

**Une école
de la joie
et de la réussite de tous,
est-ce imaginable ?**

**Une conférence d'Igor Reitzman
faite à Perros-Guirec
le 10 novembre 2007**

Même si je pense que mon père s'est comporté de façon discutable, je vivrais mal qu'un voisin me le dise. Si une personne extérieure à ma profession met en cause un collègue même inconnu, je montrerai mon scepticisme. Mon père, mon collègue appartiennent tous deux à mon *territoire d'implication*¹ et pas plus que Cyrano pour son nez, je vis difficilement qu'on y touche.

Je vais vous parler de l'école qui fait peut-être partie de votre *territoire d'implication*... Comme moi, vous connaissez des enseignants merveilleux ou passionnants qui ont sauvé des jeunes en train de se noyer. Comme moi, vous savez qu'il existe dans cette corporation un grand nombre de femmes et d'hommes pleins de bonne volonté, soucieux d'aider réellement tous leurs élèves, douloureusement conscients de n'avoir pas été préparés à une tâche difficile, parfois impossible, souvent désemparés devant des exigences contradictoires.

Mes critiques s'adressent à l'institution, non aux personnes.

Puisque je m'intéresse à l'école, il n'est pas inutile d'éclairer d'où je parle. Il y a 60 ans, j'étais lycéen et comme tel, j'avais une préférence pour les places du fond, celles où je pouvais lire sans déranger personne et sans être dérangé. Après quelques années d'études, j'ai abandonné les places du fond pour le bureau, la blouse et la craie. J'ai partagé ma vie professionnelle entre l'enseignement (28 ans), la formation et la psychothérapie. J'aurais aimé enseigner dans un lycée autogéré comme celui de Saint-Nazaire et ma réflexion doit beaucoup à des gens comme Carl Rogers, Michel Lobrot et les praticiens de la Pédagogie institutionnelle ; j'ai beaucoup de respect pour ce qui se fait dans les classes Freinet, les écoles Montessori et Decroly, ainsi que dans nombre d'écoles maternelles françaises... J'ai connu la corvée d'enseigner, j'ai aussi connu le bonheur d'enseigner lorsque je me trouvais face à des étudiants qui avaient choisi d'être là.

Mon exposé comportera 3 parties :

Dans la 1^{ère}, je parlerai de l'école traditionnelle dont vous me direz peut-être qu'elle n'existe plus. Dans la seconde partie, je proposerai quelques idées relativement nouvelles pour un enseignement différent et enfin dans la 3^{ème} partie, je m'enfoncerai hardiment dans l'utopie, pourtant imaginable et

¹ Voir sur le site *Le nez de Cyrano et le territoire d'implication*

même peut-être réalisable. Et je vous parlerai de l'école de mes rêves.

1- Critique de l'école autoritaire

Une école de la joie et de la réussite, est-ce imaginable ?

La formulation même de ce sujet n'est pas neutre. Derrière une telle question, on peut lire une affirmation implicite : L'école, ce n'est pas la joie, du moins pour le plus grand nombre. Même lorsqu'on a le sentiment d'avoir socialement réussi, grâce à ses diplômés, le souvenir des heures passées dans l'école n'est pas forcément joyeux.

Et pour tous ceux qui sont sortis de l'école sans diplôme, l'ennui n'avait pas de compensation.

Une telle situation est désastreuse pour tout le monde :

Elle est désastreuse pour ceux qui ne comprennent pas, se désintéressent mais n'ont ni le droit de faire autre chose, ni le droit de dormir, ni le droit de quitter la salle... Il faut pendant des heures entières, faire semblant d'écouter.

Certains compensent par diverses activités souterraines qui vont distraire ceux qui seraient en état de suivre.

D'autres subissent dans une soumission passive et vivent de façon prolongée et répétitive, un ennui sans fin alourdi par la crainte d'être interrogé, envoyé au tableau, humilié, puni. On sait depuis les travaux d'Henri Laborit, que face à une situation déplaisante ou douloureuse, l'être humain s'il ne peut ni s'enfuir ni se battre, est contraint à l'inhibition d'action, une inhibition d'action qui bloque le système immunitaire et augmentera la fréquence des absences pour maladie. Mais le plus grave est sans doute l'installation de tous ces enfants dans la passivité et la soumission

La situation est désastreuse pour ceux qui parviennent à suivre mais sont perturbés par les autres, déstabilisés par les interactions conflictuelles qui vont hacher le cours, parfois mal à l'aise d'avoir à choisir entre la solidarité de classe et l'adhésion au maître.

Elle est désastreuse pour ceux qui savent déjà pour l'essentiel ce qui se dit et qui voudraient aller bien plus vite.

