



Pédagogie pour les dysharmonies évolutives

D'après les travaux de Paulo Freire.

[**Note de JPM** : Cet article devait être un texte interne non destinée à la publication. Il contient des expressions posées comme concepts non définis ("thème générateur", "mot générateur", etc...). Par ailleurs le texte en html résultait certainement d'un scan avec reconnaissance de caractères, suivi d'une relecture un peu hâtive. Il contenait en effet un nombre considérable d'erreurs dont certaines rendaient incohérents des paragraphes entiers. Il m'a donc fallu apporter des corrections, et je ne garantis pas qu'elles soient exhaustives ni toujours parfaitement exactes. Ce texte ne peut pas être compris sans une lecture et peut-être une relecture d'autres textes de l'auteur consacrés à l'école de Lincel et aux dysharmonies évolutives. Se reporter au sommaire, rubrique "[pédagogie](#)".]

Une pédagogie interactive ?

Nous ne devons pas espérer naïvement obtenir des résultats positifs d'un programme, dans le sens le plus technique du terme, si, négligeant la vision particulière du monde qu'ont ou que commencent à avoir les enfants, nous pratiquons, avec eux un enseignement systématique. Celui-ci serait reçu comme une « invasion culturelle », peut-être faite avec la meilleure des intentions, mais invasion culturelle malgré tout.

LE CONTENU DES PROGRAMMES D'UNE TELLE EDUCATION : LES RELATIONS ENFANT-MONDE

Ce n'est qu'à partir d'une situation actuelle, concrète, reflétant les difficultés et les

aspirations réelles des enfants que peut se construire et s'organiser un programme d'action éducative.

Par le biais de certaines contradictions essentielles, nous devons proposer aux enfants leur condition présente, tout à la fois :

- comme une solution ;
- comme un problème ;
- comme un défi ;

- qui exige une réponse par l'action et par la réflexion.

Il est néfaste de vouloir leur dispenser un savoir qui n'a rien à voir avec leurs désirs ni leurs craintes. De tels « dépôts de connaissances » augmentent chez eux l'angoisse que l'on sait. Ils ravivent très inutilement leurs souffrances antérieures. Tout programme ne peut se concevoir qu'à partir de leur condition présente. Il se heurte à la double nécessité d'épargner une confiance en soi déjà malmenée par leur handicap mais aussi d'ébranler doucement leur propre complaisance envers les bénéfiques qu'ils retirent de cette condition.

Le rôle de l'éducateur n'est pas de communiquer aux enfants sa propre vision du monde, ni de la leur imposer, mais assurément de toujours tenter de dialoguer avec eux sur la leur et sur la sienne. Aucune action éducative ne peut s'enraciner ailleurs que dans la conscience singulière qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs rapports au monde. Le risque serait trop grand de revenir aux écueils de l'école systématique. Mais une grande difficulté tient au fait que la vision du monde de ces enfants, manifestée dans leurs comportements, est toujours à décoder.

AINSI SOUVENT les éducateurs parlent un langage sans être compris. Leur langage ne saurait s'adapter aux conditions concrètes auxquelles ils s'adressent. Et leur parole ne serait pas entendue. Car le langage de l'éducateur comme celui des enfants, ne peut exister sans une pensée, et les deux, langage et pensée, sans une réalité à laquelle ils se trouvent affrontés. Aussi, pour qu'il y ait une communication dialectiquement efficace, il faut que l'équipe éducative puisse comprendre les conditions dans lesquelles prennent forme la pensée et le langage des enfants en situation dans cette institution. Mais cela n'est pas toujours possible, surtout au moment voulu.

C'est pourquoi la clé d'un programme éducatif est qu'il ne doit pas résulter d'un choix fait exclusivement par l'équipe sous peine de manquer son but, mais d'être élaboré à la fois par celle-ci et par les enfants, objectif ambitieux mais dont il faut se donner les moyens.

C'est dans les réalités (individuelles, scolaires et périscolaires) du groupe enseignants / enseignés prises comme intermédiaires, et dans la représentation

qu'en ont l'équipe et les enfants, que nous allons chercher le programme de l'éducation.

Le moment important de cette recherche est celui où commence le dialogue éducatif comme une pratique de leur liberté (c'est le moment où se réalise l'investigation de ce que nous appelons l'univers thématique de l'enfant dont les éducateurs sont partie intégrantes), ou de l'ensemble de ses thèmes générateurs.

Cette investigation implique nécessairement une méthode qui ne doit pas faire obstacle au dialogue de l'éducation libératrice, et qui doit donc être dialogique. Alors elle sera aussi conscientisante et permet à la fois la reconnaissance de ce qui doit constituer l'instrument de travail essentiel : les « thèmes générateurs ».

LES THEMES GÉNÉRATEURS

Le « thème générateur » (ou thématique significative) n'est pas une création arbitraire ni une hypothèse de travail qu'il faudrait vérifier ni un aspect de la mentalité enfantine que nous pourrions être curieux de connaître.

Les enfants agissent en fonction des buts qu'ils proposent ou qu'ils se proposent. Ils situent en eux-mêmes le centre de décision de leur action. Dans leurs relations avec le monde et avec les autres, leur existence se déroule dans un univers :

- où ils vérifient sans cesse que ce qui existe a déjà existé ;
- mais dans lequel ils doivent faire face à ce qu'ils ont eux-mêmes créé, recréé et transformé ;
- à ce qui s'est créé en eux, recréé et transformé.

