



UNE INTERVENTION EN COURS EN BELGIQUE DANS UNE CLASSE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SPÉCIALISÉ (MAI 2010)

Par Françoise Inizan-vrinat¹/ Agasp

Deux intervenantes : Catherine et Muriel²

Catherine avait envie de prolonger sa longue expérience du DECE en l'appliquant dans une classe de l'enseignement spécialisé. Muriel, nouvelle formée à la méthode, avait une pratique d'intervention dans ce type de classes pour enfants en grandes difficultés psychologiques.

En septembre, lors de notre 1^{ère} rencontre annuelle du groupe de praticiens, nous avons pensé cette intervention : une intervenante par groupe, une séance courte, deux questions simples posées aux élèves (qu'est ce que vous aimez à l'école ? Qu'est-ce que vous aimez moins ?), une présence forte auprès des groupes avec des petits moments de fonctionnement seuls, écrire à la place des élèves s'il le faut, ne traiter de façon approfondie que deux points (un positif, un négatif voire un seul) mais faire que les élèves échantent, s'écotent...Et, en temps qu'intervenante, partir sans ambition exagérée mais en ayant conscience que, pour ces élèves là encore plus peut-être que pour d'autres, échanger entre eux sur leur vie scolaire, avec des règles, et être pris au sérieux, serait sans doute un moment fort.

Nous avons ainsi découpé le temps de la séance : une petite demie heure d'échanges (sentir ce qui peut et ne peut plus être), restitution rapide des idées de groupes à la classe - récréation indispensable - discussion des idées émises et voir si possible, peut-être sur un seul point, comment « bien » le dire. Bref, poser le cadre et jouer de souplesse et d'imagination !

La classe fut choisie avec la directrice : 10 élèves entre 10 et 13 ans, pour la majorité avec un handicap mental profond, pour un élève un handicap léger et pour quelques autres des troubles caractériels associés, parfois sévères.

Pourquoi cette classe ? Il y avait de la part des enseignants un désir de travailler à une meilleure socialisation mais le travail en groupes n'avait pas encore été tenté.

Les enseignants acceptèrent le projet. Se retrouvèrent dans l'équipe : la titulaire de classe, les enseignants d'éducation physique, de religion, de bricolage et d'informatique.

La séance fut prévue dans la salle de classe mais un couac technique fit que la salle ne put être aménagée avant la séance. Il fallut faire ressortir les élèves de la classe, déplacer les tables et faire re-renter les élèves par ordre alphabétique. Un détail ? Non. Nous savons d'expérience que l'installation du cadre matériel préside à

¹ Membre de l'Agasp – Groupe Desgenettes

² Catherine Lepinçart et Muriel Fostier sont agents PMS, praticiennes de longue date.

l'installation du cadre global de la méthode : il faut que les élèves entrent d'emblée dans ce quelque chose de nouveau et d'organisé.

Aïcha³ profita de l'agitation pour se cacher derrière une table ; il fallut la chercher et la déloger. Elle entreprit alors de sortir, revenir, repartir, pointer sa tête dans la porte et disparaître pour de bon.

David était reparti voir son enseignante qui le ramena et il resta mais en voyageant à travers la classe. Impossible de l'asseoir dans un groupe. Les intervenantes le laissèrent à son errance, canalisant juste certains de ses comportements trop bruyants (comme taper sur le bureau à coups de poings).

La séance du jour leur fut présentée de façon très simple...

Catherine était assise avec un groupe, Muriel dans l'autre et la discussion démarra autour de ces deux questions : qu'est-ce que vous aimez bien à l'école, qu'est-ce que vous aimez moins bien ? Il fut expliqué que chacun pouvait dire ce qu'il avait à dire et qu'on l'écouterait sans l'interrompre.

Catherine se trouva vite en « difficulté de silence » car trois des élèves ne voulaient pas parler, disant ne rien aimer et point c'est tout ! Elle engagea un dialogue à deux avec Cynthia qui entraîna peu à peu dans la discussion Marina. Les autres écoutèrent calmement.

C'est alors que David s'approcha du groupe, écouta, repartit et revient de plus en plus fréquemment sans toutefois s'asseoir.

Le groupe de Muriel, échangea plus facilement. Audrey décida d'écrire ce qui se disait (des mots simples mais elle le fit avec application). Mélanie quitta le groupe et alla s'installer au tableau où, avec l'aide d'Audrey, elle décida d'écrire les mots. Elle ne voulut pas quitter le tableau et elle venait simplement de temps en temps vers son groupe pour donner son point de vue.

Il fut question d'informatique, de cours de natation aimés ou pas, des relations dans la cour... Vincent dit alors tout bas « moi j'aime pas quand on m'embête dans la cour ». David, qui écoutait indéniablement, arriva en trombe et demanda « qu'est-ce qu'il a dit ? ». Muriel en profita pour lui demander son point de vue ; il le donna et une discussion s'engagea entre les élèves, dont Vincent. Muriel relançait les questions et symboliquement se retirait dans le silence. Les élèves l'oubliaient et ils échangeaient entre eux de façon impliquée.