Elle est désastreuse pour l'enseignant contraint de choisir, à contre-coeur, entre la répression et le laisser-faire, contraint de choisir entre ceux qui ne savent pas lire et ceux qui trouvent qu'on ne va pas assez vite.

Derrière cette pratique désastreuse, il y a une très ancienne conviction que le psycho-sociologue Mac Gregor appelle la théorie X. Selon cette théorie,

"L'individu moyen éprouve une aversion innée pour le travail et fera tout pour l'éviter."

Cette théorie a la même puissance d'évidence pour le grand public que la croyance d'un soleil tournant autour de la terre pour les gens du Moyen-âge. La force de cette croyance vient de ce qu'elle semble confirmée par l'expérience. Si je crois que cet enfant éprouve une aversion innée pour le travail et fera tout pour l'éviter, je considérerai comme nécessaire de le contraindre, de le surveiller, d'user de la carotte et du bâton (classement, notation, devoirs supplémentaires, colles). Et du coup, travail scolaire risque d'être associé à contrainte et punition possible.

Il faut se rappeler comment s'installe le conditionnement : un comportement récompensé tend à se reproduire, un comportement puni tend à disparaître. Quand le pigeon de Skinner découvre qu'il obtient une graine chaque fois qu'il appuie sur un levier, il aura envie de répéter cette manœuvre. Si mes efforts à l'école sont toujours ou le plus souvent récompensés, je vais acquérir le goût de l'effort. Mais si chaque fois que je fais un effort, j'obtiens un 0 et une observation méprisante, il n'est pas surprenant que je renonce à tout effort scolaire.

L'école traditionnelle ne récompense pas l'effort mais seulement la réussite.

On connaît le refrain moralisateur : "On n'a rien sans effort". Mais chacun sait bien que certains enfants commencent par réussir sans effort, tandis que d'autres, malgré leurs efforts échouent et glissent dans un découragement sans fond. C'est la réussite, si petite soit-elle, qui donne envie de faire effort et qui donne confiance en ses propres possibilités.

Le modèle en usage est celui de l'enfant comme bouteille à remplir.

La primauté du savoir est poussée jusqu'à l'absurde, c'est-à-dire que l'on fait comme si l'affectivité n'existait pas, comme si tous les enfants étaient identiques et identiquement animés par le besoin impérieux, exclusif d'apprendre tous les contenus de savoir que l'Institution décrète, de les apprendre dans les proportions prévues, au rythme décidé en haut lieu, et comme si tous avaient les mêmes possibilités intellectuelles au même moment.

Comment ne pas penser à ce sinistre Dr SCHREBER qui enseignait au XIXème siècle que l'enfant devait manger dans son repas, ce que le père avait décidé, pas une cuillerée de plus, pas une de moins. La plupart des familles ont fort heureusement renoncé à ces principes, mais personne ne semble s'aviser que notre enseignement reste redoutablement "schreberien",

qu'on est même dans du "Schreber" aggravé puisque ce n'est ni le père ni l'enseignant qui évalue de ce que doit avaler, dans l'année, tel enfant précis mais une bureaucratie lointaine qui décide pour les huit cents mille enfants de chaque niveau.

A partir du moment où l'on ne tient aucun compte des intérêts spontanés des enfants, on est amené à punir certains d'entre eux, pour les obliger à faire semblant de s'intéresser au programme imposé. Du coup, certaines zones de savoir se trouvent associées de plus en plus fortement à des stimuli négatifs : expériences douloureuses, désagréables ou humiliantes... Dès lors, la mobilisation ultérieure d'un intérêt apparent nécessitera une nouvelle punition éventuellement plus lourde. Dans certains cas, ce n'est plus une discipline précise qui est rejetée mais progressivement toutes les disciplines² imposées par l'école, l'école elle-même et, ce qui est plus grave, toute forme d'accès au savoir. Ceux qui comme moi, ont travaillé en formation continue, savent que les gens qui ont vécu plusieurs milliers d'heures en échec scolaire sont bien souvent dans un refus invincible, même 20 ans après, de tout processus de formation pour peu que cela ressemble, fut-ce de loin, à l'école... Que certains jeunes deviennent violents dans un tel système, que certains en viennent à rechercher dans la délinquance, la reconnaissance et la réussite que l'école traditionnelle leur refuse, comment s'en étonner.

Une autre école serait possible. Avant d'en décrire le fonctionnement concret, il me semble utile de vous exposer quelques-unes des idées qui inspirent cette autre école.

2- Quelques idées nouvelles

1- A bas l'instruction et Vive la connaissance !