Pour des raisons multiples et contradictoires, nos enfants vont sans cesse se défier de tout changement :

- vérification continuelle de la permanence de liens privilégiés : parentaux ou néo-parentaux (les enseignants) ;
- crainte durable de toutes formes d'enseignement systématique ;
- et surtout, vigilance extrême vis-à-vis de la « situation limite », représentée dans leur cas par la menace indépassable que représentait pour eux l'assignation au savoir (savoir qu'ils ne séparent pas de son mode d'acquisition).

Participant à recherche commune des « thèmes générateurs » les enfants vont placer le centre de décision de leurs actes en eux-mêmes. Ils ne sont plus exposés à ces assignations menaçantes et redoutées au-delà desquelles rien n'existait qui ne les

détruit (situations limites).

Les enfants, en situation à **Linceul**, sont appelés à découvrir ce que sont réellement ces situations limites : une réalité qui doit tendre à devenir extérieure à eux-mêmes. Actuellement cette dimension défie les écoliers. Ils répondront encore par des « réactions de crise » qui visent au retranchement farouche, au refus d'une soumission docile et passive.

Mais ce ne sont pas les « situations limites » en elles-mêmes qui engendrent un climat de désespoir, de frein, de renoncement, mais la perception qu'ont les enfants de quelque chose qu'ils ne peuvent dépasser.

Au moment où la perception réfléchie apparaît, au moment où le facteur de dysharmonie qui les affecte tend à être repéré et nommé, se développe un climat de confiance qui incite les enfants à s'employer au dépassement de ces « situations limites » auxquelles, justement, leur dysharmonie les exposait.

Mais ce dépassement est impossible en dehors de relations enfants / adultes renouvelées. Il ne peut aussi s'opérer que par et avec l'action des enfants sur l'environnement concret où s'exprime leur condition.

Avec la transformation de la réalité vont surgir, nécessairement, comme dans toutes vies, de nouvelles « situations limites » qui leur feront traverser d'autres « crises ». Car, le propre de l'enfant est d'être en relation d'affrontement avec la réalité où, au long de son histoire personnelle, apparaissent et se renouvellent ces « situations limites ». Un tel affrontement, en vue du dépassement des obstacles, peut s'opérer seulement dans le cours de leur développement personnel, de même que c'est dans ce développement personnel que naissent les « situations limites ». L'enfant ne demeure réellement libre que par rapport à ce qu'il a produit lui-même.

*** **

Êtres de transformations et de créations, les enfants, dans leurs relations permanentes avec la réalité, produisent non seulement des choses sensibles, des objets, mais aussi des idées, des conceptions qui doivent demeurer, cette permanence étant essentielle au devenir de l'enfant. Ne pas respecter cette permanence équivaut à annuler leur histoire. L'enjeu est très important car c'est au travers de leur action de transformation de la réalité qui les entoure que les enfants créent leur histoire et, simultanément, deviennent des êtres insérés dans le temps. Les enfants ne peuvent mesurer ce temps, en trois dimensions, (passé-présent-futur) que s'il est marqué par leurs propres créations.

Une époque donnée se caractérise, en chaque âge, par un ensemble de conceptions, d'espérances, de doutes, de valeurs, de défis. La représentation concrète de la

plupart de ces idées, de ces valeurs, de ces conceptions et de ces espérances, ainsi que les obstacles à leur accomplissement constitue, pour nos adolescents, l'ensemble des thèmes de notre époque.

Ces thèmes tendent à se révéler en interaction avec tout ce qui leur est contraire. Ils supposent donc l'existence d'autres thèmes antagonistes, mais qui orientent aussi les objectifs, les désirs, les tâches à entreprendre et à mener à bien. De cette manière il y a une interrelation entre les thèmes et leurs contraires. Chaque période de la vie contient son univers thématique. Affrontés à cet univers de thèmes qui se contrarient et s'opposent, les enfants prennent des positions simultanées, aussi fortes que contradictoires :

- en faveur de la conservation de ce qui existe,
- en faveur du changement.

Il faut remarquer qu'à mesure que s'approfondit l'antagonisme entre les thèmes, apparaît une tendance à leur mythification et à celle de la réalité elle-même, ce qui favorise le recours à l'irrationnel (ainsi l'humanité réagit-elle à tout ce qui lui paraît indécidable). Il y a là un risque de voir se vider les thèmes de leur signification la plus profonde en les privant du dynamisme qui les caractérise.

L'irrationnel, mythificateur et mystificateur, peut devenir un de ces thèmes fondamentaux qui vient s'opposer à la découverte réfléchie et dynamique du réel. Pour nos enfants, par exemple, l'idée de handicap peut devenir une notion figée dans ce fatalisme qui vient empêcher la perception de leur monde réel. Ainsi la mythification peut-elle faire obstacle à l'accomplissement de la personnalité. Elle dispense de la transformation permanente de l'être. Ce phénomène constitue peut-être une des plus grandes difficultés qu'aura à affronter l'équipe éducative.

En dernière analyse, les thèmes se forment à la fois à l'intérieur et autour des « situations limites ». Tant que les thèmes ne sont pas perçus comme tels, en rapport avec les « situations limites », les réponses des enfants ne peuvent pas être accomplies de manières authentiques ni productives d'un développement personnel. Dans ce cas, les thèmes sont toujours occultés par les « situations limites » qui se présentent comme des contraintes oppressives, en face desquelles il n'y a pas d'autre possibilité que de s'adapter par la soumission... ou se désadapter.

Alors les enfants n'arrivent pas à dépasser les « situations limites » ni à distinguer au-delà d'elles un « inconnu accessible » où et par quoi se transformera leur condition.

