

## DEUXIEME PARTIE

Pages 45 à 79

4. Démarche de l'exclusion  
*Prise de conscience des mécanismes de rejet ingérés dès l'enfance.*  
Charles PEPINSTER .....45
5. Musique, danse et calligraphie  
*Geste, signe et co-construction de sens.*  
*Et si la beauté était une forme d'intelligence ?*  
Michel SIMONIS .....49
6. Comment lit-on ?  
*Comment peut-on retrouver son chemin et construire du sens  
dans une forêt de signes auxquels on ne comprend goutte ?*  
Michel SIMONIS .....55
7. Les résistances au changement  
*87 raisons de ne pas bouger. Pourquoi cette carapace ?*  
*Une tranche de psychologie sociale.*  
Charles PEPINSTER .....59

### La théorie

1. Méthodologie sur la démarche d'auto-socio-construction  
*Ingrédients pour des recherches créatives là où les points  
de programmes sont d'habitude rébarbatifs.*  
Charles PEPINSTER .....67
2. Les stratégies d'apprentissage  
*Où il apparait que les présupposés qu'on a dans l'esprit  
influencent notre pratique.*  
Michel SIMONIS .....69
3. Constructivisme et méthodes actives  
*Apprendre dans des projets n'est pas suffisant  
pour construire le programme*  
Charles PEPINSTER .....73
4. Education multi-sensorielle à l'école  
*Jean Houston, il y a vingt ans...  
et toujours d'actualité.*  
Michel SIMONIS .....77



# L'EXCLUSION

*La force de la métaphore.*

*La force de la rupture.*

J'ai vécu cette démarche sur un aspect terrible de l'éducation : le regard négatif du professeur sur un de ses élèves. C'était Michel Ducom (G.F.E.N. Bordeaux) qui conduisait le groupe. Au fur et à mesure que se déroulait la séance, l'analogie apparaissait : chaque carte postale représentait un élève.

D'autre part, c'est là que j'ai compris le mieux la notion de RUPTURE épistémologique qui habite les démarches d' Education Nouvelle, c'est-à-dire cet élément soudain qui suscite la prise de conscience, la connaissance.

Ici, c'est très nettement le moment charnière où toutes les cartes postales étant choisies, il en reste une ... celle-là même que personne n'a voulue et qu'il va falloir regarder autrement, positivement.

Si j'ai proposé qu'on publie cette démarche dans le présent fascicule c'est aussi par amitié pour Michel Ducom... qui considère ce travail sur l'exclusion comme LA démarche incontournable dans les stages qu'il organise.

## *Variation*

Cette démarche sur l'exclusion verra son effet renforcé si on met en route (pour les enseignants en formation, les parents, les écoles normales) la démarche d'André Duny (GFEN) "Les attentes" parue dans le n° 65 d'octobre 1988 de Dialogue, 6, Avenue Spinoza à F 94200 IVRY – France.

## *Objectifs*

- Changer le regard sur les critères de l'exclusion,
- Réaliser une œuvre au départ d'une exclusion,
- Coopérer, collaborer en art plastique.

# L'exclusion : "ça m'plaît, ça m'plaît pas !"

*une démarche en art plastique pour travailler à propos de l'exclusion*

## Première partie.

1. Se placer en duos, distribuer 5 cartes postales représentant des reproductions de peinture à chaque duo.

Consigne :

- a) individuellement les classer de la plus aimée à la moins aimée – écrire pourquoi
- b) par deux, refaire le classement, discuter et écrire les raisons de ce nouveau classement.

2. Deux duos échangent : classement des 10 cartes réunies.

Discussion – pourquoi garder – pourquoi éliminer.

Affichage des deux cartes retenues (la plus et la moins aimée) avec les commentaires justifiant ce choix

3. Lecture des affiches, commentaires éventuels, explications, prise de conscience des motifs de plébiscite, d'exclusion, de la subjectivité des critères.

N.B. l'animateur reprend les cartes laissées sur la table (c'est-à-dire celles qui n'ont pas été choisies).

## Deuxième partie.

Il affiche à raison de deux cartes par personnes plus une (exemples : 12 participants = 25 cartes, 13 participants = 27 cartes).

1. Consigne

Choisissez chacun deux cartes parmi toutes celles affichées (hormis celles des panneaux affichés précédemment).

Vous avez bien choisi ? Il reste une seule carte ?

Nous allons travailler avec cette carte laissée pour compte par tous et qui se sent donc exclue.

2. Affichage central de "l'exclue"

Consigne : Individuellement, écrivez une ou plusieurs idées, réflexions positives, à propos de cette reproduction. Affichage. Lecture individuelle. Repérez dans l'exclue, une ligne, une couleur, un lieu graphique, un signe, une forme... qui appelle.

3. Consigne

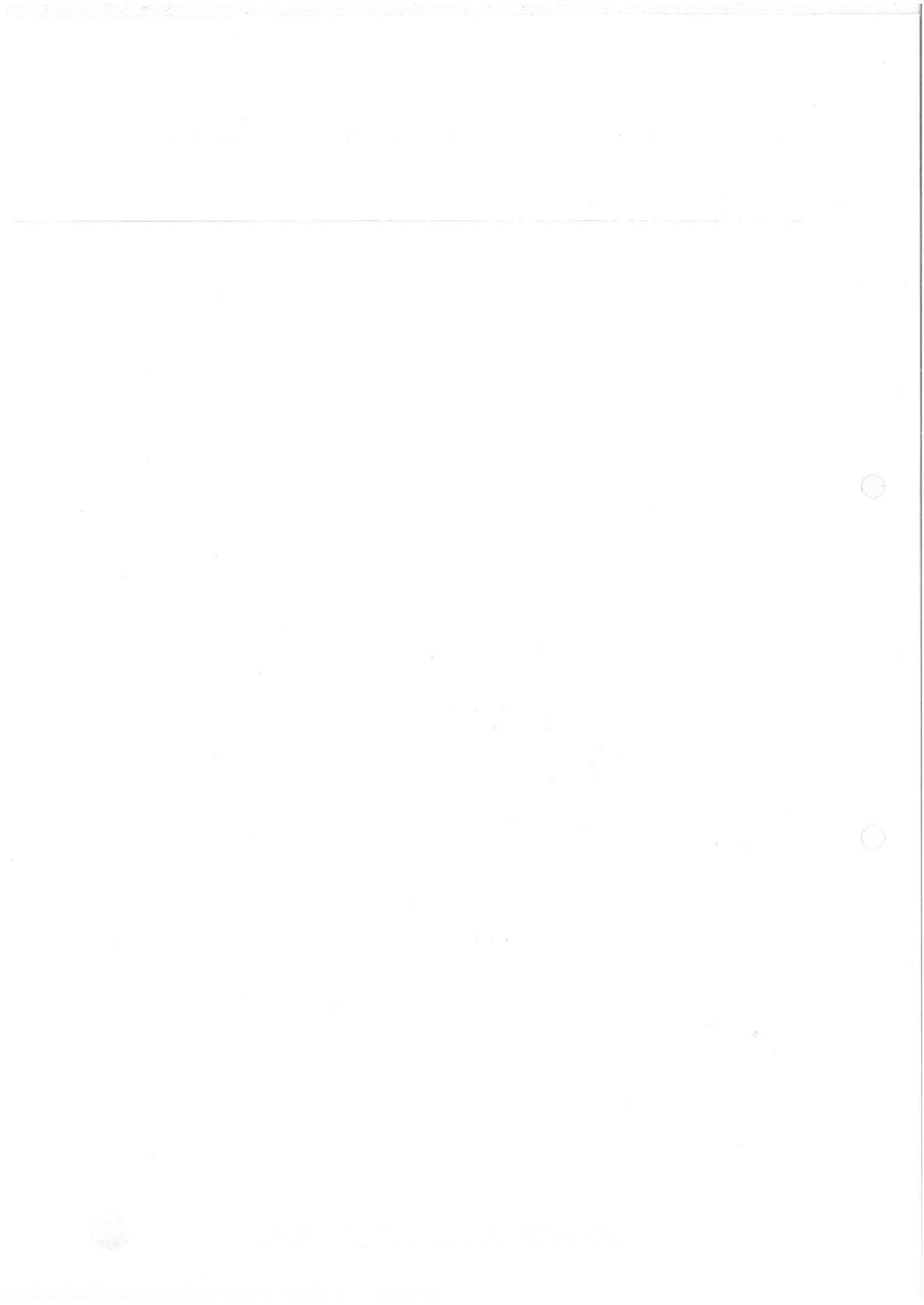
Sur feuille (format normal) représentez en dessin, graphisme, art plastique ce que vous suggère la carte. Inspirez-vous de la carte et des commentaires qui l'entourent. Travaillez plastiquement ce signe, cette forme (...), sur une feuille, chacun pour soi. Dépliez-le. Faites-le briller avec éclat, faites éclater.

4. Affichage où chacun vient écrire quelques mots sur ce qui se donne à voir.

Troisième partie.

Réflexion théorique sur le thème de l'exclusion, en grand groupe.

Charles PEPINSTER





# MUSIQUE, DANSE ET CALLIGRAPHIE

## Geste, signe et co-construction du sens

*Le corps est un outil de connaissance, et la beauté, une forme d'intelligence.*

"Concevoir le savoir comme étant à la fois une idée, une façon de la connaître et une façon de la ressentir." (Brith Mary Barth, vie pédagogique, n° 99, p. 43)

- tracer la musique, la calligraphier.
- danser son tracé, sa calligraphie.
- dessiner, calligraphier sa danse.

**Matériel** : beaucoup de papier différents, encre de chine, écoline, pastels, crayons de couleurs et marqueurs, pinceaux et cotons-tiges...