A bas l'instruction ! Si par ce mot, on entend une accumulation de savoirs hâtivement mémorisés par obligation, avec l'objectif d'éviter les mauvaises notes et l'échec à l'examen. Des savoirs qui vont s'évaporer rapidement pour ceux qui n'ont pas à les utiliser dans leur vie ultérieure. On se souvient de la date de la victoire de Marignan, 1515. Mais qui connaît le Concordat de Bologne faisant suite à Marignan en 1516, tellement plus important plus important...

Vive la connaissance !

² *Discipline* : (1080) : punition, ravage, douleur ; XIVème siècle : sorte de fouet... (Petit ROBERT)

Chez tout jeune enfant, il existe de nombreux besoins qui - si on ne les étouffe pas, si on leur permet de se vivre - vont fournir l'énergie et les motivations pour des activités cognitives de plus en plus complexes :

besoins de jouer, de comprendre, de découvrir, de créer, d'expérimenter, d'imiter, d'agir, d'être reconnu, besoins d'expression, de communication et d'intégration...

L'accès à la connaissance deviendra un plaisir partagé et cette connaissance ne sera plus mécaniquement mémorisée mais **intégrée**

- si l'on accepte l'idée que l'apprentissage efficace ne passe pas obligatoirement par la contrainte et l'ennui.

- si l'on crée des conditions de sécurité suffisantes

- si l'on évite les a priori sur l'ordre des acquisitions,

- si l'enfant peut choisir chaque jour entre des activités diversifiées

je viens de parler de connaissance intégrée.

Par **intégration**, j'entends une opération mentale comparable à celle de la digestion : la connaissance reçue est détruite, transformée par chacun de manière différenciée et devient matériau dans la construction permanente de la personnalité, avec élimination de ce qui n'avait pas sens dans cette personnalité, à ce moment.

Les finalités sont plus importantes que les programmes

Dans l'enseignement traditionnel, ce qui est mis au premier plan, ce sont des secteurs de savoir : on "fait" de la géographie, des sciences naturelles, du français... Les justifications sont parfois très convaincantes, parfois hésitantes. En fonction des orientations du gouvernement ou des caprices du ministre, tel enseignement³ deviendra facultatif puis redeviendra obligatoire avant de disparaître. On modifie le nombre d'heures, on modifie les programmes... A côté des matières consacrées par un usage ancien et légitimées par la présence d'enseignants spécifiques, d'autres sont proposées... Des gens se mobilisent pour une éducation civique, d'autres pour une éducation affective et sexuelle. On s'avise qu'il est bien regrettable que la population ignore l'économie ou l'organisation administrative et judiciaire ou le code de la route. Est-on déçu par le comportement d'un grand nombre de jeunes, on propose alors de rétablir le vieux cours de morale à l'école primaire, comme s'il suffisait de "*faire la morale*" pour que les gens deviennent moraux. Chacun peut avoir sur les connaissances à acquérir, ses subjectives évidences : moi-même, si vous insistez un peu, je pourrais être tenté de plaider pour une modeste mais précoce initiation à la logique, à la psychologie sociale, aux

³ C'est ce qui s'est passé pour le latin entre 1923 et 1946

probabilités, aux jeux d'échecs et de go, etc. Mais ce serait tomber à mon tour dans le vieux piège... Ce n'est pas mon désir qui est important mais le désir de chaque enfant pour ce qui le concerne.

C'est pourquoi, renonçant à un catalogue plus ou moins arbitraire de connaissances à acquérir, je propose de constituer **un répertoire des capacités** souhaitables chez les hommes et les femmes de la société de demain.

Dans ce répertoire, il pourrait y avoir par exemple :

L' autonomie

La capacité à assumer des responsabilités

à réfléchir sur des problèmes éthiques

à accepter l'autre différent

à travailler et à vivre seul

à travailler avec d'autres

à vivre un couple stable et élever des enfants sans reproduire les maltraitances éventuelles qu'on a subies

Capacité à s'exprimer de manière diversifiée

utiliser correctement divers types de raisonnement

Ce répertoire des capacités n'est intéressant que si l'enseignement est constitué en cohérence avec elles. Par exemple, si je considère que l'autonomie est un objectif essentiel, je dois m'interroger sur les démarches les plus propices à l'autonomisation des enfants. Je peux aussi réfléchir à partir de la réalité présente :

Ne plus façonner des irresponsables

Quand on me dit à tout moment ce que je dois faire et comment je dois le faire si je veux éviter une punition, comment pourrais-je me sentir responsable de mes actes. Un enseignement autoritaire façonne une masse de gens soumis, passifs, irresponsables, en même temps qu'une minorité de rebelles.

De telles idées ne sont pas farfelues. Voici ce qu'affirmait un organisme officiel, le Conseil National des Programmes en 1990 :

"Au sein d'un enseignement où tout est obligatoire pour l'élève, ouvrir une possibilité de choix mobilise l'individu, qui a ainsi l'occasion de faire l'apprentissage de la responsabilité. On s'implique davantage dans un enseignement que l'on a choisi soi-même." Dès la seconde, l'élève doit être mis en

situation de construire un projet personnel, en fonction de ses goûts, de ses capacités."

