d'une journée académique consacrée à la citoyenneté, J.P. OBIN¹ a opportunément croisé quelques extraits d'enquêtes réalisées par le C.R.E.D.O.C.² auprès des familles ayant un enfant fréquentant le deuxième degré, le sociologue Robert BALLION auprès des lycéens et la D.E.P.³ auprès des différentes catégories d'enseignants.

De la synthèse réalisée, il ressort -entre autres attentes- que 85 % des familles souhaitent voir l'école « transmettre des valeurs morales » (C.R.E.D.O.C.), vœu partagé avec 71 % des lycéens qui attendent -notamment- du système éducatif « qu'il enseigne les valeurs morales essentielles » et le plébiscitent à 91 % pour qu'il communique « une information consacrée aux Droits de l'Homme » (BALLION).

Du côté des enseignants (D.E.P.) l'objectif de « former des futurs citoyens » entraîne l'adhésion de :

- 11 % des instituteurs et professeurs des écoles,
- 24 % des professeurs exerçant en collège et respectivement 20 % et 18 % de ceux qui enseignent en lycée et lycée professionnel.

Ces données méritent -naturellement- un commentaire et une analyse autrement plus instructifs que leur annonce. Néanmoins, dans leur sobriété, elles éclairent sur les représentations respectives des missions de l'École en pointant le clivage existant entre les différents partenaires. La surprise ne vient pas de la réponse enseignante, -car la priorité des professeurs consiste -logiquement- à transmettre connaissances et savoirs qui permettront la réussite scolaire de leurs élèves,⁴ mais elle réside bien dans la demande fortement exprimée -tant par les lycéens que par leur famille- de voir le système éducatif transmettre des valeurs, sans négliger, évidemment, de fournir un diplôme !

Se trouve ainsi posé le « double défi de l'École » identifié par Ph. MEIRIEU : celui d'instruire et d'éduquer. Pari d'autant plus actuel, malgré sa récurrence, que de profonds bouleversements affectent société et institutions, comme le

¹ J.P. OBIN: Inspecteur Général de l'Éducation Nationale (groupe établissements et vie scolaire).

² C.R.E.D.O.C. : Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de vie des Français.

³ D.E.P. : Division de l'Évaluation et de la Prospective - Ministère de l'Éducation Nationale.

⁴ Obligations professionnelles sont faites aux professeurs de « boucler » le programme, inévitablement critiqué en raison de sa lourdeur. Au même titre sera remarquablement contestée par chaque « camp » disciplinaire- qui se transformera alors en groupe de pression efficace- toute tentative visant à la réduire, car apparaît en filigrane le risque d'allègement horaire dans la (les) disciplin(e)s concernée(s) par cette initiative...

confirment les travaux effectués par BALLJON, CHARLOT, DURIEU, MERJEU en particulier.

Ainsi, au jour où les grandes structures de socialisation -famille, religion(s), associations, armée, etc semblent se déliter et la fameuse « fracture sociale » se creuser, le système éducatif -qui accueille aujourd'hui de nouveaux publics se voit confronté à la gestion de l'hétérogénéité tant dans le domaine des savoirs que dans celui des attitudes (ou des savoir-être si l'on préfère).⁵

Cette massification à fort objectif démocratique, (car prenant en compte une demande sociale aussi forte que légitime qui se traduit par un égalitarisme revendiqué dans l'accès au savoir, au diplôme, à la qualification symbole d'insertion) entraîne, au-delà des louables intentions et convictions de chacun, une évolution dans la relation Adulte/Adolescent et une action réfléchie sur la fonction d'Éducation au civisme assignée à l'École.

Posant le préalable qu'elles sont fondatrices de la Démocratie, le système éducatif doit donc transmettre, afin d'en faciliter le partage, les valeurs essentielles en expliquant leur sens nombre d'établissements ont bien assimilé cet impératif. Parfois à partir de situations de crise (violence par exemple), mais le plus souvent, en amont, dans le cadre d'une réflexion préventive a été adoptée une démarche collective favorisant l'appropriation de la notion de **Citoyenneté** et facilitant son nécessaire apprentissage.