## PRÉPARATION

### 1. Travail écrit individuel (court, quelques minutes) sur

- "qu'est-ce que le beau ? un beau signe, un beau geste, un beau logo, un beau dessin, un beau mouvement, une belle écriture ?
- qu'est ce qui est commun à tout ce qu'on trouve beau ?"

Partage par petits groupes (3 ou 4 personnes)

Reprendre au vol, au tableau, les concepts-clés associés à la beauté.

Ne pas entrer dans la discussion.

### 2. Exposé : les 5 ou 6 partis pris et axes théoriques.

L'exposé des enjeux, des partis pris et des sources, selon les avis, se place mieux au début de la démarche ou à la fin, au moment de la théorisation.

On distinguera

- les partis pris d'Education Nouvelle et d'autres, plus théoriques,
- les hypothèses de travail,
- les outils et les champs parcourus par la démarche.

3. Exercices de mise en condition gestuelle. Par exemple exercice "des oiseaux", en Tai Chi. Les faire précéder d'un échauffement et d'exercices progressifs d'assouplissement. Contrairement à ceux des petits enfants, nos corps engourdis ne sont habituellement pas prêts d'emblée à bouger harmonieusement !

4. Ecoute d'une mélodie simple\* en la dessinant avec les mains (et le corps éventuellement) dans l'espace. (fermer les yeux : on ne se préoccupe pas des autres, ni de regarder ni d'être regardé)

## MISE EN OEUVRE

5. Etape facultative : assis à table, écoute visualisée d'un morceau de musique\*\*  
Ecoute en imaginant le tracé du pinceau ou de la plume qui trace, dessine ou écrit la musique. Laisser venir les images, les sensations, les mots s'il y en a, imaginer les mouvements ou les gestes.

Pendant quelques minutes, après cette première écoute, noter sur une feuille, quelques mots, échos d'impressions, de sentiments... ou tracer quelques dessins.

On peut aussi passer directement de l'étape 4 à l'étape 6.

6. **Ecoute graphique**, "écrite", du (même) morceau de musique : pendant qu'on écoute, tracer la musique sur une feuille de papier A3 (matériel à disposition)

7. **En s'inspirant de ce qu'on a tracé sur sa feuille, inventer une calligraphie d'une écriture imaginaire.**

- avec tous ces signes et motifs, inventer une écriture et faire des séries, des variations.  
"Inventer la calligraphie d'une écriture imaginaire de cette musique"
- on va voir les oeuvres des autres et on s'approprie des éléments de son choix en recopiant des tracés, des signes ou des motifs, munis d'une feuille de papier et d'un crayon, et avec un cache éventuellement.
- embellir sa calligraphie (avec les tracés - les traces de geste - rencontrés chez les autres).

Nouvelle audition du morceau en musique de fond, si c'est souhaité par le groupe.

**Après ce travail, donner accès à l'iconographie.**

(présenter une série de "modèles" photocopiés ou consulter directement les livres, si on les a :  
- African designs, Dessins shoowa, livres sur l'Art Nouveau, "Des signes et des hommes" d'Adrian Frutiger, éd. Delta et Spes, les calligraphies d'Hassan Massoudy ou tout autre livre présentant une grande diversité de signes et de motifs).

Possibilité de recopier des signes et des motifs, pour les intégrer à son travail graphique.

- écrire des bribes de textes qui donnent du sens, mettent en perspective.

---

(\* exemple : une des "pièces pour l'amour" de J. J. Cale ou un morceau simple de Pinguin Orchestra, comme "sign of life" ou de "Powaqqatsi" de Philip Glass.)

(\*\* "from birds in the morning", op. 89 de Erik Bergman (CD Musique contemporaine de Finlande) ou "Open plain" de Leevi Madetoja (du même CD), ou flûte de Findhorn, double vie de Véronique, Garbarek - Arvo Pärt ou une des "23 pièces pour l'amour" de J.J. Cale...)

• **Partage en duos.**

- Circuler dans la pièce avec son dessin visible par tous et trouver un partenaire avec qui on va échanger non seulement sur ce qu'on a fait, mais aussi sur ce qu'on a ressenti et aux idées (associations, souvenirs, projets, réflexions...) qui sont venues. *Sur les*  
Ne pas se contenter d'échanger sur les productions.

• **Noter** quelques mots pour garder trace de cet échange et éventuellement réécrire les bribes de textes qu'on a notées juste avant l'échange (sans doute y aura-t-il des différences).

8. **Danser**, individuellement et de préférence les yeux fermés, en occupant tout l'espace, son dessin et/ou son écriture sur la musique pendant qu'on l'écoute une nouvelle fois.

- variante possible : faire suivre par une "danse interactive" : continuer à danser en coordonnant ses mouvements dansés à deux, puis à quatre, puis à huit...  
"s'associer et couler ensemble les gestes pour en faire une danse commune"

8. **Retour sur le papier** : calligraphier sa danse.

MISE EN PERSPECTIVE.

9. **L'histoire de votre danse.** Etape d'écriture. Repérer les thèmes de cette histoire. Mettre des mots sur ce qu'on a expérimenté. Reprendre les traces écrites précédentes. Mots, phrases ou texte suivi.

- et pourquoi pas, mélanger texte et signes, casser la logique linéaire, penser aux schémas heuristiques (cf menu p 8), aux dessins centrés, organiser ses idées en mandala...

S'il y a eu une "danse interactive" et si on a le temps, faire une fresque collective, qui traduit la danse collective.