Au moment où les enfants comprennent les « situations limites », non plus :

- comme une frontière entre l'être et le néant,
- mais comme un obstacle entre l'être et son accomplissement, l'action qui en

découle devient plus productive. Ils découvrent cet « inconnu accessible » comme quelque chose vers quoi se dirigera leur action.

Il advient que les parents, paradoxalement, aient tendance à entrevoir une situation menaçante dans ce qui n'est encore qu'un possible, inédit pour l'enfant (l'inconnu accessible). Ils peuvent donc l'empêcher de se concrétiser. Ils agissent alors de façon à maintenir le statu quo qui leur est favorable. En fait, ils maintiennent la « situations limites », leur position de parents leur en donnant toute facilité.

*** **

Il est indispensable que l'action éducatrice soit en correspondance non seulement avec les « thèmes générateurs », mais avec la perception que les enfants commencent à en avoir. Cette exigence se prolonge nécessairement dans une autre : celle de la recherche de la thématique significative.

Les « thèmes générateurs » peuvent être repérés dans des cercles concentriques qui vont du général au particulier.

1°- Ce sont d'abord des thèmes de caractère universel, contenus dans toute une gamme de sous unités, sociales, familiales, scolaires, diversifiées entre elles. Pour atteindre l'objectif de « apprendre » qui ne peut se réaliser sans la disparition de l'oppression scolaire, il faut absolument dépasser les « situations limites » dans lesquelles les enfants se trouvent réduits à l'état de quasi-choses.

2°- Dans des cercles moins amples, nous rencontrons des thèmes et des « situations limites » caractéristiques d'un âge dans lesquels ces « situations limites » présentent des similitudes. A la « situation limite » du sous-développement des acquisitions scolaires est lié la caractéristique fondamentale de l'école de **Lincel** qui caractérise les enfants eux-mêmes. Définir ce sous-développement comme « situations limites » provoque la tâche de dépasser une telle situation, pour en atteindre une autre, qui ne peut être que celle des acquisitions. On remarquera qu'une classe déterminée, à une époque donnée, vit des thèmes propres, des « situations limites » particulières.

3°- Dans un cercle plus restreint, nous observons une diversification des thèmes, à l'intérieur d'une même classe, mais toujours en relation au tout dont ils font partie. Même dans le cas d'une classe déterminée, nous trouvons la coexistence contradictoire du « contemporain et du non simultané ». Dans ces sous unités, les thèmes de caractère personnel seront recensés. Parfois, on peut seulement les pressentir ou même ne pas les voir du tout. Mais l'absence totale de thèmes dans ces sous unités est impossible. Le fait que l'on ne puisse capter un « thème générateur » latent, ou le capter d'une manière déformée peut révéler déjà l'existence d'une « loi » d'oppression, « situations limites » non perçue dans laquelle

les enfants se trouvent plus ou moins immergés et réduits au silence.

LA RECHERCHE DES THEMES GENERATEURS ET SA METHODE

Consciemment les élèves ne sauraient avoir capté la « situations limites » en sa totalité, sinon leurs problèmes n'existeraient pas ou seraient tout différents. Cette « situation limite » peut être assimilée à une « loi parentale » dont ils ne perçoivent que les manifestations périphériques, les effets, auxquels ils attribuent les forces contraignantes.

La difficulté essentielle provient de ce fait que les enfants n'ont pas spontanément la compréhension réfléchie du contexte total dans laquelle ils se trouvent ; ils le subissent sans percevoir les interactions qui le déterminent.

En effet, pour le comprendre, comme dans une démarche psychopédagogique, il faut partir d'un point de vue inverse (ce qui est évidemment impossible pour eux).

Il s'agit de présenter aux enfants leur situation de façon qu'ils puissent découvrir les interactions entre les éléments de cette situation qui forme leur propre condition. L'analyse doit les conduire à une attitude nouvelle en face des « situations limites ». Les enfants en viennent à s'apercevoir que leur compréhension et leur interprétation de la réalité ne doivent pas être recherchées en dehors d'elle, et que celle-ci, à son tour, n'est pas séparée d'eux comme si c'était un monde à part, mystérieux et étrange, en train de les écraser.

La recherche du « thème générateur » contenu dans l' « univers thématique minimum », ne résout pas tout ce problème, mais en en formulant un thème, en le mettant à jour, conduit les enfants vers une possible réflexion sur les relations entre eux-mêmes et le monde où ils vivent.

Mais lorsqu'ils découvrent le monde comme quelque chose qu'ils n'arrivent pas à discerner, il leur devient indispensable de recourir à l'abstraction, c'est à dire d'y reconnaître des modèles, des images déjà présents dans leur pensée.

Dans l'analyse d'une situation concrète « codée », on observe précisément ce mouvement de la pensée. Le « décodage » d'une situation est l'attitude normale et courante de la description qui consiste à aller des parties au tout, et à revenir du tout aux parties. Cela suppose la découverte du sujet dans l'objet, c'est à dire découverte de l'objet comme une situation dans laquelle eux-mêmes se trouvent déjà en tant que sujet.

Ce mouvement d'allée et venue, qui se produit au cours de l'analyse d'une situation codée, conduit au dépassement de l'abstraction et à la perception du concret qui n'est plus une réalité indiscernable.