Tant il est avéré qu'on ne naît pas plus citoyen qu'on ne naît social !

Pour permettre l'appropriation des valeurs que sont la liberté, l'égalité, la solidarité, le droit à la différence et à l'expression (à la parole donc), le respect mutuel, l'accès à la connaissance (synonyme de liberté) et toute autre notion figurant dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant ratifiée par la France, exigence est posée à l'Adulte et à l'Institution de s'en porter garants dans, et par, leur pratique respective.

On peut évoquer la politique d'établissements qui, respectueux de la réglementation en veillant à son application concrète, privilégient la **représentation lycéenne**, en favorisent l'expression et les initiatives, mettent en place une réelle délégation (accompagnée d'une formation indispensable à son exercice). Tout domaine où le secteur vie scolaire de l'établissement occupe une position privilégiée car pouvant inciter à l'élaboration, faciliter le déroulement et ainsi la réussite, de cette démarche.

Illustrant cet apprentissage à la Démocratie participative et à l'exercice d'un droit civique (définition sommaire du terme citoyen), on citera l'exemple de lycées et collèges qui, souhaitant « dépoussiérer » leur règlement intérieur, en

⁵ Le lycée étant tout particulièrement concerné, car il s'agit, là, d'un phénomène récent (à la différence du collège). A ce propos on lira avec profit les ouvrages de Fr. DURIEU et R. BALLJON (voir bibliographie).

élaborent contenus, règles, sanctions et autres dispositions en étroite concertation avec tous les acteurs, et veillent à ce qu'il soit en parfaite conformité avec la Loi.

Il convient toutefois, évitant ainsi la naïveté ou « l'angélisme » dont on pourrait nous faire le reproche amusé, de signaler quelques dysfonctionnements inquiétants.

C'est donc avec affliction, doublée parfois d'une légitime indignation, qu'on découvrira le désintérêt (mépris ?) manifesté par des adultes à l'égard de la Loi.

Ici, le programme d'éducation civique sera négligé en 6ème, alors qu'il constitue à l'évidence le vecteur fondamental d'une éducation à la citoyenneté... c'est d'ailleurs, un objectif clairement énoncé du programme !

Là, on fera preuve d'une négligence coupable, car manifestement en délicatesse avec décrets et circulaires, à l'égard de la réunion statutaire du conseil des délégués ou/et de la formation de ces derniers.

Ailleurs encore, le non-respect des procédures de passage (par exemple en 7ème ou en 1ère) amènera des responsables à exercer un pouvoir -contraire au droit écrit- qui n'est pas de leur ressort.

Ces attitudes affectant aussi bien des établissements publics que privés -les turpitudes sont en effet partagées - s'avèrent contradictoires et destructrices en contribuant (involontairement sans doute) à dégrader la qualité de Référent que tout adolescent attend d'un Adulte responsable et cohérent. Si, comme le souligne synthétiquement M. DEVELAY « **Éduquer c'est produire de la Loi** » ce n'est évidemment pas en la détournant (ou la contournant !) qu'on remplira cette mission. **Là encore tout est affaire de respect !**

Au terme de cette rapide production, nous emprunterons la conclusion à J.Y. PROCHAZKA qui nous paraît synthétiser au mieux le sens de notre propos.

[--] « Donner à l'élève le sentiment, voire la certitude, de pouvoir être un citoyen dans l'établissement peut sembler être une gageure. D'une part, l'acte d'enseigner est forcément inégalitaire. D'autre part, nombre d'entre eux n'ont pas l'exemple de parents citoyens ou perçus comme tels. Et pourtant il est indispensable de mettre en place des structures, des moments, des lieux où ce sentiment puisse naître puis se développer. »[--]

Ceci est l'affaire de tous les membres de la communauté éducative.

Patrick PONTIENIER

Conseiller principal d'éducation, Formateur à l'É.D.A.P., 29 M.A.F.P.E.N.⁶

⁶ Équipe Départementale d'Animation Pédagogique du Finistère, antenne départementale de la mission académique de formation de personnels de l'Éducation Nationale

Parole donnée à...