"Le choix des modules place les élèves en situation active et doit modifier leur rapport à la scolarité ..."

"L'existence d'un espace de choix explicitement reconnu peut modifier radicalement les relations pédagogiques et les engager dans une dynamique contractuelle ..."

Vous pourrez retrouver ce texte dans *le Monde de l'Education* de décembre 1990)

Mais pourquoi attendre que les jeunes aient 17 ans, qu'ils aient pris l'habitude de la passivité et de l'échec pour leur donner l'occasion de choisir une partie de leur enseignement et leur permettre de "s'impliquer davantage" ?

Si *"choisir mobilise l'individu"* pourquoi si peu ? pourquoi si tard ?

S'il est clair que *"l'apprentissage de la responsabilité⁴ passe par un enseignement que l'on a choisi soi-même"*, pourquoi retarder ainsi un apprentissage aussi important pour la Société que pour l'individu ?

Pourquoi attendre la Seconde pour mettre l'élève *"en situation de construire un projet personnel en fonction de ses goûts et de ses capacités"* ? Pourquoi ne pas favoriser l'élaboration du projet personnel dès que l'enfant est en état de réfléchir

Pour que je me sente sujet de ma propre formation et non un objet que les autres façonnent, il est indispensable que je puisse chaque jour faire des choix, si limités soient-ils. La liberté dont il est question ici, ce n'est pas l'abandon et le laisser-faire. L'enfant pour s'épanouir a besoin de liberté, et en même temps, il a besoin de structures et de limites.

Instaurer comme principe fondamental la liberté, n'interdit pas de maintenir certaines exigences. La vie collective pour être harmonieuse, implique le respect de certaines règles.

Ce respect des règles de la vie commune sera d'autant plus profond et général que les enfants auront participé à leur établissement et à leur actualisation.

⁴ Ne pas confondre le sens de la responsabilité qui concerne l'action présente ou à venir avec le sentiment de culpabilité qui renvoie au passé conscient et inconscient. Dans la mesure où les structures traditionnelles refusent une éducation fondée sur la liberté et la responsabilité, elles sont amenées pour obtenir des conduites conformes, à développer et à manipuler lourdement le sentiment de culpabilité de l'enfant avec des conséquences souvent désastreuses sur le plan psychique : mélancolie, angoisse, insomnie, consommation massive de médicaments...
Cf André Berge : *"Les maladies de la vertu"* et Solignac : *"La névrose chrétienne"*

LA MAISON D'ENFANCE

Je vais vous parler de la Maison d'enfance. C'est une utopie, mais pour lui donner des couleurs, j'en parlerai comme d'une réalité d'aujourd'hui. Et si j'ai réussi à ne pas vous indisposer, peut-être aurez-vous envie de rêver avec moi.

Dans la ville nouvelle de M, la Municipalité, grâce à d'importantes subventions, a fait construire - au centre du grand ensemble qui vient d'être terminé - la première Maison d'enfance du pays.

Ouvrant une alternative intéressante aux établissements traditionnels existant dans la ville, Cette M.E. a pris en charge, en continuité, des fonctions habituellement assurées par la P.M.I., la crèche et la halte-garderie, l'école maternelle, l'école élémentaire, le collège secondaire (6ème et 5ème), le Centre aéré, le Centre Médico-Psycho-Pédagogique, le foyer de la D.A.S.

Ce regroupement permet d'éviter les ruptures qui plongent l'enfant dans l'insécurité : l'entrée à la crèche, à la maternelle, à l'école élémentaire, au collège ... Ruptures encore, alourdies d'un profond sentiment d'échec pour les enfants condamnés à redoubler, c'est-à-dire à perdre le groupe avec lequel des liens s'étaient tissés pour se retrouver corps étranger dans un groupe déjà constitué... Comme on le verra, la question du redoublement n'a plus de sens ici.

La Maison d'enfance fonctionne aussi, sans en porter l'étiquette, comme école de parents et comme *maison verte* sur le modèle Françoise Dolto. Enfin elle fournit un refuge provisoire pour l'enfant ou l'adolescent du secteur qu'une mauvaise relation avec ses parents a poussé vers la fugue (une sorte de droit d'asile est contrôlé par le Conseil de maison et le juge pour enfants).

Des activités ouvertes aux parents sont prévues chaque semaine ("bébés nageurs", initiation au massage des tout-petits, groupes de parole sur des thèmes touchant à la relation parents-enfants, etc.). Les parents qui viennent chercher leur enfant, n'attendent plus sur le trottoir mais sont accueillis dans une salle confortable par une éducatrice qui transforme ces temps d'attente en temps de dialogue.