En face d'une situation codée (tableau dessiné ou photographie qui renvoie au concret d'une réalité de l'existence), les individus ont tendance à réaliser une sorte de « scission » (découpage) de ce qu'on leur présente. Ce découpage permet de découvrir l'interaction entre les parties. Par ce moyen, l'ensemble qui auparavant avait été perçu d'une manière diffuse, commence à prendre une signification à mesure qu'il subit la « scission » (le découpage) et que la pensée revient à lui en considérant les éléments qui résultent de cette scission.

Le tableau codé étant la représentation d'une situation existentielle, les enfants ont tendance à passer de la situation représentée à la situation concrète où ils se trouvent. Théoriquement, il est permis d'espérer qu'ils en viennent à se comporter de la même manière en face de leur situation réelle, de telle sorte qu'elle cesse d'être une impasse pour devenir ce qu'elle est vraiment : un défi auquel les enfants doivent répondre.

Pendant toutes les étapes du décodage, les enfants extériorisent leur conception du monde, leur manière de l'envisager. Ainsi peuvent-ils laisser apparaître une perception fataliste des « situations limites » enregistrées comme un « complot parental » ou, selon le cas, laisser apparaître leur vision fixe ou évolutive de la réalité. Dans cette expression de leur vision du monde, fataliste, dynamique ou statique, dans la façon dont ils considèrent leur affrontement avec le monde, leurs propres « thèmes générateurs » entrent en jeu.

Même quand un groupe, ou un enfant, ne parvient pas à exprimer concrètement une thématique génératrice, ce qui pourrait sembler une absence de thème suggère au contraire l'existence d'un thème dramatique : le thème du silence. On y trouve une structure de mutisme en face du poids écrasant du « complot parental / situation limite » qui, autrement devrait conduire naturellement à l'adaptation soumise.

Il faut souligner à nouveau que le « thème générateur » ne se trouve pas normalement chez les enfants isolés du réel, ni dans un réel séparé des hommes : on ne peut le découvrir que dans les relations enfants / monde. **Rechercher le « thème générateur », c'est étudier la pensée des enfants en rapport avec le réel, c'est étudier leur action sur le réel.**

La méthode exige que tous soient des participants actifs à l'investigation, aussi bien les enseignants que les enfants. Plus les enfants adoptent une attitude active dans la recherche de leur thématique, plus ils approfondissent leur prise de conscience de la réalité. Et en explicitant leur thématique significative, ils la dominent. C'est là le moyen et le but de toute action à visée psychothérapique.

On doit remarquer qu'un même fait objectif peut provoquer, dans une certaine époque, un ensemble de « thèmes générateurs » et dans une deuxième, un autre ensemble, pas nécessairement identique. Il y a donc une relation entre

- a) le fait objectif,
- b) les « thèmes générateurs »,
- c) la perception que les enfants en ont (celle-ci a donc évolué).

Du point de vue de l'enseignant, il importe de détecter le point de départ des enfants dans leur façon de considérer la réalité, et de vérifier si, pendant le cycle éducatif, une transformation de leur perception du réel a été observée ou non.

Nous devons être certains que les motivations qui se trouvent latentes dans la thématique significative sont réellement mobilisatrices et que celle-ci n'est pas vécue sur un mode autistique, comme coupée de tout devenir.

Découvrir les sens que les enfants donnent au réel et les comprendre, c'est comprendre les enfants qui les incarnent et la réalité à laquelle ils sont liés. Mais, parce qu'il n'est pas possible de les comprendre en dehors des enfants, il faut que ceux-ci aussi les comprennent. La recherche des thèmes devient ainsi un effort commun de prise de conscience et d'autoconscience de la réalité, qui fait de celle-ci le point de départ de tout processus éducatif.

LA SIGNIFICATION DE LA RECHERCHE DES THEMES- GÉNÉRATEURS

Un risque existe dans un déplacement du centre de la recherche sur les enfants eux-mêmes, comme s'ils étaient des objets d'étude. Tout au contraire, ce travail ne peut que se fonder sur la réciprocité. Si l'on veut, le programme éducatif doit amener enseignants et élèves à conjuguer leur acte de connaissance sur le même objet connaissable.

La recherche des thèmes est un processus de découverte et donc de création. L'investigation sera d'autant plus pédagogique qu'elle sera plus critique, et visera à la compréhension de la totalité.

Ainsi, dans la recherche des thèmes significatifs, doit être présent le souci de la prise de conscience des liens qui existent entre les problèmes de ces enfants et leurs rapports avec l'environnement familial, social et culturel :

- il est impensable d'élaborer un programme qui serait imposé aux enfants ;
- il est impensable de rechercher l'univers thématique à partir de points de vue fixés à l'avance par des enseignants.

Tout autant que l'éducation, l'investigation qui est à son service doit s'effectuer dans la perception en commun d'une réalité qui doit être comprise dans la complexité de son devenir permanent.

L'étude de la pensée des enfants doit être faite avec eux, en tant que créateur de leur

propre pensée. Et si leur pensée est de type magique ou primaire, ce sera en réfléchissant sur elle, dans l'action, que les enfants eux-mêmes la dépasseront. **Le dépassement ne s'opère pas en consommant des idées, mais en les produisant et en les transformant dans l'action et la communication.** Les enfants ont tendance à réfléchir sur leur propre existence en situation, dans la mesure où, défiés par elle, ils agissent sur elle consciemment.

Cette réflexion sur leur situation est une réflexion sur leur propre existence, une réflexion par laquelle les enfants se découvrent dans leur condition réelle. C'est dans la mesure où celle-ci cesse de leur apparaître comme une impasse qui les remplit d'angoisse, que peut s'opérer l'engagement. De l'état d'immersion où ils étaient, ils émergent, devenant capables de s'insérer dans la réalité qui se dévoile.