« Apprendre c'est nul ! »

« Apprendre c'est nul ! », me déclare Jérôme, 8 ans, empêtré depuis le C.P. dans des difficultés, voire des impossibilités d'apprentissage. Et pourtant il en *sait* des choses, et manifeste une curiosité vive dans beaucoup de domaines.

Ce qu'il nous signifie là, au moins a-t-il les capacités de nous le verbaliser. Cela n'est pas le cas de tous les enfants que nous recevons, chez qui souvent nous percevons le décalage entre leurs dispositions à acquérir et certaines situations d'apprentissage proposées dans le cadre scolaire, (et même au-delà, dans la culture référencée par eux à l'école, comme le livre par exemple).

Ce qui est mis en question ici, ce n'est pas le *désir*, où s'origine le mouvement même de la dynamique de développement de l'enfant, c'est plutôt de *demande* qu'il s'agit : il y a manifestement inadéquation entre la « demande » à ce moment-là, de cet enfant-là, et *l'offre* de l'école, à ce moment-là.

Et les médiations que l'école propose, sous forme d'exercices, de procédures d'acquisitions, ne font pas solution, de façon suffisamment durable pour que l'entourage de cet enfant ne s'en alarme.

Le désir est là, mais ses manifestations (la demande) sont défallantes, à éclipses, comme en témoignent beaucoup de parents : « ça dépend des moments », « quand il veut il peut », etc.

Les représentations que nous, adultes pouvons nous faire de l'acte d'apprendre sont à prendre avec beaucoup de prudence, à commencer par le fait que les remaniements psychiques, affectifs, psychomoteurs, liés aux apprentissages sont impliqués dans l'ensemble du développement de l'enfant, ce qui va bien au-delà de la simple acquisition d'une technique.

Il s'agit donc autant d'expériences, de constructions, de l'ordre du faire, que d'un mouvement de remaniements, de transformation intime, mouvement par lequel « l'enfant va s'apprendre à communiquer » selon l'expression de (Claude CHASSAGINY), le « s' » étant ici primordial.

Ces remaniements sont pour certains enfants, perçus comme menaçants, il y a l'angoisse de l'échec, il y a la perception diffuse d'être *embarqué*, manipulé dans quelque chose qu'on ne maîtrise pas, où « on n'y arrive pas », alors qu'on a quitté la bonne relation dans laquelle on était, d'où des mouvements de régression, de résistance. Il y a à la fois envie d'apprendre et peur d'apprendre, position difficile que Jérôme tente d'annuler : « apprendre, c'est nul ».

Ce que Jérôme aussi dit à sa manière c'est que ce qui l'intéresse, ce qui est gratifiant, c'est *savoir*, et non pas apprendre. Pour lui la classe c'est une scène, une représentation de l'acte d'apprentissage, où son vécu des exercices d'apprentissage est un vécu de ratages, d'échecs.

Il revendique une *intimité du geste d'apprendre*, pour lui cette intimité protectrice s'oppose à la situation-classe, où se montre la mise en actes d'un apprentissage, l'effectivité du savoir.

Entre l'intimité de l'acte d'apprentissage et les moyens de communication, le savoir-faire, il y a donc un lien essentiel, quelquefois perturbé, qu'il convient de respecter, et surtout pas d'annuler l'une de ces fonctions au profit de l'autre.

L'essentiel étant que l'enfant, dans la situation où en quelque sorte il suspend sa demande, puisse continuer à être reconnu, non-agressé, pour être soutenu dans son désir d'apprentissage, même si notre propre désir à apprendre (le mot fonctionne dans les deux sens) se trouve questionné par l'inattendu, le multiforme, que l'enfant nous adresse.

Jacques TROADEC
Rééducateur du langage



Parole donnée à...

PRESERVER L'ENVIE D'APPRENDRE ET DE SE FORMER UN DEFI POUR L'ÉCOLE ET LES FAMILLES

Aller le plus loin possible pour avoir un métier

A partir des années soixante, l'école a reçu comme mission fondamentale de préparer l'insertion professionnelle des jeunes. Elle est devenue la clé pour « accéder à un bon métier et à un bon avenir » puis progressivement, avec la crise économique et l'élévation générale du niveau de formation, pour « avoir un métier tout court ».