10. **Echange, synthèse et théorisation.**



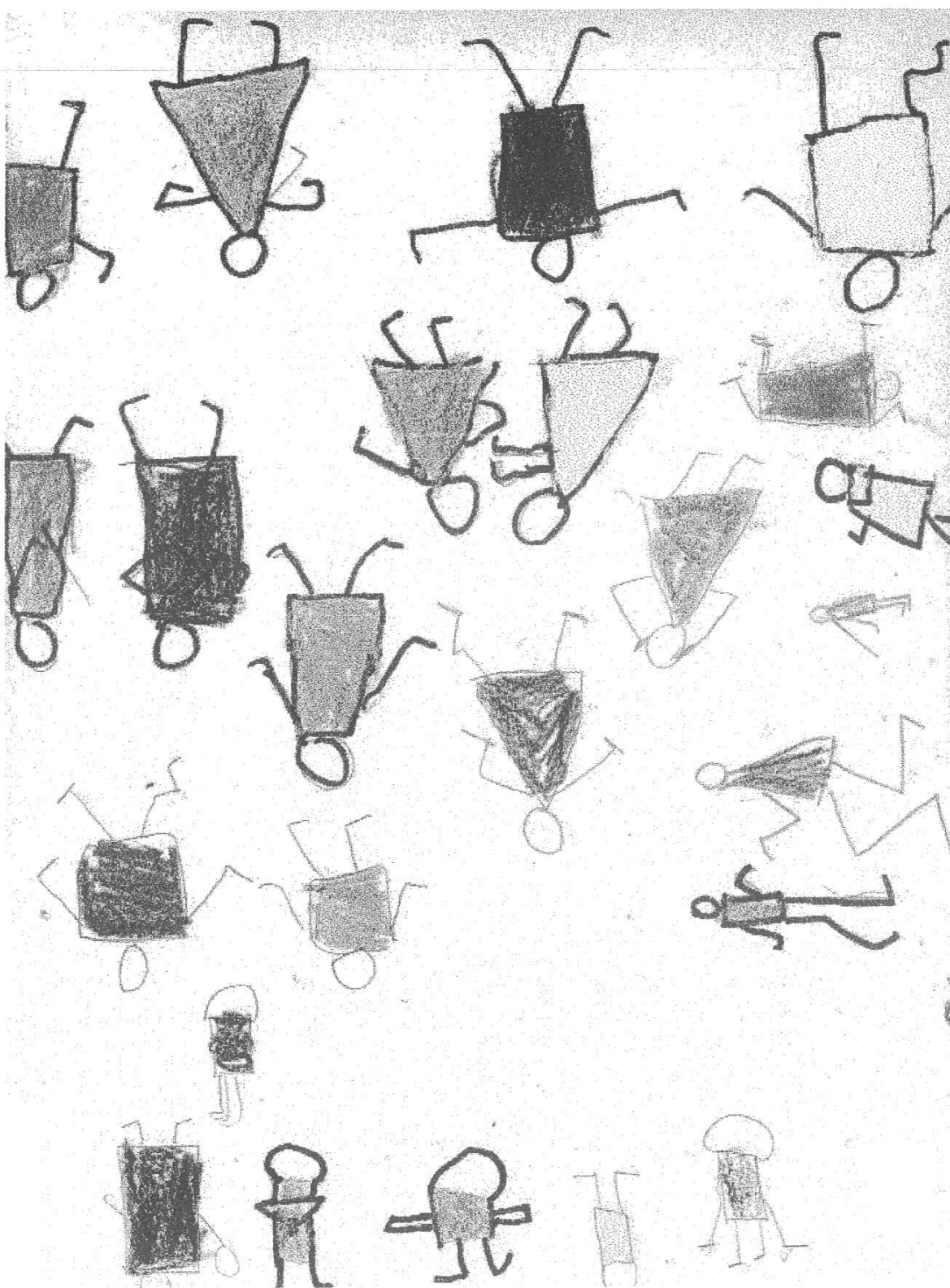
## ENJEUX

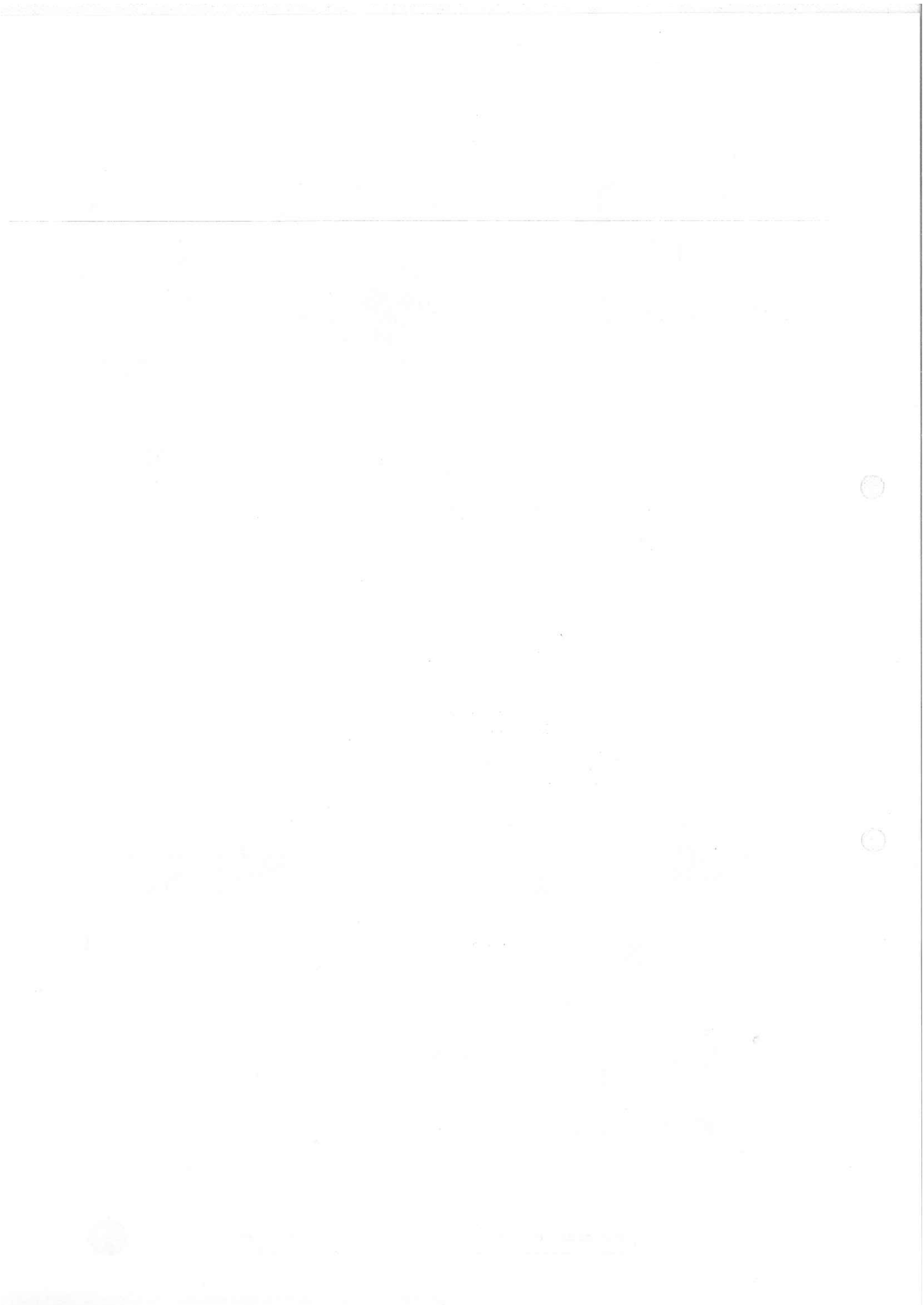
### QUELQUES PISTES POUR UNE THEORISATION

- Le corps est un outil de connaissance et la beauté une manière de comprendre le monde, c'est donc une forme d'intelligence.
- Le geste mène au signe, le signe au sens, et peut-être que le mythe n'est pas loin.
- Si le geste permet de contruire du sens, le geste collectif amène à la co-construction du sens : il touche alors à l'universel.
- La culture passe aussi par le geste. Chaque culture a ses gestes, sa façon de s'approcher ou de se distancier, de toucher. Entrer dans les gestes d'une culture, jouer sa musique et danser ses danses, permet de mieux la connaître, de mieux la respecter.
- Le graffiti, le tag, le gribouillis sont en liaison avec l'inconscient, et l'inconscient touche au fond commun qui nous rend proche - sinon semblable - aux autres hommes, et plus encore à ceux de notre culture.
- Un geste d'homme n'est pas un geste de femme. Chemins pour mieux se connaître, affectivement, mais intellectuellement et sensuellement aussi peut-être...
- Mettre l'accent sur l'intégration (intégrité) contre le morcellement, sur la légèreté (kinesthésique), l'harmonie (auditif) et la transparence (visuel). La justesse du geste, donc de l'effort, permet la concentration de l'énergie (Tai Chi). Relier au concept mathématique d'élégance (simplicité et efficacité).
- C'est quoi la beauté d'un geste, d'une danse, celle d'une écriture, d'un design, d'une ligne en architecture, en peinture ou en sculpture...? (rières culturels ou crières commerciaux de l'art, effets de mode...)
- Quels liens entre "savoir" une idée (un contenu) (*néo-cortex*) - la façon de la connaître (processus de pensée, mouvement et gestuelle) (*cerveau sensori-moteur*) et la façon de la ressentir (*cerveau limbique* ou relationnel-émotionnel) ? Peut-être y a-t-il un savoir de ceux qui savent sans vraiment connaître, et une connaissance qui ne se base pas sur un savoir...
- Plaidoyer pour une connaissance sensible des choses et pas seulement intellectuelle (cf. le concept d'intelligence émotionnelle) en histoire, en géographie, en mathématique...

Michel SIMONIS

Une réalisation...







# COMMENT LIT-ON ?

## *une histoire de Milton Erickson qui parle d'éducation*

### **Introduction**

Ceci est une démarche de formation d'adulte destinée à introduire aux mécanismes de la lecture fonctionnelle et à lancer une discussion sur ce sujet. Elle s'adresse autant aux parents qu'aux enseignants avec les ajustements nécessaires. Elle pourrait être très profitable aussi à des enfants de 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> primaire ainsi que dans le secondaire.

Donner aux élèves l'occasion d'un retour sur eux-mêmes, sur les mécanismes qu'ils ont mis en place pour apprendre "à lire" ("métacognition"), c'est ancrer ces mécanismes et éventuellement les compléter ou les réajuster.

Comme la lettre en Polonais ("*Lire en polonais, ce n'est pas chinois*", Bernard HENAU, revue française du GFEN : Dialogue n° 49, mars-avril 1984, IVRY (France)), mais en plus simple, je distribue un texte codé (**annexe 1**) à chacun avec la consigne : lisez !

Si je ne précise pas d'emblée qu'il n'y a qu'une seule solution, la question survient et certains souhaitent vérifier s'il n'y a pas différentes solutions possibles. Je précise alors qu'il n'y a qu'une seule "solution", ce qui évite la dispersion des recherches.

Il est bon de préciser - pour certains ce n'est pas évident ! - qu'une seule lettre correspond à un seul chiffre !

Parallèlement, je distribue un dessin avec trois ou quatre cercles concentriques divisés en trois tiers : un tiers pour "ce que je pense ou ce que je me dis" (processus interne), un tiers pour "ce que je ressens" (état interne), un tiers pour "ce que je fais ou je dis" (comportement externe).

Une fois distribuées les deux feuilles (**annexes 1 et 2**), je demande qu'on note dans chaque tiers, au centre, - dès qu'on a reçu cette énigme - comment on se sent, ce qu'on pense et ce qu'on va faire.

Puis je demande de laisser ce schéma de côté, et de commencer à chercher ce que signifie ce texte.

Après cinq à dix minutes, je demande de reprendre le schéma des trois portes et de noter de nouveau quelque chose par rapport à chacun des axes, sur le cercle juste adjacent au cercle central.

Juste avant que le brouhaha du découragement s'installe, j'organise le travail en groupes de quatre.

Je précise aussi - c'est chaque fois nécessaire - de ne pas chercher un code systématique de décryptage. Cela est fastidieux, inefficace et en tout cas n'a rien à voir avec l'objectif de la démarche. Je suggère plutôt de se plonger dans la structure (les relations, les articulations, les fréquences, la logique...) d'un texte écrit en français et de faire des hypothèses de sens. Je ne dis pas cela d'emblée au début.

Le plus souvent, j'incite aussi à mettre en route son imagination, sa fantaisie, voire sa fantasmagorie, autrement dit d'imaginer ce que ça pourrait bien dire (travail de probabilité, mais aussi **d'intuition**) et puis de voir si ça marche, donc de sortir du purement rationnel.

Après un certain temps de travail en groupe, j'incite à reprendre le schéma des trois portes et de compléter les trois axes sur le cercle suivant. Idem à la fin, sur le dernier cercle ou à l'extérieur du dernier cercle.

L'échange que je propose alors au sein du petit groupe concerne ce que chacun a écrit sur ce schéma, comment il s'est senti aux différentes étapes, ce qu'il s'est dit et ce qu'il a fait concrètement.

Ceci fait apparaître ce qui a facilité l'entrée en apprentissage et ce qui l'a freiné. Cette étape peut être utilement complétée par la réalisation d'un schéma collectif. Chacun est invité à partager ce qui l'a mis sur la piste, ce à quoi il s'est référé, les indices qui ont déclenché la mise en route du sens.

Dans la synthèse en grand groupe, l'échange portera sur cela et sur les procédés utilisés pour trouver la solution.

Ensuite peut prendre place une théorisation sur les processus mentaux, les stratégies, et sur le travail de lecture fonctionnelle, sur la structure de la langue écrite, etc.