Voilà pourquoi toute investigation thématique devient pédagogique, et toute éducation se transforme en une étude de la pensée.

Dans l'éducation systématique, qui nécessite peu de réciprocité, l'enseignant élabore lui-même le programme et en dépose le contenu chez l'élève. Au contraire, dans la pédagogie proposée, le programme, au lieu d'être « déposé » chez l'enfant, s'organise continuellement à partir de la vision du monde qu'ont les élèves, et repérée avec eux dans les « thèmes générateurs ». Un tel programme doit toujours être en train de se développer.

La tâche de l'enseignant, travaillant en équipe pluridisciplinaire sur cet univers thématique décodé, consiste à le redonner, sous forme de problème(s) et non de discours, aux enfants dont il l'a reçu.

Selon une perspective psychopédagogique (et non systématique de l'éducation) le programme ne s'impose pas aux enfants, mais au contraire, partant et naissant des enfants en dialogue avec les éducateurs, il doit refléter leurs désirs et leurs espérances (qu'il faut naturellement laisser émerger). Il rencontrera aussi leurs résistances. Individuelles ou collectives, ces résistances sont particulièrement importantes à reconnaître pour le devenir du travail entrepris : c'est ce qui fait de la recherche des thèmes le point de départ d'un processus psycho éducatif pluridisciplinaire.

LES DIVERS MOMENTS DE LA RECHERCHE

Comment s'y prendre quand on a la responsabilité de coordonner un plan d'éducation d'enfants ayant refusé l'alphabétisme ?

Le plan comprendra :

- une phase de pré alphabétisation, thérapeutique du contentieux préexistant ;
- une phase d'alphabétisation.

Pour la première l'éducation cherchera et étudiera le « **thème générateur** » ; pour la seconde elle étudiera le « **mot générateur** ».

Il faudra, en pratique, réaliser à la fois l'investigation des « thèmes générateurs » et celle des « mots générateurs », qui permettront d'élaborer le programme de chacune des étapes du plan. Ayant délimité la charge de travail, connue par des informations préalables minimales sur chacun des enfants, l'équipe pédagogique entame la première étape d'investigation.

Celle-ci, comme tout commencement de n'importe quelle activité dans le domaine de l'humain, peut présenter des difficultés et des risques d'erreurs, inévitables dans une première approche.

Tout d'abord, l'enseignant a besoin d'obtenir une suffisante communication des enfants entre eux afin que ceux-ci parviennent à un certain degré de conscience commune de leur situation, de leur présence communautaire dans cette institution.

Si les enfants acceptent cette nouvelle forme de scolarisation, approuvent et aiment son cadre et sa forme, les enseignants doivent stimuler ceux qui peuvent participer à la pédagogie à titre d'auxiliaires, quand le moment est favorable pour eux.

Parallèlement à ce travail les enseignants et l'équipe commencent leur travail d'intégration des enfants dans l'école, et de l'école dans la communauté où elle est implantée, sans idées préconçues et en tenant grand compte de l'histoire spécifique du lieu. Il est normal que la maîtresse ait son propre système de valeurs (par lequel elle est reconnue). Cela influencera sa perception des faits, sans la conduire à transformer la recherche des thèmes en un moyen d'imposer son système.

Elle rencontrera une constante contradiction entre la nécessité absolue d'affermir le lien avec la communauté périscolaire et la liberté d'expression, d'action, de crises et de manifestations spontanées dont doivent disposer les enfants pour favoriser leur développement personnel (exemples de « situations limites »).

La seule dimension que la maîtresse retiendra de son système de valeurs personnel (et qu'il faut continuellement tenter de faire partager aux enfants) est celle de la perception de leur réalité et de l'écart avec la sienne propre, ce qui suppose une méthode pour dévoiler cet écart. Sur ce sujet, aucune complaisance n'est souhaitable.

Ainsi dès le début, l'investigation de thèmes générateurs prend la forme d'une tâche éducative et d'une action culturelle.

Pendant le temps scolaire les enseignants percevront toujours leur école comme si elle était pour eux une situation toujours à décoder, un ensemble qui les défie.

Pendant cette étape de « décodage » l'équipe fera porter son regard sur certains moments de la vie de l'école soit directement, soit par le truchement de simples dialogues avec les enfants.

A mesure qu'ils réalisent le « décodage » de cette situation vivante, soit par l'observation des faits, soit par celle du travail des enfants et de leurs productions scolaires, ils notent sur leur carnet jusqu'aux choses apparemment les plus insignifiantes : la façon de parler des enfants, leur manière d'être, leur comportement pendant les loisirs, les transports, leur façon de travailler, d'intervenir, leurs relations entre eux, avec leurs parents et les réactions de ceux-ci, etc..

Ils enregistrent les expressions des enfants, leur langage, leurs mots, leur syntaxe, toutes choses qui ne sont pas seulement des signes de leur élocution défectueuse, mais qui montrent comment s'élabore leur pensée.

Ce décodage sur le vif suppose que l'équipe observe l'activité de l'école à divers moments, dans les locaux et à l'extérieur. Il faut qu'elle assiste à des réunions des parents et des enfants, étudiant le comportement des participants, le langage employé, les relations entre la tête et les membres du groupe, le rôle que chacun joue. Il est indispensable que soient enregistrées toutes indications concernant les relations parents / enfants.

Après chaque observation, les enseignants doivent rédiger un compte rendu dont le contenu est discuté « en réunion » par l'équipe, pour apprécier les éléments rassemblés soit par les éducateurs, soit par les enfants. Il est souhaitable que ce séminaire d'appréciation se fasse sur les lieux mêmes de travail.