David errait toujours mais ne faisait plus de bruit et revenait de temps à autre.

Ce qu'ils exprimèrent ? Qu'ils aimeraient bien du travail pour « les grands », qu'ils ne peuvent pas travailler dans le bruit, qu'ils apprendraient mieux s'ils écoutaient Madame. Ils parlèrent du respect et demandèrent un règlement précis pour qu'ils puissent se sentir écoutés et respectés. S'exprima aussi, pour ceux qui vont y aller l'an prochain, l'inquiétude de passer dans le Secondaire ; cela déboucha sur une réflexion autour des élèves handicapés du Secondaire, perçus uniquement sous la forme du handicap physique (= nous ne serons plus des « handicapés » ?).

La récréation fut la bienvenue qui permit à tous de souffler, et aux intervenantes de noter au tableau les quelques phrases qui résumaient les propos des élèves.

De retour les élèves s'installèrent *en silence* et tournèrent leurs chaises vers les affiches. Ils écoutèrent lire ce qui était écrit et la discussion reprit sur la question du « on nous embête dans la classe » et de leurs réactions à ce sujet (« moi je frappe,

³ Les prénoms ont été changés

moi je m'en vais, moi j'ai peur »). Le sujet était sensible mais « ils acceptèrent d'accepter » leurs différences de réactions et ils firent des propositions concrètes pour un mieux vivre ensemble. Vincent était présent et participait. Mélanie qui avait quitté son tableau demandait toujours la parole et il fallut la canaliser, ce qu'elle accepta plus ou moins bien.

La fatigue se faisait sentir et il était temps de finir la séance.

1ÈRE RÉUNION AVEC LES ENSEIGNANTS

Ils se dirent agréablement surpris par les thèmes abordés par leurs élèves et par la forme des propos. L'échange fut largement pédagogique : comment faire du travail de « grands » alors qu'il faut souvent reprendre des éléments de base ?....

Il fut proposé aux élèves d'aller ensemble visiter le Secondaire ; personne n'y avait pensé auparavant !

2ÈME SÉANCE AVEC LES ÉLÈVES

La salle avait été préparée et n'était pas la salle de classe. Sur la porte un écriteau demandait de ne pas entrer ; lors de la première séance il avait fallu faire avec des enseignants qui venaient chercher du matériel (habitude dans ce type de scolarisation) et cela avait perturbé les élèves. Les groupes avaient été modifiés pour répartir les élèves ayant eu des difficultés pour s'exprimer.

Vincent, en ébullition refusa de rentrer. Par contre Aïcha était là mais qui s'installa à distance sur le bord d'une fenêtre. Muriel l'aborda en lui disant qu'elle avait vu sa photo dans le journal au sujet d'une épreuve sportive ; le contact était noué et Aïcha alla s'asseoir dans son groupe.

A lecture des réponses des enseignants une élève s'écria « ce ne sont pas les profs qui ont dit ça ! ». Elle ne pouvait simplement pas croire qu'ils leur disaient qu'ils avaient bien pensé et qu'ils leur répondaient positivement !

Catherine se retrouva avec un groupe assez homogène, qui avait envie de parler et le fit dans un calme relatif. Elle les laissa parfois seuls.

Dans son groupe Muriel dut gérer Aïcha qui se positionna d'emblée en leader, animant la discussion et notant sur la feuille. Elle notait et relisait ce qui avait été écrit. Mélanie n'était plus accrochée au tableau et elle trouva son rôle en faisant que leurs propos soient correctement exprimés.

Virginie, qui avait tenu le rôle d'Aïcha la fois précédente, eut du mal à rester en place et voyagea un peu mais elle accepta cependant la situation car elle avait de choses à dire et Muriel la sollicitait.

Au moment du retour des idées vers la classe Aïcha voulut aller écrire sur l'affiche. Cela semblait difficile mais il lui fut proposé de souligner d'une couleur les points d'accord et d'une autre couleur les points de désaccord, ce qu'elle fit avec beaucoup de sérieux.

La fin de la séance s'annonçait et tout n'avait pas été rediscuté collectivement. Il allait falloir laisser de côté quelques idées. « Ah non, on finit » s'écria Aïcha « On y va ! » et tous y allèrent ... au risque de se passer de leur récréation.

Les intervenantes remarquèrent que le plus timide de la classe, qui ne s'était pas exprimé la séance précédente souriait ; Aïcha le sollicitait pour avoir son avis ... et il le donnait.