Michel SIMONIS

Note :

Tel quel, ce texte ne présente aucun indice de contexte, qui aiderait à mettre sur la piste. Les seuls indices qu'il présente sont la disposition du texte (titre, paragraphe, guillemet...) et la structure du français écrit (occurrence et longueur des mots, fréquence et place des lettres les unes par rapport aux autres...). On peut choisir de s'en tenir là, et de relever ce défi (c'est possible pour les bons lecteurs) ou bien de faciliter la tâche du groupe en donnant, par exemple, le dessin d'un cheval ou d'une ferme.

Et il est aussi possible de provoquer deux approches différentes dans le groupe : donner aux uns, dès le départ, une illustration qui mette sur la piste, qui donne un contexte, induit du sens, tandis qu'aux autres, on tient cette illustration en réserve pour ceux qui la demanderaient en cours de route. Ceci permet d'introduire une réflexion sur le sens des activités de classe : des travaux sont présentés sans aucun indice qui permette de leur donner un sens. Cela peut démobiliser, ou susciter à un défi à relever, selon le groupe et selon la manière dont l'activité est amenée.

**Annexe 1** : "une histoire cachée", texte codé à lire.

9'-4-20-25-7-16-20-1-17 3-19 11-4-17-10-15-9

19-5 6-16-19-1, 19-5 11-4-17-10-15-9 20-5-11-16-5-5-19 17-25-7  
17-5-7-1-é 3-15-5-25 9-15 11-16-19-1 3-17 9-15 14-17-1-12-17 3-17  
12-16-5 17-5-14-15-5-11-17. 5-19-9 5-17 25-15-10-15-20-7 3'-16-ù  
20-9 10-17-5-15-20-7 17-7 20-9 5'-15-10-15-20-7 15-19-11-19-5-17  
12-15-1-13-19-17 13-19-20 15-19-1-15-20-7 24-17-1-12-20-25 3-17  
9'-20-3-17-5-7-20-14-20-17-1.

25-15-10-17-18 - 10-16-19-25 11-16-12-12-17-5-7 12-16-5 24-è-1-17  
9-17 1-17-11-16-5-3-19-20-25-20-7 à 25-16-5 é-11-19-1-20-17 ?

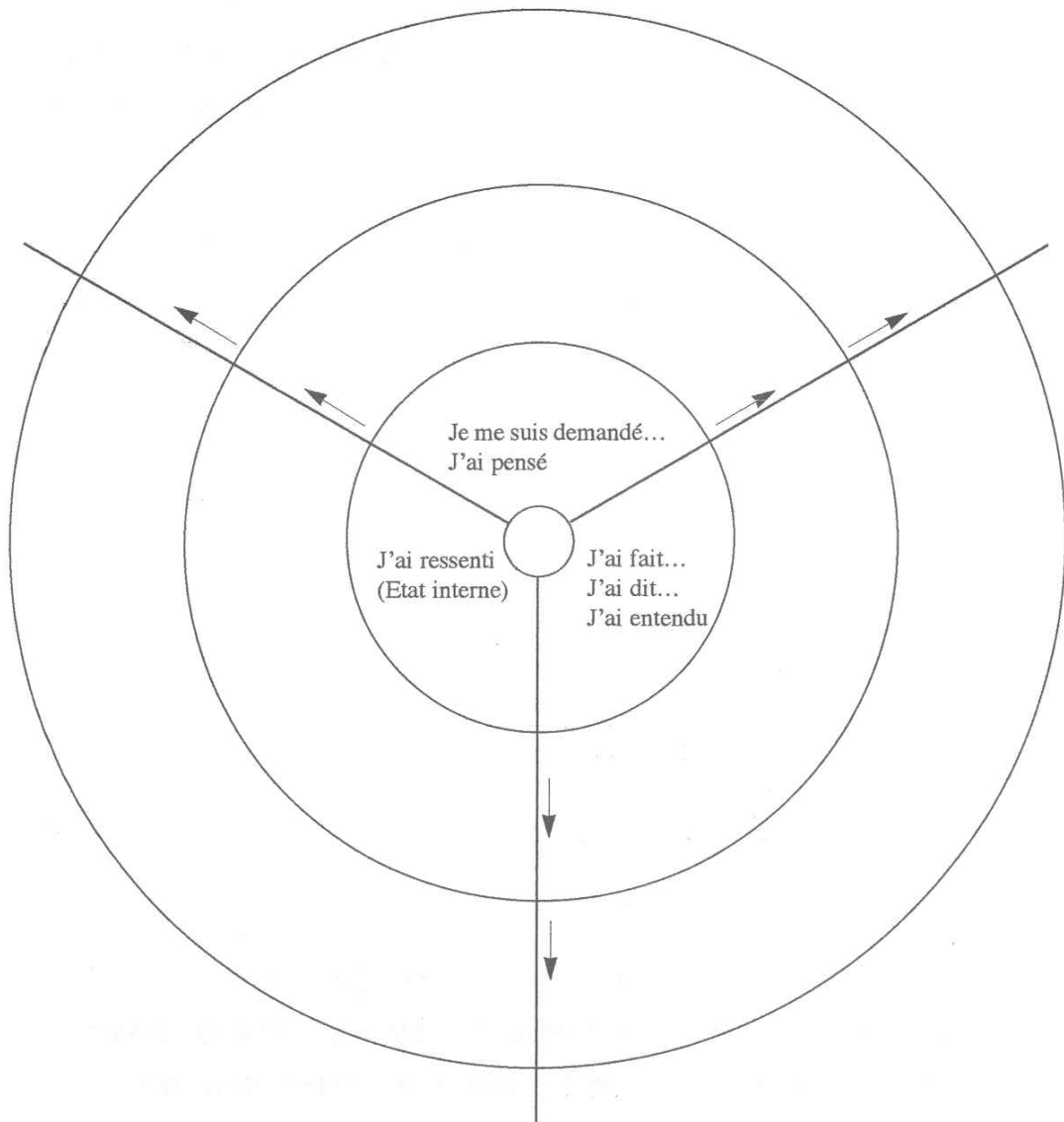
20-9 12-16-5-7-15 3-17-25-25-19-25, 9-17 12-17-5-15 à  
9-15 1-16-19-7-17 17-7 14-20-7 11-16-5-14-20-15-5-11-17 à  
9'-20-5-25-7-20-5-11-7 3-19 11-4-17-10-15-9 24-16-19-1 25-17  
3-20-1-20-23-17-1 9-19-20 - 12-è-12-17 10-17-1-25 9-17 2-19-7.

9-16-1-25-13-19-17 9-17 11-4-17-10-15-9 13-19-20-7-7-15-20-7  
9-15 1-16-19-7-17 24-16-19-1 2-1-16-19-7-17-1 16-19 25-17  
24-1-16-12-17-5-17-1 3-15-5-25 19-5 11-4-15-12-24, 12-16-5  
24-è-1-17 9-17 1-15-12-17-5-15-20-7 14-17-1-12-17-12-17-5-7 25-19-1  
9-17 11-4-17-12-20-5.

9-17 24-1-16-24-1-20-é-7-15-20-1-17 14-19-7 14-16-1-7  
25-19-1-24-1-20-25 3-17 1-17-10-16-20-1 25-16-5 11-4-17-10-15-9  
17-7 3-17-12-15-5-3-15 à 12-16-5 24-è-1-17 : "11-16-12-12-17-5-7  
15-10-17-18 - 10-16-19-25 25-19 13-19-17 11-17 11-4-17-10-15-9  
10-17-5-15-20-7 3'-20-11-20 17-7 12'-15-24-24-15-1-7-17-5-15-20-7 ?"

12-16-5 24-è-1-17 1-é-24-16-5-3-20-7 : "12-16-20, 6-17 5-17  
9-17 25-15-10-15-20-25 24-15-25. 12-15-20-25 9-17 11-4-17-10-15-9,  
9-19-20, 9-17 25-15-10-15-20-7 ! 7-16-19-7 11-17 13-19-17 6'-15-20  
14-15-20-7, 11'-17-25-7 3-17 9-19-20 14-15-20-1-17 23-15-1-3-17-1  
9-15 1-16-19-7-17 !"

**Annexe 2**





# LES RESISTANCES AU CHANGEMENT

## 87 raisons de ne pas changer la pédagogie

1. Ma classe est trop petite.
2. J'ai trop d'élèves.
3. J'ai trop peu d'élèves.
4. Ca coûterait trop cher.
5. Le P.O. ne voudra pas.
6. Les parents ne voudront pas.
7. L'inspecteur ne voudra pas.
8. Le prochain inspecteur sera peut-être différent.
9. Le directeur ne voudra pas.
10. Mes collègues ne suivront pas.
11. Je n'ai pas appris.
12. Je voudrais voir des réalisations concrètes.
13. Je suis proche de la retraite;
14. Je suis débutante.
15. Je ne suis pas nommée.
16. J'ai un mi-temps.
17. J'ai trop peu de temps.
18. Je dois rattraper le temps perdu par les grèves.
19. Je n'ai pas le temps de penser à ça.
20. Ma santé ne me le permet pas.
21. J'ai trop de soucis personnels.
22. C'est trop fatigant pour moi.
23. Trop de bruit.
24. J'ai des élèves difficiles.
25. J'ai des élèves d'un très bon milieu.
26. J'ai des élèves d'un milieu culturel faible.
27. Les parents ne me suivraient pas.
28. J'ai une classe à plusieurs divisions.
29. J'ai déjà essayé.
30. Mon collègue a essayé.
31. Mes élèves ne sont pas des cobayes.
32. Je ne pourrai pas voir le programme.
33. Dans l'enseignement secondaire, on attend autre chose.
34. Le programme devrait être allégé.
35. Les instances supérieures devraient obliger tout le monde.
36. Toute l'école devrait s'y mettre, moi seul...
37. Cela ne prépare pas à la vie qui est compétition.
38. Il faudrait tout changer.
39. Je vais perdre mon pouvoir, mon autorité.
40. C'est utopique de changer l'école sans changer la société.