Elle favorise la création rapide d'un tissu relationnel dans le quartier et contribue ainsi à l'émergence d'une cité solidaire là où il n'y avait que des centaines de solitudes agglomérées.

La maison d'enfance assure donc de multiples fonctions mais sur un territoire très réduit. Elle a surtout l'ambition d'assurer des fonctions d'éducation en complémentarité avec les parents biologiques. C'est d'ailleurs parce qu'elle a cette ambition qu'elle ne peut se désintéresser de

ces moments où les établissements traditionnels sont fermés sans qu'un parent soit disponible pour prendre en charge l'enfant (horaires de travail surtout mais aussi parfois maladies, hospitalisations, alcoolisme et difficultés psychologiques diverses). Pour certains ce sont des journées entières voire des semaines et des mois entiers...

La maison d'enfance est donc ouverte 365 jours par an et 24h sur 24, pour des enfants de 0 à 14 ans, dans des conditions de sécurité et d'épanouissement de tous – enfants et adultes. Le personnel titulaire est suffisant pour assurer à chacun des congés et des repos au moins équivalents à ce qu'on offre ailleurs. Le recrutement prend en compte les qualités relationnelles avant de s'intéresser aux compétences techniques ou universitaires. L'encadrement est enrichi par des bénévoles passionnés par le projet et par des stagiaires, adolescents et adultes qui ont un projet de formation ou de perfectionnement à la relation éducative : jeunes parents du quartier, étudiants en Sciences de l'Education, jeunes préparant le B.A.F.A., etc.

C'est cette richesse et cette diversité des compétences qui permet une diversité de l'offre de savoirs et de savoir-faire

Dans les activités de la maison, n'y a pas de différence radicale entre semaine et fériés, entre année scolaire et congés d'été, hormis l'organisation plus fréquente de séjours à la mer et à la montagne. Les enfants reviennent dans leur famille en tenant compte des impératifs familiaux. Et les adultes s'ajustent en tenant compte de leurs propres impératifs et des nécessités du service.

Les temps de présence des enfants dans l'établissement tiennent compte des besoins de chaque enfant, des contraintes des familles et des possibilités de l'établissement.

Dans la pratique, il y a évidemment de grandes différences entre :

- **l'enfant bien intégré dans sa famille** qui utilise la maison d'enfance dans des horaires limités, comme crèche ou comme lieu de formation et de loisir.

- **l'enfant totalement pris en charge** parce que ses parents sont morts ou déçus de leurs droits parentaux.

- **l'enfant maltraité** mais pas assez spectaculairement pour relever d'une intervention judiciaire plus ou moins infamante. Dans ce cas, la prise en charge modulée, négociée directement entre l'équipe de P.M.I.

et la famille n'exclut pas forcément le parent maltraitant s'il accepte le dialogue sur ce qui lui arrive.

On est passé ainsi d'une logique de la répression à une logique de la prévention et de l'accompagnement.

Au lieu du discours non exprimé :

"Nous attendrons que vous ayez fait la preuve que vous êtes un monstre puis nous vous retirerons votre enfant s'il a survécu et nous vous mettrons en prison". Quant à l'enfant, il aura pris l'habitude des mauvais traitements et se comportera de manière à se faire rejeter de ses familles d'accueil, de son institutrice, de ses camarades ; plus tard il reproduira sur ses enfants, etc.

On dira aux parents :

"Nous avons le sentiment que votre enfant souffre et qu'il a besoin pour le moment de soins particuliers ; nous vous proposons de nous le laisser quelques jours ; vous pouvez venir le voir quand vous voulez."

Le reste est affaire d'écoute, de dialogue...

Pour ne pas alourdir cet exposé, je ne parlerai maintenant que des enfants d'âge scolaire (entre 3 et 14 ans).

Je parlerai successivement du groupe de base, des ateliers imposés et enfin des ateliers optionnels. Enfin, si j'en ai le temps, je parlerai de la formation du personnel.

Ils sont insérés dans des petits groupes de 6 à 8, généralement d'une très grande stabilité, puisque si l'enfant le désire, il pourra s'y maintenir jusqu'à son départ pour le collège.

Le groupe de base : un lieu d'écoute de la parole de l'enfant

Chaque matin pendant une heure, les membres du groupe de base se retrouvent pour parler de ce qu'ils vivent dans l'institution et au dehors, de leurs joies, de leurs chagrins, de leurs peurs, de leurs découvertes, de leurs lectures, de leurs activités au sein des clubs, de leurs projets pour le long et le court terme. Un facilitateur et son assistant prennent en charge un groupe pour plusieurs années, partant en congé à tour de rôle de façon à assurer une continuité sur l'année complète. Ils présentent les ateliers nouveaux et proposent parfois un thème pour l'échange du jour (l'avenir, tel article du règlement intérieur, un incident qui mérite réflexion, etc.)