De ce fait, pour un nombre croissant d'élèves, la signification donnée à la scolarisation s'est polarisée sur son utilité pour plus tard. Un peu comme si le sens de l'école n'avait pas grand chose à voir avec ce qui on y apprend, mais se focalisait sur la nécessité d'accomplir un certain nombre de tâches pour passer dans la classe supérieure, de s'acquitter de certaines obligations pour se maintenir dans le système et aller ainsi le plus loin possible.

Entre surinvestissement et retrait

Aujourd'hui, les difficultés d'accès à l'emploi des jeunes débutants et, plus largement, les transformations actuelles des contenus et de l'organisation du travail, le développement des formes d'emploi précaire, suscitent le désarroi... On sait qu'une formation professionnelle peut être pertinente dans ses contenus et ses démarches sans pour autant donner d'emblée accès à l'emploi, puisque celui-ci relève de plus en plus d'un ensemble de règles du jeu évolutives, destinées à gérer les files d'attente...

Alors dans cet environnement qui semble plutôt sombre, où se multiplient les messages contradictoires sur l'efficacité des diplômes en terme d'insertion, à quoi bon se former, et comment s'orienter? Élèves et familles sont placés dans une situation impossible partagés tout à la fois entre surmobilisation pour rester à tout prix dans la compétition, et renoncement a priori face à des bénéfices ultérieurs de plus en plus hypothétiques.

Redonner du sens à la scolarité

Face à cette tension très forte qui envahit l'espace scolaire et qui se traduit par des phénomènes de repli, d'absentéisme, de violence parfois, toute une réflexion se développe au sein de l'école pour savoir comment aider les élèves à redonner sens à leur scolarité.

On le voit dans les écoles et les collèges de Zones d'éducation prioritaire notamment, où des enseignants déploient des trésors d'imagination et de savoir-faire pour créer des situations où les enfants puissent établir des liens entre ce

qu'ils apprennent et les questions qui les préoccupent... On le voit aussi à travers toute la réflexion menée par certaines équipes pédagogiques et des pratiques évaluatives, pour que celles-ci permettent aux élèves de faire l'expérience de la réussite et construisent progressivement le plaisir de l'activité intellectuelle avec toutes ses exigences...

On en perçoit aussi la trace à travers les actions conduites dans certains établissements, qui visent à créer les conditions pour que chaque élève puisse participer au débat sur des questions qui, de près ou de loin, le concernent, pour que chacun soit invité à prendre des initiatives ou des responsabilités à un niveau ou à un autre... Avec l'hypothèse sous-jacente que l'école ne pourra reconquérir sa légitimité aux yeux des adolescents que si elle devient aussi un lieu de formation humaine et sociale, un espace qui aide à se construire en tant que personne et à s'intégrer à une collectivité...

On le constate encore dans l'approche nouvelle qui se développe autour de l'éducation à l'orientation, où l'objectif est moins de « faire faire à tout prix des projets aux élèves » que d'aider ces derniers à construire des repères... Ici ou là, enseignants et conseillers d'orientation expérimentent des démarches qui privilégient la découverte, l'attention à ce qui n'est pas d'emblée visible ou compréhensible... Ils essayaient de permettre aux adolescents, à partir des questions qui sont les leurs et des réalités contradictoires auxquelles ils sont confrontés, de penser la complexité, de prendre de la distance, d'appréhender les nouvelles règles du jeu qui régissent les liens entre formation et emploi...

Un dialogue à nouer entre école et familles

Mais si l'école parvient, certes à la marge encore, à conduire une telle réflexion, à développer de telles initiatives, il lui est bien difficile de le faire en lien avec les familles... Il paraît pourtant peu probable que l'on puisse aider les élèves à redonner du sens à leur scolarité sans avoir créé au préalable les conditions d'un réel dialogue autour de ces questions... Parce que le sens ne se décrète pas, il se construit

Claire ENGRAND
Coordinatrice ZEP-BREST

« Appel à contribution »

**Vous souhaitez partager avec d'autres vos expériences,
communiquer vos réflexions, parler de vos lectures, bref, participer
au débat pour le faire avancer sur le thème de la parentalité ?**

C'est possible par Les Carnets !