41. Venez faire la réforme dans ma classe avec moi pendant un mois.
42. Pour vous c'est facile de mettre des choses nouvelles dans ma classe, vous n'y êtes pas.
43. On voit bien où conduit le laxisme (drogue, 11 septembre...).
44. Il faudrait d'abord changer l'école normale.
45. Je n'aime pas le désordre.
46. Comment évaluer les acquis.
47. Les femmes d'ouvrage poussent les hauts cris.
48. Les élèves vont nous quitter pour l'école d'en face.
49. On nous demande de changer tout le temps.
50. Chaque inspecteur a ses marottes...c'est une mode qui passera.
51. Tel inspecteur est de mon avis et non du vôtre.
52. Mon mari ne veut pas.
53. Dans ce système les paresseux en feront encore moins.
54. Mes élèves sont trop jeunes.
55. Je viens déjà de changer; je ne vais pas encore tout modifier.
56. J'ai bien appris de façon traditionnelle.
57. Voyez tel exemple, il a raté.
58. C'est dans les écoles élitistes qu'il y a le plus de réussites.
59. Jean-Jacques Rousseau a mis ses enfants à l'orphelinat.
60. Vous devriez m'écrire tout cela parce que je n'ai pas votre imagination.
61. Je ne suis pas assez payé(e); qu'on revalorise d'abord les salaires et la considération des enseignants.
62. Je suis seule.
63. Et l'orthographe! Dans le temps on écrivait sans fautes.
64. Si ce n'est pas le plus répandu c'est que ce n'est pas valable.
65. Montrez-moi une seule école où c'est appliqué.
66. Il y a l'examen diocésain, cantonal, en fin de primaire.
67. Les enfants sont distraits par la T.V. ils ont besoin d'un système strict.
68. Les enfants sont fatigués (TV. week-end...) et semblent blasés.
69. Dans la vie on ne choisit pas (je n'aime pas l'anarchie).
70. Ils vont ignorer l'obéissance, le respect.
71. Je suis stagiaire, ce n'est pas ma classe.
72. L'horaire est trop morcelé par les cours spéciaux.
73. Je risque d'être marginalisé(e).
74. Je fais déjà certaines choses rénovées.
75. J'oublie d'une fois à l'autre les idées de changements concrets.
76. On ne peut pas faire cela tout le temps; il faut fixer les matières par des exercices, faire des révisions, des examens.
77. Si les parents nous retirent leurs enfants, nous allons perdre notre emploi.
78. Si nous perdons des emplois nous devons faire la classe par degré... ce qui fera fuir à nouveau nos élèves vers les grosses écoles.
79. Je me méfie du militantisme.
80. Je ne veux pas être insécurisé(e).
81. Mes élèves aiment ma manière traditionnelle d'enseigner, ils sont heureux avec moi.
82. Je n'ose pas changer mais je voudrais le faire.
83. On ne m'a jamais parlé de tout cela.
84. De toute façon, les changements ça ne profite qu'aux bons.
85. Que va devenir la société si tous les élèves réussissent à l'école?
86. Je ne suis que temporaire, je dois être conforme.
87. Les enfants n'en valent pas la peine.

N.B. Ces 87 raisons ont été récoltées en une quinzaine d'années de visites de classes.

## Objectif

Apprendre et comprendre la différence entre les raisons psychologiques (mécanismes de défense) et les arguments socio-politiques invoqués pour ne pas changer de pratiques pédagogiques.

## Déroulement

1. Chaque participant est invité à chercher et écrire seul, pendant 10 minutes toutes les raisons invoquées pour ne pas changer les pratiques scolaires, ceci afin de faire apparaître les conceptions personnelles sur la question.
2. En duo, échange des feuilles, lecture et discussion pendant 10 minutes.
3. Chacun reçoit ensuite la liste de 87 réactions entendues pour défendre l'immobilisme.

## Phase de constatation

1. Lire pour soi (quelques minutes).
2. Repérer seul, parmi les 87 raisons imprimées celles qu'on avait trouvées en duo. Ajouter les trouvailles.
3. En groupe de 4, repérer les raisons rencontrées en salle de profs, souper boudin, réunion de parents... Un rapporteur par groupe (durée annoncée).
4. Mise en commun générale – Discussion.

## Phase d'interprétation psychologique

1. A votre avis, quelles seraient les sources de ces résistances ? Discussion générale. L'animateur note les propositions au tableau.
2. Chaque participant reçoit un extrait de la page 271 du livre de Clifford et Morgan : "*Introduction à la Psychologie*", éd. Mc Graw Hill, Montréal. Canada, où il manque exprès un mot essentiel (voir annexe 1).
  - lecture individuelle, questions éventuelles d'éclaircissements.  
N.B. L'animateur dispose des pages 268 à 273 du livre cité afin d'éclairer ceux qui le souhaitent (voir annexe 2).
  - en groupe de 4, caractérisez quelques-unes des 87 raisons par les mots "oubli, renversement des motivations, blâme d'autrui, prétexte etc." repris dans l'article en se servant des lettres a, b, c,... de la liste de Clifford et MorganChaque groupe trouve le mot adéquat pour lui.

Ces mots apparaissent au tableau

- a) l'oubli (refoulement)
- b) le renversement des motivations dans son contraire (formation réactionnelle)
- c) le rejet du blâme sur autrui (projection)
- d) les prétextes (rationalisation)
- e) "frapper le chien" (déplacement)
- f) les fantasmes (le rêve)
- g) l'identification
- h) l'infantilisme
- i) la sublimation
- j) la compensation

variantes :

- En duo, on choisit quelques-uns des 87 points et on leur attribue une lettre de a à j
- Ou, le duo choisit un des 10 mécanismes de défense et lui attribue quelques unes des 87 (88, 89...) raisons de ne pas changer.

### Phase d'interprétation socio-politique

A côté des mécanismes de résistances psychologiques, trouvez des arguments sociologiques, politiques, économiques de résistances au changement. Repérez donc parmi les 87 raisons celles qui vous paraissent dues à l'organisation même de l'école pour y repérer les diverses options philosophiques.

- travail individuel 10 minutes
- en groupe 30 minutes.

### Analyse de la démarche

- En groupe de 4 notez en grand, sur une grande feuille ce que vous avez appris au cours de la démarche en reprenant celle-ci chronologiquement étape par étape.
- Affichage – Discussion.

Charles PEPINSTER

## Annexe 1

Page 271 du livre Clifford et Morgan :

"Introduction à la Psychologie", éd. Mc Graw Hill, Montréal-Canada

"L'expérience de l'angoisse qui suit la frustration est constante. Elle résulte des conflits des motivations. Afin de faire face à ces conflits, il existe plusieurs schèmes de comportements qui tendent à diminuer .....

## Annexe 2

Pages 268 à 273 du livre Clifford et Morgan :

"Introduction à la Psychologie", éd. Mc Graw Hill, Montréal-Canada

### **LE COMPORTEMENT D'AJUSTEMENT**

Nous avons vu que les caractéristiques de la personnalité sont en grande partie apprises parce que c'est par le biais de l'apprentissage que l'individu acquiert ses réactions habituelles à diverses situations. Par ailleurs, de nouvelles situations ne cessent de se présenter, et il n'est pas toujours possible d'y faire face en faisant appel aux habitudes établies. Il faut résoudre les problèmes à mesure qu'ils surgissent, et ce n'est pas parfois sans engendrer de la frustration et de l'angoisse. Par définition, tout problème est frustrant puisqu'il constitue en quelque sorte un obstacle. Et, comme nous l'avons déjà expliqué, la frustration engendre l'angoisse en ce qu'elle est pour nous une menace de ne pouvoir atteindre le but que nous nous sommes fixés. La frustration et l'anxiété vont donc de pair. De plus, l'anxiété comme l'angoisse sont déplaisantes, et nous ne les aimons guère; s'en débarrasser constitue en soi un problème.

Pour les freudiens, affronter l'angoisse constitue le problème central de l'existence. Les gens font face à de nombreux conflits qui provoquent de la frustration et en conséquence de l'angoisse. Freud a décrit les diverses manières par lesquelles l'homme tente, de façon typique, d'éviter l'angoisse ou de l'atténuer. Il les a appelées mécanismes de défense — mécanismes utilisés pour échapper à l'angoisse. D'autres théoriciens ont considéré l'angoisse sous un angle différent; selon eux, un individu apprend simplement certaines méthodes, comme celles que nous décrivons ci-après, pour tenter de résoudre ses problèmes.

#### **L'oubli (refoulement)**

Le refoulement constitue, selon Freud, la technique fondamentale que l'homme utilise pour pallier à l'angoisse engendrée par ses conflits. Dans sa théorie, le refoulement est un processus mental actif qui permet de repousser dans l'inconscient toute pensée qui risque de provoquer de l'angoisse. Aujourd'hui, les psychologues pensent que le refoulement n'est que le refus de penser à quelque chose de désagréable. Si nous n'y pensons pas, nous ne nous le répétons pas, ce qui empêche que cette chose désagréable ne se fixe dans notre mémoire à long terme, et ainsi, nous l'oublions.