Les élèves échangèrent ainsi sur leur non respect du cadre de la classe, sur leur violence verbale et parfois physique, sur leurs incivilités fréquentes auxquelles il faudrait mettre un terme. Ils établirent quelques règles de base pour que la classe soit en ordre et, par là, plus gaie, pour que cessent les insultes... Ils exprimèrent alors le souhait d'avoir, dans la classe, un coin repos et de pouvoir écouter de la musique. On peut penser qu'ils dirent là (après avoir parlé de leur agitation, du bruit, de leur violence) leur besoin de calme et de douceur. Il faudrait reprendre la demande et en creuser le sens mais il n'y avait plus le temps. Quel dommage !

2ÈME RÉUNION AVEC LES ENSEIGNANTS

... félicitèrent de nouveau les élèves pour la qualité de leurs propos et du fait que *leur comportement s'était amélioré en classe*.

La discussion tourna cependant autour du fait que, lors d'une sortie récente, Aïcha avait eu un comportement lamentable, insultant les passants... D'autres avaient suivi. L'enseignante livra et de libéra de la honte personnelle qu'elle avait ressentie ce jour là. Les élèves furent invités à repenser l'incident et à penser l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes et de leur école.

FIN DE L'INTERVENTION DE CETTE ANNÉE

L'absence durable d'une intervenante fit que la 3^{ème} séance prévue ne put avoir lieu. Seules les réponses et questions des enseignantes furent transmises aux élèves. Aïcha prit cependant la parole pour dire qu'elle perturberait moins... et les élèves exprimèrent le désir de prolonger ces séances.

Pour conclure : un processus qui répond à un besoin insuffisamment pris en compte.

En regard du thème « la souffrance au travail » à l'école, on peut remarquer dans la brève vignette racontée que cette souffrance est plutôt moindre pour les élèves et pour les enseignants après seulement deux applications du dispositif d'expression collective des élèves sur leur vie scolaire. Un processus est en route, alimenté par les enjeux en lien avec la prise en compte du besoin anthropologique d'exercer un certain pouvoir sur ses actes : processus d'apprentissage de la parole collective et de la concertation, parole libre parce qu'énoncée entre pairs, rapports « hiérarchiques » moins écrasants parce qu'ils s'adressent à un groupe constitué et non à une image « parentale » projetée telle que peuvent la représenter isolément bien des enseignants.

Le résultat, même modeste, témoigne qu'il y a eu là réponse à un besoin spécifique, celui de pouvoir dire son mot sur ce qui vous concerne, avec la reconnaissance qui l'accompagne (les petits élèves se sont sentis clairement revalorisés, ce qui a eu un commencement d'effet bénéfique direct sur leur comportement), et de pouvoir le faire de manière à être entendu et à avoir des réponses : c'est ainsi que prend forme la

reconnaissance de l'importance de la parole de chacun. La non-réponse à ce besoin pourtant quotidiennement ressenti crée une forme particulière de souffrance, « souffrance d'inachèvement » du développement de la personnalité, maintenue en deçà de ses capacités de participation à ce qui construit la dimension psychosociale de sa propre vie, jour après jour.

On peut dire simplement que par cette méthode relativement simple d'application, dont une autre forme concerne directement le monde du travail⁴, on sent que se construit un meilleur achèvement du développement de la personnalité dans sa dimension psychosociale. Nous l'avons constaté depuis 40 ans lors de chacune de ses applications, quels que soient les types d'institutions (travail ou école), et dans plusieurs pays. En France, concernant l'école, les pouvoirs publics restent frileux malgré nos propositions de généralisation après mises à l'essai dans des conditions méthodologiques réfléchies. Une question de « pouvoir » est là, latente, qui n'a pas perçu que celui qu'implique la méthode n'est pas le pouvoir au sens hiérarchique habituel des uns sur les autres, ici des élèves sur les enseignants ou sur l'administration, mais le pouvoir sur ce qu'on fait, ici sur l'acte scolaire. Sa réalisation est nécessairement partagée par les uns et les autres, par les élèves et par les enseignants. Même si ce partage est profondément inégal du côté du savoir et de la pédagogie, il possède une forme d'égalité du côté de l'expérience institutionnelle quotidienne, et donc du droit à donner son point de vue sur cette expérience, à partir de la place spécifique de chaque partenaire. A le donner régulièrement et dans un cadre pertinent. Faute d'un temps minimal de consultation des jeunes scolarisés, l'école se prive des points de vue des premiers concernés, dont la société sait reconnaître -quand elle en a le besoin consommateur- les capacités de compréhension, d'expression et même de propositions.

Ce n'est pas en ne leur demandant jamais ce qu'ils pensent de leur vie scolaire qu'on forme des citoyens à la démocratie. Ni même en ne donnant la parole qu'à quelques uns d'entre eux, délégués ou autres médiateurs, qui **eux** développent leur socialisation. Mais c'est ainsi qu'on contribue à « former » une jeunesse frustrée et désocialisée, une jeunesse en souffrance.

⁴ Cf. « La sociopsychanalyse de Gérard Mendel, autorité, pouvoir et démocratie dans le travail »