On constatera si les points relevés par les divers participants et portés à la connaissance de tous au cours des réunions sont convergents, exception faite de tel ou tel aspect remarqué par l'un ou l'autre membre de l'équipe isolément.

Ces réunions d'appréciation constituent une seconde phase du « décodage » sur le vif effectué à partir de la réalité qui se présente comme une « situation codée ».

En effet, à mesure qu'ils exposent, chacun à leur tour, comment ils ont découvert ou senti telle attitude qui les a impressionnés, chaque intervention d'un membre du groupe défie le groupe en lui présentant, de nouveau, cette réalité. A ce moment se « redécouvrent » les découvertes antérieures à travers le récit de la découverte des autres.

De cette manière, la « scission » (le découpage) que chacun avait opérée sur la réalité, dans son processus particulier de décodage, renvoie les participants, grâce au dialogue, à l'ensemble « scindé » qui redevient un tout et s'offre aux chercheurs pour une nouvelle analyse.

Celle-ci fera l'objet d'un nouveau « séminaire » d'appréciation critique auquel les enfants participeront, comme membres de l'équipe.

Et, considérant l'école dans sa totalité, développent leur compréhension de l'ensemble, dans l'interaction de ses éléments partiels. Plus ils décomposent le tout et le reconstituent dans une redécouverte qu'ils font de leur découverte, plus ils se rapprochent des contradictions principales et secondaires dans lesquelles vit l'école.

Dès cette première étape d'investigation, lorsqu'ils ont saisi, le noyau central des contradictions, les enseignants sont en mesure d'organiser un programme de l'action éducative. Si ce programme reflète les contradictions, il contient sans aucun doute la thématique significative de l'école.

On concevra sans peine que la probabilité de réussite d'une action développée à partir de ces données a toutes les chances d'être supérieure à celle d'un programme systématique.

Il ne faut pas cependant se laisser prendre à cette certitude. En réalité, l'important, à partir de la perception initiale de ce noyau de contradictions et en particulier de la contradiction majeure du handicap, c'est de rechercher à quel niveau de perception se situe chaque participant de l'école, enfant et enseignant, étudié par rapport à ces contradictions.

Au fond, ces contradictions constituent des « situations limites » qui contiennent les thèmes et indiquent les tâches à remplir. Mais si les enfants ou les éducateurs adhèrent à ces « situations limites » et se trouvent dans l'incapacité de se « séparer » d'elles, le thème correspondant sera nécessairement le fatalisme, et à ce thème n'est associée pratiquement aucune tâche à remplir.

Ainsi, il ne suffit pas d'étudier les « situations limites » et les besoins qu'elles créent chez les enfants, mais il faut rechercher avec ceux-ci comment ils conçoivent ces situations qui sont les leurs. Une « situation limite », réalité concrète, peut susciter chez les enfants des thèmes et des tâches divergents qui exigent donc, pour être compris, des programmes différenciés.

*** **

L'attention de l'équipe doit se concentrer sur l'évaluation de la « conscience réelle » (effective) que les enfants ont de leur condition. Elle porte la marque des obstacles et des déviations dont ils ont souffert. Aussi, au niveau de leur « conscience réelle » les enfants peuvent difficilement percevoir, au-delà des « situations limites », ce que nous appellerons l'« inconnu accessible » (inédit possible).

Dans l'idéal, le projet éducatif doit permettre aux enfants d'atteindre cet « inconnu

accessible » dont la viabilité n'était pas apparue auparavant. Il se concrétise dans des « solutions pratiques inconnues » qui s'opposent aux « solutions pratiques connues » dont le propre est d'être bridées par les « situations limites ».

L'ETABLISSEMENT DU PROGRAMME

Le fait que les enseignants, dans la première étape, soient parvenus à une appréhension de l'ensemble des contradictions qu'ils auront à affronter ne leur donne pas, du même coup, les moyens d'élaborer un programme éducatif valide et applicable. La raison de cette impossibilité est que cette découverte est la leur et non celle des enfants.

La seconde phase de l'établissement du programme commence quand l'équipe, munie des données et informations recueillies, ayant saisi cet ensemble de contradictions, choisira quelques-unes de ces contradictions avec lesquelles seront élaborés les matériels pédagogiques (tableaux codés) qui vont servir à la recherche des thèmes.

Dans la mesure où ces matériels, tableaux codés, peintures ou photos (peut-être les photos sont-elles préférables ?) servent d'objets intermédiaires il faut que leur préparation obéisse à certains principes pédagogiques qui ne sont pas seulement ceux qui orientent la confection de simples supports visuels.

La première condition à respecter est qu'ils doivent nécessairement représenter des situations connues par les enfants dont on recherche les thèmes, et donc reconnaissables par eux, ce qui leur permet de se situer eux-mêmes dans les tableaux présentés (autrement dit, s'identifier aux situations présentées).

Au cours de cette phase de la recherche des thèmes et également dans les premiers temps de l'étape suivante, celle de la restitution du thème significatif dans un programme éducatif, il faudrait éviter de proposer des représentations de la réalité étrangères aux enfants (une telle méthode, limiterait le processus d'identification). Il faut donc favoriser l'analyse leur propre réalité, découvrir les déformations de la vision antérieure qu'ils avaient d'eux-mêmes et les aider à parvenir à une perception nouvelle de leur réalité.