Contactez le Comité de Rédaction

Du côté des livres

Alain LIEURY, *Du laboratoire à la classe*, Sciences Humaines, n° 70, Mars 1997.

Citées par M. LOBROT, les thèses d'Alain LIEURY sur les liens entre motivation et réussite scolaire sont développées dans un long mais très lisible article de la *Revue Sciences Humaines* (mars 1997).

Alain LIEURY est professeur de psychologie à l'université de RENNES II et directeur du laboratoire de psychologie expérimentale. Axées principalement sur la mémoire, ses recherches établissent un pont entre le laboratoire et les situations réelles dont celles des enfants en apprentissage à l'école. De là à s'intéresser à la motivation il n'y a qu'un pas. Cette question a donné lieu à son dernier ouvrage (*Motivation et réussite scolaire*, Ed Dunod écrit en collaboration avec Fabien L'ENQUILLET).

On reste alors frappé des détours expérimentaux à visée scientifique pris pour en arriver à proposer des options pédagogiques dont le souci reste utilitariste (que l'élève apprenne mieux) et qui oppose par exemple l'enseignant qui adopte un comportement informatif du type : « tu as fait une erreur dans ta copie, pour telle raison, et voilà comment tu pourras éviter de recommencer la prochaine fois » à celui qui adopte un comportement évaluatif c'est à dire : « Tu es nul, ta copie ne vaut rien, je t'ai déjà répété cette règle 36 fois ! ».

Ah ! si les enfants apprenaient effectivement tout seuls !

*

Éléments bibliographiques proposés par Patrick PONTHENIER

Robert BAILLON : *Le lycée, une cité à construire* - Hachette éducation

Michel DEVELAY : *Donner du sens à l'école* - ESF

François DUBET : *Les lycéens* - Le Seuil

Louis LEGRAND : *Une école pour la justice et la démocratie* - PUF

Philippe MEIRIEU : *Le choix d'éduquer* - ESF

J.P. OBIN : *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi* - Hachette éducation

J.Y. PROCHAZKA : *Agir face à la violence* - Hachette éducation

Les cahiers pédagogiques : n° 340 : *Éduquer à la citoyenneté*

Principaux textes de référence

- Loi n° 89-486 (juillet 89) : Loi d'orientation sur l'éducation.

- Circulaire n° 90-292 (nov. 90) : Le conseil des délégués des élèves.

- Décret n° 91-173 (février 91) : Droits et obligations des élèves dans les E.P.L.E. du 2ème degré.

- Circulaire n° 91-052 (mars 91) : Droits et obligations des élèves des lycées, collèges et E.R.F.A.

- Circulaire n° 91-081 (avril 91) : La formation des délégués des élèves.

Bernard DEFRANCE, *La violence et la Loi à l'école*, Anthéa, collection vidéo « Parole donnée »

« La question de la violence à l'école, ce n'est pas seulement les histoires de bagarres, de chahut, de rackets..., c'est aussi un fonctionnement « ordinaire » de la classe, des établissements. Si on veut éduquer à la citoyenneté - ce qui conditionne désormais la construction des savoirs - alors il faut que l'école respecte elle-même les principes élémentaires du droit : la loi est la même pour tous, nul ne peut être juge et partie... Mais comment traduire ces principes dans l'institution-école ? » B. DEFRANCE. (Cf. à ce sujet les commentaires de M. QUERE et G. BOSSEUR, p. 20.)

*

Philippe MEIRIEU, *Frankenstein pédagogue*, Ed. ESF 1996

Incontournable pour le nombre et la qualité de ses travaux qui s'ancrent sur une expérience tout aussi vaste à tous les échelons de l'Institution Éducation Nationale (enseignant, formateur et actuellement professeur en Sciences de l'Éducation) Philippe MEIRIEU nous offre dans un de ses derniers ouvrages une belle leçon de mise en question de la place du désir dans le projet de l'enseignant.