Mais leur tâche la plus importante et la plus délicate consiste à créer les conditions d'une parole libre pour chacun. Ils veillent à ce que chaque enfant puisse dire ce qui lui tient à cœur. Ils évitent les conseils, les interprétations, les jugements de valeur et notamment toute critique sur les inévitables maladroites du discours enfantin (le groupe de base n'a pas pour objectif d'apprendre aux enfants à "bien parler"). Ils utilisent sobrement **la reformulation empathique**, c'est-à-dire la reformulation sur le vécu exprimé par l'enfant (sentiments, émotions, sensations, attentes).

Le reste de la journée se passe pour l'essentiel dans les ateliers et au C.D.I.

La Maison comporte 2 sortes d'ateliers, des ateliers imposés et des ateliers optionnels.

Les ateliers imposés

découverte de la lecture et perfectionnement
découverte de l'écriture et de l'ordinateur
calcul et connaissance du système métrique
code de la route...

Chaque enfant doit les avoir traversés avant 9 ans, mais il choisit le moment de ces indispensables initiations et il choisit son formateur qui peut éventuellement être un autre enfant. L'une des fonctions des ateliers à choix libre dont nous parlons plus loin, est d'éveiller l'appétit pour ces indispensables initiations.

Durant les deux dernières années (12 à 14 ans), les enfants sont encouragés à se mobiliser pour une mise à niveau qui leur permettra d'être à l'aise soit en 4ème soit en 3ème dans un collège traditionnel. D'ailleurs rien ne s'oppose à ce que des enfants (individuellement) choisissent de suivre, avec le soutien d'enseignants, les programmes officiels tout au long de leur passage en M.E. Mais dans ce cas, c'est l'enfant qui conserve l'initiative et reste ainsi sujet de sa formation.

La principale originalité de la ME réside dans la mise en place des ateliers à choix libre

Plus ou moins nombreux, ces ateliers à structure légère naissent et disparaissent en fonction des besoins exprimés par les enfants et des possibilités locales.

Les engagements des plus jeunes se font pour des temps très courts et des "activités" de remplacement sont prévues : siestes, flâneries, visites aux cuisines, à la nursery, cages à écureuil, balançoires, etc.

Il est important que l'enfant très tôt, ait des choix à faire, mais il n'est pas indispensable que l'éventail des possibles soit très ouvert. Par exemple, le choix des 3-4 ans à un moment donné peut se réduire à 3 entrées :

- 1- dessin et peinture
- 2- expression corporelle et improvisation musicale sur xylophone
- 3- contes et échanges sur ces contes

Par contre, il est souhaitable que sur l'ensemble de l'année, une très grande diversité de propositions permette à chaque enfant de découvrir les terrains qui seront pour lui des occasions de se réaliser et de vivre la réussite.

Certains ateliers ont une existence permanente comme le nursing, le petit élevage, le jardinage, le bricolage, la pâtisserie, la cuisine, la natation, le volley, le tennis

D'autres naissent et disparaissent en fonction des demandes et des offres :

Outre les ateliers qui relèvent des enseignements élémentaires traditionnels, on va trouver des propositions moins attendues telles que :

photographie, mécanique, chansons anglaises, racines grecques, philosophie, psychologie sociale, fonctionnement d'une démocratie, connaissance des métiers, découverte de civilisations différentes, histoire des religions, improvisation théâtrale, expression poétique, marionnettes, contes à plusieurs, création de bandes dessinées, dessin, modelage, découpages et collages, jeux mathématiques, jeux littéraires, créativité, etc.

Richesse pédagogique du fonctionnement par ateliers

Une telle énumération peut surprendre ceux qui n'ont jamais connu autre chose à l'école que les disciplines consacrées. Le caractère formateur d'une activité ne réside pas dans son contenu explicite mais dans la démarche mise en oeuvre par l'enseignant et dans la qualité d'implication de l'apprenant.

A l'élève non motivé, un cours de géographie correct n'apporte rien sinon l'ennui. Par contre, pour l'enfant qui a fait le choix d'un atelier de Master mind par exemple, les apprentissages peuvent être multiples :

Il apprend à formuler une hypothèse, à la vérifier, à en tirer des conclusions, à distinguer entre ce qui est vrai et ce qui est plausible, à abandonner une hypothèse qui dans un premier temps semblait confirmée, etc.

En conservant la structure du Master mind, l'enfant peut se familiariser avec les couleurs, mais aussi avec des chiffres⁵, des formes géométriques, des notes de musique, etc.