Il est évidemment recommandable, pour la préparation des matériels pédagogiques (tableaux de situations codées) qu'ils ne contiennent pas le thème central sous une forme soit trop explicite, soit exagérément énigmatique.

(Dans le premier cas, ils courent le risque de se transformer en tableaux devant lesquels les enfants n'ont plus d'autre décodage à faire que de repérer docilement les éléments qu'on leur présente. Dans le second, ils risquent de devenir des jeux de devinette ou des charades).

Dans la mesure où ils représentent des situations de l'existence, les tableaux codés doivent être sobres, mais complexes, et offrir diverses possibilités d'analyses par le décodage, afin d'éviter le dirigisme. Les tableaux codés ne sont pas des slogans, mais des objets de connaissance, des défis qui doivent forcer la réflexion des acteurs du décodage.

Pour offrir cette pluralité de possibilités d'analyse, les tableaux codés, par l'organisation de leurs éléments constitutifs, doivent être une sorte « d'éventail thématique ». A mesure que les enfants dirigent sur eux leur réflexion, ils < s'ouvriront > à d'autres thèmes. Cette ouverture va permettre la perception des relations contradictoires qui existent entre ce que les tableaux représentent, les situations contraires, les situations de leur vie réelle.

Pour satisfaire cette nécessité, les tableaux codés reflétant une situation existentielle doivent constituer objectivement un tout. Et, dans leur composition il faut que les éléments constitutifs du tout se trouvent en interaction.

Au cours du décodage, les individus en extériorisant leurs thèmes, révèlent leur état de conscience en face de la réalité. Dans la mesure où, ce faisant, ils comprennent comment ils agissent et réagissent en vivant la situation analysée, ils en arrivent au point d'une certaine prise de conscience de la manière dont ils se percevaient antérieurement. En découvrant la manière dont auparavant ils percevaient leur réalité, ils sont dans les conditions de l'appréhender d'une façon différente. Le décodage provoque ainsi le développement d'une connaissance nouvelle.

La perception nouvelle et la connaissance nouvelle, qui se forment dans cette étape de travail, se prolongent dans la mise en place du plan éducatif, transformant l'« inconnu accessible » en une action à entreprendre.

Mais il faut que les éléments codés « contiennent » un maximum d'autres éléments faisant partie du système des contradictions qui concerne les enfants. Le décodage de la première contradiction recevra un éclairage explicatif par le décodage des secondes et ainsi de suite.

Les élèves ne s'intéressent à la discussion que lorsque la situation codée est reliée directement aux aspects concrets des besoins qu'ils ressentent. Toute déviation dans la situation codée, comme toute tentative pour orienter le dialogue au cours du décodage sur d'autres voies que celles des besoins ressentis, risque de provoquer leur silence et leur indifférence.

Même si la situation codée est centrée sur les besoins ressentis, leurs problèmes, leur intérêt du moment, mais qu'elle n'était pas suffisamment proche, les élèves ne parviennent pas, au cours de l'analyse, à se fixer dans la discussion, se perdent sans parvenir à une synthèse. Ils peuvent ne pas comprendre l'essentiel : les rapports

entre les aspirations qu'ils ressentent et les causes objectives, plus ou moins directes, de ces aspirations.

Il leur manque la perception de l' « inconnu accessible », bien au-delà des « situations limites » qui engendrent leurs besoins et surtout leurs manques.

Lorsque les tableaux de situations codées sont prêts et que l'équipe interdisciplinaire a examiné tous les aspects thématiques qu'ils peuvent contenir, on aborde la troisième phase de l'investigation.

ANALYSE DES DISCUSSIONS

Pendant que les élèves opèrent le décodage du matériel élaboré au cours de l'étape précédente, on relève les discussions qui seront ensuite analysées par l'équipe interdisciplinaire. Dans les réunions où sont étudiées ces notes, les enfants qui ont participé à la recherche des thèmes doivent être présents. Cette participation est indispensable pour le travail de connaissance des problèmes réels qui se posent à eux et des moyens d'y apporter une solution.

La présence des enfants depuis le commencement jusqu'à la phase finale est un élément essentiel, pour éviter les erreurs dans la recherche et l'analyse des thèmes.

Au cours du décodage, il appartient au coordinateur non seulement d'écouter les enfants, mais de leur proposer des défis en transformant en problèmes :

- d'une part, la situation codée,
- d'autre part, les réponses qui sont faites pendant la discussion.

Sous l'effet de la méthode, les participants vont extérioriser un ensemble de sentiments, d'opinions, sur eux, sur le monde et sur les autres, que sans doute ils n'auraient pas exprimés en d'autres circonstances.

La dernière étape débute lorsque le groupe a terminé ses décodages et que l'équipe interdisciplinaire examine les résultats.

Dans un premier temps, on dresse l'inventaire des thèmes contenus dans les opinions et récits.

La délimitation des thèmes étant faite, il appartiendra à chacun de présenter à l'équipe son projet de « réduction » du thème. Dans cette opération, on recherche les éléments essentiels du thème qui seront organisés en unités d'apprentissage selon une liaison séquentielle. Pendant la discussion de chaque projet, on note les suggestions.

Au cours de ce travail de « réduction des thèmes significatifs », l'équipe découvrira la nécessité d'introduire certains thèmes fondamentaux mais qui n'avaient pas été suggérés par les enfants.

Ils serviront soit à faire comprendre le lien entre deux thèmes dans l'ensemble du programme, en remplissant un vide éventuel, soit à faire apparaître les relations qui existent entre le contenu général du programme et la vision du monde qu'ont les enfants.