L'oubli constitue ainsi l'un de ces comportements d'ajustement auxquels nous faisons appel pour nous protéger contre la résurgence de souvenirs ou de pensées déplaisantes. L'omission de régler une facture peut provenir de la crainte de voir basculer l'équilibre de son compte en banque. L'oubli d'un rendez-vous

chez le dentiste peut être dû à la crainte de la roulette. Dans ces exemples, le souvenir des choses qui devraient être faites est refoulé; mais dans d'autres cas, on peut oublier le nom d'une personne parce qu'on aura eu des rapports désagréables avec celle-ci ou parce qu'on ne l'aime pas. Dans d'autres circonstances encore, le refoulement déforme la perception d'une situation ou l'interprétation du comportement d'autrui et du sien.

### **Le renversement de la motivation dans son contraire (formation réactionnelle)**

Une autre méthode utilisée pour faire face aux conflits consiste à percevoir certaines de nos motivations comme le contraire de ce qu'elles sont réellement. La motivation véritable, s'il fallait la connaître, serait inacceptable, elle provoquerait une angoisse intolérable. Le conflit se trouve donc résolu, du moins superficiellement, en transformant la motivation véritable en une motivation acceptable. Cette dernière est en général le contraire de la motivation réelle. Prenez comme exemple le cas d'une femme qui est obligée de cohabiter avec sa vieille mère et de subvenir à leurs besoins à toutes deux et qui, de ce fait, est dans l'incapacité de se marier. Une telle frustration peut amener cette femme à en vouloir à sa mère et, éventuellement, à la détester. Mais haïr sa mère est une pensée inacceptable qu'il faut refouler et, en son lieu et place, la femme se convainc qu'elle aime vraiment sa mère. (Ce qui ne veut toutefois pas dire que la plupart des gens dans une situation de ce genre refuseraient de reconnaître leurs motivations.)

Une citation de Shakespeare nous permettra de mieux saisir ce que sont les formations réactionnelles: " m'est avis que cette femme proteste trop.,. Il y a de fortes chances pour qu'une personne qui est trop modeste, trop empressée ou trop affectueuse dissimule des sentiments inverses. Celui qui s'efforce trop de plaire a peut-être surtout peur de déplaire plus qu'il n'est animé de sentiments altruistes. Celui qui se montre particulièrement trop bon frère peut-être son hostilité à l'égard d'autrui.

### **Le rejet du blâme sur autrui (projection)**

Afin de faire face à des situations conflictuelles, il est également possible de ruser en jetant le blâme sur autrui en leur attribuant nos propres motivations. Freud nomme projection un tel mécanisme. Dans le phénomène de projection l'individu reconnaît ses motivations, mais il les attribue à quelqu'un d'autre, suivant le principe qu'il peut se débarrasser de la culpabilité que lui occasionnent ses motivations inacceptables en les projetant sur autrui.

Les exemples de projection abondent dans le comportement humain. Un étudiant qui n'est pas sûr de lui à l'examen désirera peut-être tricher, mais sa conscience l'en empêchera. Il se montrera alors très soupçonneux à l'égard des autres et les accusera de tricher alors qu'il n'en est rien. Telle personne qui a envie d'être désagréable à l'égard d'un tiers supprimera peut-être cette envie qu'elle juge inconvenante mais dira que d'autres personnes ont été désagréables à son endroit. Une vieille fille sans attrait a peur de quitter sa demeure parce que, dit-elle, des hommes pourraient l'attaquer; elle ne fait sans doute que projeter ses désirs insatisfaits. Le partisan de la suprématie des blancs qui réduit tous les arguments concernant les droits de l'homme à des questions sexuelles ne fait peut-être que projeter ses propres impulsions sexuelles inacceptables pour les noirs. Lorsqu'elle est poussée à l'extrême, la projection est le signe d'un trouble du comportement que l'on nomme la paranoïa. Le paranoïde projette ses sentiments hostiles à l'égard des autres dans tout un système de pensées qui lui font croire qu'il est persécuté.

### **Les prétextes (rationalisation)**

La rationalisation est une autre manière d'affronter des situations conflictuelles en substituant une motivation acceptable à une motivation qui ne l'est pas. En d'autres termes: on trouve des prétextes—c'est-à-dire une raison différente de la vraie pour justifier ce qu'on est en train de faire. La rationalisation est l'un des mécanismes de défense courants qui permet d'éviter l'angoisse attachée à une motivation inacceptable. Un étudiant qui a sacrifié ses études pour "se payer du bon temps" peut reporter le blâme de ses insuccès sur un mauvais enseignement, sur des examens injustes ou sur la trop grande quantité de travail

à fournir. Un père qui bat son enfant parce qu'il est en colère se dira qu'il le fait pour son bien. "Les raisins verts", sont un bon exemple de rationalisation; ce que l'on ne peut obtenir devient ce dont on ne veut pas.

### **Frapper le chien (déplacement)**

Dans le déplacement, le mobile reste intact, mais c'est le but du mobile qui est changé dans la mesure ou un autre objet vient se substituer à celui qui servait de but premier. Le mobile qui provoque le déplacement est le plus souvent l'agression que, pour une raison quelconque, le sujet refuse de diriger contre l'objet qu'elle vise " véritablement". Tel pourrait être le cas d'un homme qui détesterait son patron mais ne le lui montrerait pas par crainte d'être licencié; il pourrait alors s'en prendre à sa propre femme ou battre son chien. Lorsqu'un nouvel enfant paraît dans le cercle de famille, il se peut qu'un aîné soit jaloux de l'attention qu'on porte à l'autre et aura envie de le frapper, mais comme il ne peut le faire impunément, il manifestera son hostilité sur un objet inoffensif comme une poupée qu'il finira par détruire.

### **Les fantasmes**

La rêverie éveillée, ou le fantasme, est une manière de résoudre les conflits en les fuyant—ou du moins, en essayant. Les fantasmes sont des choses qu'on imagine telles qu'on les souhaite—sans conflit évidemment—plutôt que telles qu'elles sont dans la réalité. Non seulement il n'est plus question de penser à la situation réelle anxiogène et frustrante, mais les mobiles frustrés semblent être satisfaits—au moins pour un temps. Un garçon qui n'a pas beaucoup de succès auprès des filles peut tenter de conjurer son malheur en imaginant une situation où il est un don Juan. Il est possible de surmonter un échec social cuisant, le temps d'une rêverie, en imaginant toutes les réussites possibles.

Le fantasme est fort courant, en particulier chez les adolescents. Des études ont montré que tous les collégiens passent une partie de leur temps à rêver tout éveillés — et en particulier lorsqu'ils sont sensés être en train d'étudier. Jusqu'à un certain point, la rêverie est un moyen inoffensif de se procurer quelques satisfactions en échappant pour un temps à la réalité. Mais cela ne mène que rarement à quelque chose de constructif.

### **L'identification**

Il est encore possible de faire face à la frustration en s'identifiant à quelqu'un d'autre. Dans le processus d'identification, nous sentons, nous agissons comme une autre personne afin de ressentir que nous avons atteint ses buts alors qu'il n'en est rien. Devenir l'ami d'un personnage important peut nous faire croire que nous sommes importants. Un garçon qui ne réussit guère en athlétisme et en ressent de la frustration considérera la victoire de l'équipe de football de son école comme sienne. Un fils pensera qu'il est "quelqu'un" parce que son père est une personnalité célèbre. (Bien entendu, certains enfants qui souhaitent devenir quelqu'un par leurs propres moyens supportent mal d'avoir un père célèbre.)

Lorsque nous nous identifions à quelqu'un, nous ne nous contentons pas de sentir comme lui, nous agissons comme lui. Nous portons le même genre de vêtements, nous imitons son parler et ainsi de suite. De cette manière, nous pouvons jouir de certaines des joies qui sont les siennes et qu'autrement nous ne connaîtrions pas.

### **L'infantilisme (régression)**

Certaines personnes essaient de faire face à un problème en régressant vers des comportements infantiles ou primitifs. La régression est un phénomène courant chez les enfants de quatre ou cinq ans parce qu'à cet âge ils commencent à affronter un ensemble de plus en plus complexe de frustrations. La naissance d'un nouvel enfant peut être l'élément qui déterminera la régression, à moins qu'il ne s'agisse de problèmes d'adaptation scolaire. Lorsqu'il régresse, l'enfant retourne souvent à un mode d'expression verbal qui est

celui de l'enfant de deux ans ou à certains autres comportements de cet âge. Les adultes ont également parfois recours à des comportements infantiles lorsqu'ils ne sont plus en mesure d'agir en adultes face à certains problèmes : ils retournent alors à des schèmes de comportement qui furent les leurs alors qu'ils étaient enfants. La bouderie en est un exemple.

### **La sublimation et la compensation**

Il se peut que ces deux manières d'affronter des conflits ne soient pas distinctes mais toutefois Freud les a conçues à l'origine comme deux processus différents. Il voyait la sublimation comme la gratification de désirs sexuels par des activités qui ne le sont pas. Une femme sans attrait et qui ne peut se trouver un mari deviendra éventuellement une artiste créatrice, sublimant par là ses pulsions sexuelles. Il est néanmoins douteux qu'une pulsion primaire puisse être satisfaite par un but autre que le but primaire. Il est plus probable que cette femme en se tournant vers les arts détourne son esprit des préoccupations sexuelles et qu'elle évite les situations dans lesquelles elle pourrait être sexuellement excitée. Elle peut réduire ainsi considérablement ses frustrations sexuelles.

La compensation consiste dans le choix d'une alternative pour la satisfaction d'une motivation sociale. Un homme laid et qui a le sentiment de son échec dans sa vie amoureuse choisit l'enseignement et devient un savant éminent. Il peut encore compenser en s'habillant comme un dandy. Un petit homme fragile peut décider de faire de la boxe pour compenser une masculinité peu évidente. La vie est pleine de ces compensations qui permettent de trouver des satisfactions qui autrement resteraient hors d'atteinte.