⁵ Dans mon expérience, c'est le Master mind avec chiffres qui est le plus simple à utiliser et le plus souple. Papier et crayons suffisent : avec un enfant jeune, on peut commencer avec 2 chiffres...

Il peut découvrir les concepts de structure, de rétroaction et de feedback.

Il apprend à respecter des règles du jeu et, ce faisant, il se prépare, en un certain sens, à devenir un citoyen.

Enfin comme chaque fois qu'il choisit son activité, il prend un peu plus l'habitude d'être sujet de sa propre formation au lieu de rester un objet façonné par les autres.

- Dans l'atelier *pâtisserie* d'abord choisi par gourmandise, l'enfant va s'apercevoir qu'il a besoin pour ne plus être un simple exécutant, d'acquérir des connaissances plus austères; il apprend à se servir d'objets de la vie quotidienne mais il apprend aussi à prévoir, à organiser, à coopérer, il apprend la patience, etc.

- L'activité de *nursing* est particulièrement précieuse puisqu'elle donne à des enfants l'occasion de se préparer de manière concrète au métier de parent, en s'occupant de petits en association avec les puéricultrices et les éducatrices de la M.E. Le premier degré se limite à l'observation et au dialogue. Mais s'il veut approfondir, il ira peut-être jusqu'au 5ème degré qui comporte un travail sur les enregistrements vidéo d'interactions mère-enfant et l'étude de deux livres d'Hubert Montagner, *L'enfant et la communication* et *L'Attachement - Les débuts de la tendresse*.

Ce qui me semble essentiel, c'est la liberté laissée à l'enfant de choisir sa propre direction. C'est la réhabilitation de **la flânerie intellectuelle** et l'absence de limitations face à la soif de découverte de l'enfant. S'il se passionne pour la biologie ou la mythologie, aucune autorité n'interviendra pour couper son élan au bout d'une heure, pour l'obliger à entrer dans une autre matière qui, au moins momentanément ne l'intéresse pas. C'est par contre le rôle de l'adulte, que d'entrouvrir, au moment opportun, de nouvelles portes.

L'enfant n'est pas obligé de travailler mais s'il veut aller très loin dans une direction, on crée les conditions pour qu'il puisse le faire. Dans une telle optique, certains enfants font à 8 ans de la philosophie ou des équations du second degré, d'autres se passionnent pour l'histoire de la Chine ancienne, d'autres sont déjà des cuisiniers ou des mécaniciens habiles, etc.

En diversifiant à l'extrême les voies d'excellence, on permet enfin aux "surdoués" gaspillés par l'école traditionnelle, comme à ceux qui y vivent durement l'échec, de trouver leur propre chemin, leur propre terrain de réussite... Au sein du groupe de base, les échanges entre pairs

et les identifications à un éducateur s'investissant lui-même dans plusieurs activités, permettent de réduire le risque d'une spécialisation prématurée trop exclusive.

PRINCIPES DE FONCTIONNEMENT DES ATELIERS

1- L'animation des ateliers est assurée par des éducateurs permanents, par des intervenants ponctuels payés en vacances, par divers bénévoles : enfants ayant acquis la compétence nécessaire, retraités encore en bon état, jeunes parents, étudiants qui se destinent à l'enseignement ou à des activités éducatives, adultes qui ont envie de partager leur "violon d'Ingres" et qui interviennent comme experts aux côtés d'un éducateur de la maison.

2- Les adultes viennent dans la Maison d'enfance pour participer à l'éducation et à l'épanouissement des enfants ; ils sont au service des enfants et non l'inverse. Concrètement cela signifie que si personne n'avait envie de revenir au atelier proposé par X, bénévole ou non, on ne maintient pas l'atelier ou on cherche un autre animateur. L'ouverture aux bénévoles s'accompagne d'un contrôle très attentif assuré par la communauté entière, enfants et adultes.

3- Toute activité choisie par un groupe doit être conduite de manière à ouvrir sur des possibilités d'approfondissement et/ou d'élargissement, de manière à stimuler la curiosité sans la saturer.

4- Les engagements de l'enfant sont d'abord courts et légers, le plus souvent allégés par une structure de jeu, puis s'il souhaite continuer dans cette direction, on lui propose des engagements de plus en plus importants, en tenant compte de ses possibilités réelles.

5- La coopération et notamment l'enseignement mutuel sont encouragés.

6- L'adulte qui prend en charge une nouvelle activité n'est pas nécessairement un spécialiste de cette activité. La qualité relationnelle, l'aptitude à comprendre pourquoi cet enfant-là ne comprend pas sont plus importantes que la possession d'un doctorat dans la discipline abordée.