PREPARATION DU PROGRAMME EDUCATIF

Après la phase de « réduction » des thèmes, commencera l'étape de la préparation du programme éducatif. On choisira le meilleur canal de communication pour la représentation de chacun d'eux. On peut utiliser un canal visuel, pictural ou graphique, tactile ou auditif ; on peut recourir à plusieurs canaux simultanément. Le choix d'un canal visuel (dessin ou texte) dépendra de la matière à coder, et des enfants auxquels elle s'adresse, (selon qu'ils ont ou non l'expérience de la lecture par exemple).

Lorsque le programme a été élaboré à partir de la thématique réduite, on confectionne le matériel didactique : photographies, vues fixes, affiches, textes écrits...

(Pour compléter ce matériel, l'équipe peut choisir quelques-uns des thèmes ou certains de leurs aspects enregistrés en vidéo par un des membres de l'équipe).

Un enregistrement vidéo peut d'ailleurs fonctionner comme un tableau codé : certains thèmes ou quelques-uns de leurs éléments essentiels peuvent être représentés sous forme de scénettes qui ne contiennent pas de réponse mais le thème lui-même, sans plus.

Un autre moyen didactique consiste dans la lecture et la discussion d'articles de revues, de journaux, d'extraits de livres, morceaux choisis... (comme dans toutes les séquences, avant de commencer la lecture on parlera de l'auteur).

On peut inciter les enfants à apporter des documents d'actualité, photos magazines, coupures de journaux, informations recueillies à la télévision...

Il paraît indispensable d'analyser le contenu des différents éditoriaux de la presse à propos d'un événement donné. Pour quelles raisons les journaux s'expriment de manière tant divergente au sujet d'un même fait ?

Cette donnée est particulièrement importante pour des enfants qui ne connaissent de contradictions qu'entre eux mêmes et le milieu dominant. Il faut que les enfants perçoivent des divergences extérieures à eux-mêmes pour qu'il se comporte non

comme un simple récepteur de « communiqués » imposés, mais comme une conscience qui cherche à se former un point de vue.

Ce matériel étant préparé l'équipe sera en mesure de revenir présenter aux enfants sa thématique, systématisée et développée.

Les thèmes qui proviennent d'eux reviennent à eux sous la forme de problèmes à résoudre, et non comme des solutions toutes faites.

Le premier travail des enseignants sera la présentation du programme général des semaines à venir (ou le trimestre qui va commencer). Les enfants reconnaîtront ce programme et ne s'en jugeront pas étranger puisqu'il émane d'eux. Les enseignants expliqueront la présence, dans le programme, des « thèmes charnières » et leur signification.

QUAND LES MOYENS SONT INSUFFISANTS

Comment faire, cependant, dans le cas où l'on ne peut disposer de moyens suffisants pour effectuer la recherche thématique préalable telle que nous l'avons décrite ? Avec un minimum de connaissance de la réalité, les enseignants peuvent choisir quelques thèmes de base qui fonctionneront comme « tableaux codés de recherche ».

On lancera ainsi le travail sur des thèmes introductifs en même temps que l'on commencera l'investigation de la thématique qui permettra d'élargir le programme.

L'un de ces thèmes introductifs, qui peut être expérimenté, est **le concept d'école**. Qu'il s'agisse d'un enseignement systématique ou adapté, l'amorce de tout effort en vue d'une connaissance plus grande doit être un débat sur ce concept.

A mesure qu'ils discutent de l'école, ils explicitent la conscience qu'ils ont de sa réalité et les thèmes qu'elle contient implicitement et de ceux qu'elle exclu. Progressivement, ils abordent d'autres aspects de cette réalité qui commence à être découverte d'une façon de plus en plus critique. Ces différents aspects conduisent eux-mêmes à bien d'autres thèmes.

Un débat sur le concept d'école peut nous fournir de nombreux éléments pour un programme éducatif. Mais en plus de cette saisie, en somme indirecte de la thématique, les éducateurs peuvent aussi, leur demander directement : « Sur quels autres thèmes ou sujets pourrions-nous discuter ? » Au fur et à mesure qu'ils répondent, on note leur réponse et on la propose aussitôt au groupe comme un nouveau problème à résoudre.

Supposons qu'un des membres du groupe dise : « J'aimerais parler de notre sortie à la neige » - « Très bien », dirait l'institutrice, et, après avoir noté la suggestion, elle

poursuivrait : « En quoi une discussion sur notre sortie à la neige peut-elle nous intéresser ? » Il est probable qu'avec la transformation de la suggestion en problème, des thèmes nouveaux surgiront au sein du groupe. Au fur et à mesure que chacun se manifestera, l'éducateur transformera en problème, une à une, les suggestions qui naîtront du groupe.

L'essentiel, du point de vue d'une éducation est que, les enfants se sentent les sujets de leur propre pensée et puissent mettre en question leur pensée, celle des autres et leur vision du monde, exprimées ou non, dans leurs suggestions et dans celles de leurs camarades.

En effet, cette conception de l'éducation s'appuie sur la conviction qu'il ne s'agit pas d'offrir un programme préétabli, mais qu'il faut en chercher les éléments au travers du dialogue avec les enfants eux-mêmes. Aussi apparaît-elle comme une introduction à une pédagogie des états dysharmoniques qu'il faut construire « sur mesure » nécessairement avec eux.

[Retour à l'Index](#)

Site créé le 02 août-1997. - Dr J. Morenon, 8 rue des tanneurs, F-04500 [RIEZ](#)

Emplacement du Fichier :
<http://jean.morenon.fr/PDF/dyshar1.pdf>