### **L'UTILISATION DES MECANISMES DE DEFENSE**

Vous avez certainement reconnu comme vôtres certains des schèmes d'ajustement dont nous venons de parler. Tout le monde, un jour ou l'autre a recours à l'un d'entre eux, et lorsqu'ils sont utilisés avec parcimonie pour solutionner des conflits mineurs, il n'y a pas à s'en inquiéter, surtout s'ils ne blessent personne. Dans la mesure où ils nous permettent de nous sentir plus à l'aise en certaines occasions, comme tel est souvent le cas, leur valeur compense alors largement les déceptions auxquelles ils se substituent puisqu'ils nous permettent de faire face à des problèmes plus importants et qu'ils réduisent notre tension.

Cependant, ces mécanismes de défense deviennent dangereux s'ils sont utilisés sur une trop grande échelle. D'abord parce qu'ils ne résolvent jamais le problème, ils servent simplement de palliatifs et allègent l'angoisse. Lorsque le problème est important, il convient d'y faire front et non de l'éviter sous le coup de la déception. En second lieu, et ceci est plus sérieux, les mécanismes de défense peuvent ne pas conjurer l'angoisse. Si une certaine situation provoque de l'angoisse, elle se présentera maintes et maintes fois et, tôt ou tard il se produira un cas dans lequel les défenses ne fonctionneront pas. Alors, comme celui à qui ses vêtements sont arrachés, on se trouve submergé par l'angoisse. De tels effondrements appelés accès d'anxiété sont particulièrement difficiles à surmonter et altèrent sérieusement l'équilibre d'une personne.



# METHODOLOGIE DE LA DEMARCHE...

## ... d'auto-socio-construction

Quelles sont les conditions d'une démarche d'auto-socio-construction du savoir ?

- Situation de départ insolite, neuve, chiffonnante, dérangement, facile et difficile à la fois mais se présentant toujours sous la forme d'une consigne – action, avec un verbe engageant :  
"Faites, fabriquez, dessinez, détachez, construisez, etc."
- La consigne adressée à tous, gagne en intensité dans le silence. Son écriture au tableau, sans un mot de l'animateur, permet une réflexion de tous.  
Exemple : "Faites des déplacements de quelques mètres en quelques secondes – graphiques ou Réalisez des vraies pentes de 8%".
- La séance comporte une série d'attentes, de pressions, de formulations des découvertes. C'est le rôle de l'animateur de faire la lecture de la classe et d'en assurer la conduite.
  - a) **Lecture** : Il s'agit de regarder agir les apprenants afin de déceler 100% d'activité de recherche en permanence. Lorsque ce taux faiblit, on passe à une autre étape. Cela fait partie de la conduite.
  - b) **Conduite** : Des missions successives rythment le travail de tous, soit pour faciliter, soit pour compliquer la recherche.  
Exemple de facilitation : "Groupez-vous par deux et refaites une réalisation" ou "Dans 5 minutes affichage..."  
Exemple de contrainte de complexification : "Vous ne pouvez pas consulter votre livre, vous servir d'une règle ..."
- Le travail en grand groupe est l'occasion d'exprimer les cheminements de pensées et de permettre :
  1. La discussion jusqu'au bout, sans concession polie.
  2. La valeur éducative des cheminements faux, contradictoires. Exemple : des apprenants soutiennent que la pente de 100% est la verticale, d'autres que c'est l'hypoténuse d'un triangle rectangle.  
C'est du choc des idées que viendra la lumière.
- Le principal obstacle à l'apprentissage, c'est l'explication à des apprenants qui ne la souhaitent pas.  
Tout l'art consiste à exaspérer l'envie de savoir la réponse à l'énigme..., en restant un animateur énigmatique et compréhensif à la fois soutenant le dynamisme de tous.

Charles PEPINSTER



THE UNIVERSITY OF CHICAGO  
DEPARTMENT OF CHEMISTRY  
5408 S. UNIVERSITY AVE.  
CHICAGO, ILL. 60637

RECEIVED  
JAN 15 1964

BY  
J. H. HARRIS

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CHICAGO

UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS  
5408 S. UNIVERSITY AVE.  
CHICAGO, ILL. 60637

PRINTED IN THE UNITED STATES OF AMERICA



# LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

## *Quelques présupposés*

### *Introduction.*

Le texte qui suit est un ensemble de postulats. Contrairement à une démarche scientifique, je ne prétends pas qu'ils sont vrais. Je les ai choisis parce qu'ils fonctionnent. Et pour fonder ma pratique, je préfère des prémisses efficaces, même si elles ne sont pas vérifiées, du moment qu'elles produisent l'effet recherché.

Accepter comme prémisses des idées qui marchent, c'est à dire génératrices d'idées et de pratiques nouvelles, d'actions et de changements, même si elles ne sont pas (encore) rigoureusement prouvées, cela ne signifie pas que je me tienne ignorant de la recherche ni que je fasse mes délices de l'obscurantisme : nul n'est plus heureux que moi de voir confirmer par la recherche scientifique ces postulats qui balisent ma pratique et que je considère comme prospectifs ou, disons, "pré-scientifiques".

### *1. L'étudiant apprend. Le Professeur enseigne.*

Postulons que ce n'est vraiment pas la même chose, et que les deux actes sont même radicalement différents. Apprendre est sur le versant de celui qui - non pas reçoit - mais construit ses apprentissages.

C'est à partir de l'apprenant que Meirieu, dans "Apprendre oui, mais comment", réfléchit et dégage des conduites à tenir pour enseigner.

C'est une fameuse rupture, car le plus souvent, on déduit les conduites à faire adopter aux élèves à partir de l'acte d'enseigner, donc de ce que fait le maître et de ce qui est écrit dans les manuels scolaires.

### *2. Autre renversement de perspective*

Si on part de la prémisse que l'élève n'est pas un simple réceptacle, ni une "page blanche", mais s'auto-construit ses apprentissages, nous en déduisons que le rôle du maître d'apprentissage est de chercher avec les élèves les meilleures stratégies pour "simplifier"(\*) la tâche d'apprendre et non d'exiger que l'élève adopte les comportements qui "faciliteront"(\*) sa tâche d'enseigner...

Donc en réalité, le rôle de l'enseignant est d'organiser les situations d'apprentissage en diversifiant sa pédagogie afin de prendre en compte les stratégies des élèves (différenciation).

(\*) Nous mettons entre guillemets parce que ce sont des mots pièges. Simplifier et faciliter : il serait intéressant de construire une démarche pour décortiquer les présupposés et démonter les leurres de ces concepts.

### 3. Ceci nous conduit tout naturellement à une troisième prémisse

Tous n'apprennent pas de la même façon. On peut chercher, comme Piaget, des lois universelles valables pour tous les enfants. Nous ferons l'inverse. Nous irons rechercher les différences et en quoi chaque enfant est différent des autres.

Appliquons la logique du "constructivisme", pour inverser la démarche de Piaget : si chacun construit sa maison, il n'y aura pas deux maisons exactement les mêmes... Postulons donc que la construction même de l'intelligence et de la structure cérébrale de chacun est unique, et donc aussi que sera unique ce que chacun retirera d'une leçon, et ce qu'il aura construit dans sa tête comme connexions et comme stratégie d'approche et d'appropriation à l'occasion des leçons.

Ceci nous conduit à la Sémantique Générale (de Korzibsky) affirmant comme pré-supposé que chacun se construit sa propre carte du monde. La PNL (Programmation Neuro-linguistique) s'approprie cette prémisse de base et donne des clés pour repérer cette "carte mentale" et les stratégies, plus ou moins efficaces, que chacun s'est donné pour construire, étendre et affiner sa carte mentale.

### 4. Nous arrivons dès lors à une quatrième prémisse

*Chacun apprend - et s'apprend - à sa propre manière. Il est en outre possible de découvrir comment il fait.*

Et c'est ce qu'Antoine de la Garanderie affirme, dans la "Gestion Mentale". Il va même plus loin. Les compétences, les aptitudes, dit-il, ne sont que des "gestes mentaux" appris. Il n'y a pas d'élève non intelligent, il n'y a que des élèves démunis de bons gestes mentaux, parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion de se les construire.

Albert Jacquard va dans le même sens quand il dit que les dons, ça n'existe pas et que le seul don que les hommes reçoivent à la naissance, c'est celui de surmonter tous leurs handicaps.

Donc, posons que l'élève dit "doué" ou "intelligent" n'est autre que celui qui s'est construit - avec l'aide de son entourage (il s'est "auto-socio-construit") - ses gestes mentaux, ses outils mentaux ou ses stratégies. Celles-ci lui permettent d'apprendre, de mémoriser, de se motiver plus facilement, de grandir dans l'estime de soi, etc.

### 5. Cinquième prémisse, avancée et expérimentée par la PNL

Il est non seulement possible de repérer ces stratégies d'apprentissage, de motivation, de mémorisation, de concentration, de créativité, etc..., mais aussi de SE LES APPRENDRE les uns aux autres.

L'élève faible en math pourra apprendre la stratégie de son copain fort en math (qui verra, par exemple, un problème mathématique comme un ensemble de formes colorées à assembler comme un puzzle, ce qu'il fait en s'amusant beaucoup), En échange, il pourra lui "passer" sa stratégie de fort en gym.