C'est une parole engagée contre le caractère mythique d'une éducation conçue comme fabrication (d'un élève savant) que nous donne à entendre Philippe MEIRIEU.

Du Golem¹ à Frankenstein, en passant par Pinocchio et Pignation, l'histoire fourmille de représentation de l'imaginaire qui forge peut-être encore aujourd'hui l'idéal pédagogique : la fabrication d'une créature.

Dès lors, l'idée d'une « formation de la Personne » se distingue de « la fabrication d'un objet » et impose pratique et théorie adaptée.

« C'est parce que je ne dois pas soumettre l'autre à mon savoir, mais le lui soumettre, que j'échappe définitivement à la tentation démiurgique de Frankenstein », conclut MEIRIEU après un passage en revue quelques impératifs comme condition de possibilité d'une pédagogie « contre » Frankenstein.

Si MEIRIEU dans cet ouvrage échappe à la terminologie psy (qui n'est habituellement pas la sienne, ce qu'on ne saurait d'ailleurs lui reprocher) il n'en pose pas moins de manière très « pédagogique » la question du fantasme de toute-puissance de l'enseignant sur l'élève, et peut être, plus généralement, de l'adulte sur l'enfant.

Ce en quoi cet essai est précieux.

*

¹ Le Golem est un mot hébreu qui signifie 'masse informe' et est incarné dans la Bible par Adam façonné de glaise avant que ne lui soit donné soufflé et vie. Le thème du Golem est remis à l'ordre du jour à l'occasion des débats sur le clonage.

Les Carnets de Parentel

Publication trimestrielle de l'Association départementale « Parentel » qui anime, dans un projet de prévention des troubles familiaux, des Lieux d'Accueil et d'Entretiens avec les Parents en difficulté avec un enfant.

Direction : D. COUM

Rédaction du N° 4 : G. BOSSEUR, D. COUM, C. ENGRAND, M. LOBROT, J. NAPOLITANO, P. PONTIENIER, M. QUERE, A. SERVAIN, J. TRÉANEC.

Illustrations : E. APPRE.

Conception graphique : Des Signes

Impression : Archant Imprimeur

Tarifs

Prix au n° : 30 F

Abonnement (4 n°) : 100 F

N° 2 : La place du parent absent

N° 3 : Recomposition de la famille

N° 4 : L'École et la famille

Thème du N° 5 : La famille, la mort, l'enfant

Appel à contribution

La mort est au centre de la vie de la famille. Qu'elle se manifeste sous sa forme la plus radicale (mort physique) ou sous ses formes déclinées (pertes, séparation, deuil, vieillissement), la question de la mort se pose pour l'enfant (comment l'appréhende-t-il?), pour les parents (qu'en disent-ils et qu'en font-ils quand elle survient) et pour les professionnels (comment l'accompagner?).

Tes témoignages, réflexions, expériences personnelles ou professionnelles peuvent alimenter le débat et servir l'avancée des idées et des pratiques à ce sujet.

Abonnements, annonces, contributions

S'adresser à :

Les Carnets de Parentel

29 rue de St Brieuc 29200 BREST.

Tel/Fax : 02 98 01 28 90.

✕

Bulletin d'abonnement

Nom :

Prénom :

Adresse :

Activité :

Je m'abonne pour 4 N° (à partir du N° :) 100F

(N° 1 gratuit)

Je souhaite recevoir un N° (N° :) 30F

Bulletin à renvoyer accompagné de votre règlement à l'ordre de Association Parentel :

Les Carnets de Parentel

29 rue de Saint Brieuc 29200 BREST

Tel./Fax : 02 98 01 28 90

The logo for Parentel features the word "Parentel" in a black, cursive script font. Below the text is a thick, yellow brushstroke that starts from the left and curves under the word. The entire logo is set against a light gray square background.

Parentel

BREST 02 98 47 72 72

QUIMPER 02 98 95 47 47

MORLAIX 02 98 88 70 70