7- Il n'y a ni notes ni classements mais une valorisation de l'enfant par sa réussite dans les voies qu'il choisit. Les compétences acquises sont reconnues sur le principe des unités capitalisables et permettent d'entrer dans de nouveaux cycles de formation. Par exemple, on peut aller en pâtisserie au niveau 1 sans savoir lire ni compter. Mais pour le niveau 2,

on doit être capable de lire une recette et se débrouiller avec le système métrique et la règle de 3.

LA FORMATION DU PERSONNEL TRAVAILLANT EN M.E.

La condition principale de réussite d'une M.E. est la participation de facilitateurs motivés et formés. La formation approfondie devrait viser en priorité au développement de la capacité d'*écoute centrée sur la personne*⁶. Sous cette formule générale, CARL ROGERS⁷ regroupe certaines caractéristiques :

L'accueil positif inconditionnel de l'enfant

A l'écart de l'approbation comme de la réprobation, l'accueil positif inconditionnel de l'enfant va permettre de déjouer le piège traditionnel du rejet induit

Puisqu'on m'a toujours rejeté, je m'attends à ce que toi aussi tu me rejettes et je fais ce qu'il faut pour que tu te conformes à mon attente désespérée.

L'empathie :

C'est la capacité à comprendre l'autre sans jugement de valeur, sans interprétation et sans entraînement affectif ; c'est la capacité à saisir ce que l'autre ressent, à entrer dans son cadre de référence, à s'immerger dans son univers subjectif tout en restant soi-même et en gardant sa lucidité. On est au plus près de ce que l'autre ressent mais sans s'identifier à l'autre. Cette capacité s'actualise à l'occasion des reformulations empathiques dans lesquelles l'écouter indique sobrement ce qu'il a perçu des émotions, des significations, des intentions, des sentiments exprimés verbalement ou non par la personne. Evitant tout ce qui serait suggestion d'une direction particulière, l'écouter accompagne la personne sur son chemin à elle.

La non-défensivité :

C'est la capacité à accueillir le reproche sans céder à la tentation de justifier ou de contre-attaquer. Cela suppose que la personne ne s'attend pas en permanence à être accusée ...

L'authenticité

L'authenticité comporte pleine conscience de tout ce qui se passe en soi (émotions, sentiments, ambivalences...) et capacité à l'exprimer. Impliquant lucidité sur soi-même autant que sincérité, elle est une longue et difficile conquête sans cesse remise en cause.

"Dans mes relations avec autrui, j'ai appris qu'il ne sert à rien à long terme d'agir comme si je n'étais pas ce que je suis"

Carl Rogers

La formation doit aussi installer une sécurité intérieure suffisante pour accepter de ne pas toujours savoir ce qui va se passer dans l'heure qui suit. Elle doit développer la créativité (connaître quelques techniques de créativité serait souhaitable) et la capacité à

⁶ On emploie aussi l'expression "*écoute active*"

⁷ Cf. Carl Rogers "*Le développement de la personne*" et en collaboration avec KINGET : "*Psychothérapie et relations humaines*"

percevoir, dans l'activité choisie par l'enfant, ce qui permettra d'en faire une expérience éducative et valorisante.

On le sent bien, de telles qualités ne peuvent s'acquérir par un enseignement universitaire traditionnel. Il faudra donc mettre en place un cursus dans lequel la formation expérientielle⁸ formera l'axe privilégié permettant une certaine connaissance de soi en tant qu'être de relation. Bien que dans un premier temps on ne puisse être très exigeant, il me semble préférable que l'on réserve les emplois en M.E. à des personnes que leur histoire n'a pas trop abîmées. La sélection pourrait se faire au cours de la première année de formation dans les I.U.F.M., au sein de stages optionnels en petits groupes de 10 à 16 personnes. Le thème explicite de la formation serait bien entendu en rapport avec les compétences utiles, par exemple : *écouter l'autre vraiment* ou *violence, agressivité, inhibition*. Dans ces stages comme dans les autres, avant les exercices susceptibles de développer une capacité d'écoute véritable, des mises en situation permettraient à chaque étudiant de découvrir ses patterns d'écouter : Comment mes angoisses m'empêchent d'entendre vraiment, sur quels thèmes suis-je le plus facilement dans mes projections, etc.

Mais il restera à trouver dans les I.U.F.M. des formateurs qui aient une réelle compétence relationnelle plutôt qu'une capacité à transmettre des savoirs de très haut niveau.

Outre la compétence générale que peut créer une formation expérientielle approfondie intégrant une certaine connaissance de soi en tant qu'être de relation, il serait utile que ces éducateurs aient des savoirs et des savoir-faire diversifiés plutôt qu'un savoir très pointu dans un domaine très étroit.

⁸ Pour avoir des précisions sur cette formation expérientielle, voir mon texte sur les professions relationnelles