## 6. Venons-en à cet autre courant de réflexion et d'action pédagogique qu'est l'Education Nouvelle, qui postule :

- a. que tous les enfants sont **capables** de réussir.
- b. que c'est le **dispositif** mis en place qui va faciliter ou freiner cette capacité. Des démarches d'auto-socio-construction seront par elles-mêmes porteuses de réussite pour le plus grand nombre : défi provoquant, certes, mais producteur de pratiques audacieuses, stimulantes, efficaces qui accrochent les élèves et les conduit à des prouesses, à des performances inespérées, imprévisibles. La clé en est un effet Pygmalion : *"si je les crois potentiellement capables, et qu'ils n'y arrivent pas, qu'est-ce que JE dois changer dans ma manière d'enseigner pour cesser de faire mentir ce "tous capables" auquel j'adhère ?"*
- c. Que les différences sont des atouts... Ceci nous permet d'apporter une prémisse supplémentaire, et non des moindres, à notre modèle. Une pédagogie qui s'appuie sur les différences et les fait inter-agir entr'elles s'enrichit de ces différences et gagne en efficacité grâce à elles.

Ici encore j'appelle la PNL à la rescousse. Elle est allée puiser dans la cybernétique et la sémantique générale cette fameuse boucle rétro-active qui est le fondement même de la flexibilité pédagogique : si j'ai des objectifs clairs et précis, que je sais donc exactement où je veux en venir; si j'ai développé la capacité de repérer finement (sensoriellement) les signes que me renvoient les élèves, par exemple pour me signaler qu'ils décrochent, ou qu'ils sont ou en phase de tâtonnement, ou en difficulté, ou en échec; si enfin j'ai à ma disposition toute une panoplie d'outils, de dispositifs, de démarches alternatives, je pourrai m'adapter avec flexibilité aux différentes situations rencontrées et différencier ma pédagogie en fonction des élèves que j'ai en face de moi.

Dans ce champ encore quasi neuf et peu exploré, j'ai donc cherché des convergences entre deux courants bien différents : l'Education Nouvelle met l'accent sur les dispositifs mis en place fondés sur des partis-pris idéologiques comme le "tous capables" ou le "faites-en vos égaux pour qu'ils le deviennent" (J.J. Rousseau), tandis que les avancées récentes de la recherche en neurologie du cerveau - ce que Hélène TROCME-FABRE appelle la "neuro-pédagogie" - insiste sur les bonnes stratégies d'apprentissage, ou les bons "gestes mentaux" qui favorisent la réussite.

Alors, apprendre de bonnes stratégies aux élèves ou mettre en place les dispositifs qui font réussir ? Evidement les deux à la fois, étant entendu que l'une et l'autre des courants sont basées sur les mêmes prémisses :

1. tous les enfants ont des possibilités (souvent bien plus grandes qu'on ne croit).
2. tous s'auto-socio-construisent leurs connaissances et leurs savoirs.
3. tous peuvent apprendre à apprendre et à réussir.
4. tous peuvent bénéficier d'une pédagogie adaptée à leur tournure d'esprit, à leur "carte mentale".
5. tous apprennent mieux en interaction avec leurs pairs.


Pour conclure sur une nouvelle perspective d'intégration, ajoutons que ces deux courants dont nous avons cherché à établir les points de rencontre, prennent une autre dimension si on y insère une perspective systémique. Chaque aspect est en interaction avec les autres, dans un contexte institutionnel, qu'on peut approcher par les pratiques de la pédagogie institutionnelle (organisation coopérative de la classe, conseils d'élèves, gestion des conflits, établissement des lois et négociation avec les autorités...). La classe, l'école, les autorités, les prescrits ministériels tout comme l'environnement scolaire peuvent être eux-mêmes pédagogiques ou anti-pédagogiques et il doit donc en être tenu compte, d'une manière qui soit, si possible, elle aussi... pédagogique !

Je vais d'ailleurs laisser le mot de la fin à Emile Creutz (ancien directeur de l'Institut supérieur de culture ouvrière), qui énonçait, dans un article sur la formation, une remarque fondamentale qui concerne tout autant l'école que la vie économique. A propos de l'essor des techniques "qui ont quitté le champ de la psychothérapie pour devenir des outils performants du développement institutionnel et organisationnel (brainstorming, synectique, recadrage, programmation neuro-linguistique et tant d'autres)", il écrivait :

*"le grand risque du développement de ces nouvelles méthodes et techniques de gestion dites créatives dans la vie économique est de faire accréditer l'idée que le progrès social et culturel résultera de l'application technocratique de méthodes de créativité. Le progrès social et culturel restera, comme par le passé, un enjeu dialectique de luttes sociales."*

C'était il y a vingt ans. N'est-ce pas encore d'actualité ?

Michel SIMONIS



# CONSTRUCTIVISME ET METHODES ACTIVES

*A propos de pédagogie, on ne peut pas parler du constructivisme. Il faut agir en construction de savoir et ensuite seulement en faire l'analyse en paroles pour comprendre.*

## Le constructivisme

Le constructivisme en pédagogie est une application des lois de l'apprentissage marquées par :

- Un déséquilibre créatif à partir d'un problème nouveau (déjà connu à 80% par les élèves) situé donc dans la zone proximale de connaissance.
- Un processus mental d'assimilation de nouveaux éléments (trouvés en soi-même, autour de soi) et d'accommodation par le truchement d'une action de construction de savoir personnelle, de création inattendue, une supposition crédible puisque sensée... même si une erreur est au terme de la recherche.
- Un palier de majoration de la connaissance aussitôt dépassé par une nouvelle rupture, déséquilibre qui enchaîne les progrès de la connaissance dans une spirale à l'infini.
- Un instrument de résolution qui s'appelle la pensée : en action réelle, en action mentale, intériorisée nommée opération mentale par PIAGET ( 1896 – 1980 ).
- Une étape obligatoire, le choc des idées avec d'autres, appelée co-opération.
- Une généralisation, une conceptualisation.

## Les méthodes actives

Comme le constructivisme utilisé en classe, les méthodes actives font partie de la pédagogie ouverte selon Claude Paquette (*Vers une pratique de la Pédagogie ouverte*- Ed. Vuibert- Paris), ce courant pédagogique vit de l'interaction maître – élève, partenaires dans la recherche.

Les méthodes actives sont nées d'un courant de pensée pragmatique (apprendre des choses utiles selon John Dewey 1859 – 1952 ) et d'une intention de donner goût à l'apprentissage à des enfants déficients (Dr Ovide Decroly 1871 – 1932).

Célestin Freinet ( 1896 – 1966), de son côté, a développé ces activités "pour de bon". Avec en plus un projet social : munir chaque enfant de savoirs fondamentaux, d'une habitude de vie communautaire de travail (classe coopérative) et d'une pratique de la démocratie à l'école. Ces méthodes actives sont souvent complétées, dans les classes qui les pratiquent, par des leçons magistrales appartenant au didactisme ou par des apprentissages individualisés par fichiers progressifs.

- La recherche ne part pas nécessairement d'une conviction dans le pouvoir conquis mais d'une quête d'intérêt des enfants ou du maître.
- Pas de consignes – actions comme dans le défi socio – cognitif. Emploi fréquent du questionnement socratique (maïeutique) par petites questions et réponses progressives.
- Peu d'auto – socio – construction des savoirs systématisée mais travaux en équipe toutefois.
- Des discussions à propos des réalisations.
- Parfois des examens, avec, nécessairement, des exclusions d'élèves.
- Esprit d'entraide.

## Pour l'éducation nouvelle

Le constructivisme, théorie de l'apprentissage, à laquelle se réfère l'auto-socio-construction des savoirs ou méthode euristique (eureka) postule :

- **Une conviction** : faire construire du savoir coopératif au lieu de le transmettre tout fait (on a pensé pour vous... soumettez-vous) change les mentalités pour une société meilleure où dès l'enfance, chaque personne a pris l'habitude de réfléchir par soi-même, avec les autres en solidarité.
- **Une notion importante**, en partie connue, à mettre en rupture. Exemple : la proportionnalité, le relief, l'histoire vue par les autres, l'écriture de poèmes ou de textes émancipateurs, création de musique etc.
- **Un dispositif didactique** :
  - disposition des apprenants (groupes de 2, 3, 4 toujours hétérogènes, souvent composés par le professeur pour combattre l'exclusion des moins compétents)
  - matériel pour la résolution du problème,
  - pas de compétition. Echanges. Non jugement et droit à l'erreur. Tous capables si le désir d'apprendre soutient la construction du savoir.
- **Un problème complexe** sous la forme d'une consigne-action surprenante (contrainte créative rigoureuse dans sa forme mais souple dans les processus de recherche divergente) selon 2 sources :
  - le projet ("nous allons écrire au bourgmestre pour...")
  - le défi socio-cognitif avec consigne-action surprise. ("construisez la table de Pythagore avec des allumettes").
- **Un travail de construction** d'une réponse, souvent individuelle, limitée dans sa durée.
- **Un travail de résolution** en équipe restreinte avec l'apport de chacun pour une hypothèse collective présentée de manière visible, par affiche écrite en grand par exemple. Vigilance du professeur qui relance la recherche sans induire la réponse et évite les questions en cascade. Chacun a le droit d'aller jusqu'au bout de ses erreurs, de ses tâtonnements expérimentaux.

- **Comparaison et défense** des hypothèses des équipes en grand groupe, via les rapporteurs. C'est le socio n°1 du travail en groupes restreints.
- **Discussion générale.** Apports du professeur sous forme d'exposé succinct ou de documents écrits. Rectifications éventuelles. Le professeur doit pousser les récalcitrants à raisonner juste personnellement. Montée vers l'abstraction spécifiante, vers l'abstraction généralisante, le concept.
- **Formulation**, en groupe, d'une règle qui sera éventuellement comparée à celles des livres et celles des autres groupes.
- **Réflexion personnelle** de chaque apprenant sur le processus vécu, les savoirs nouveaux "Ce que j'ai appris. Comment ? Qui n'a pas appris ? Que faire ?"
- **Sans examens...** puisque le droit à l'erreur fait partie du processus de construction de savoirs et puisque la rivalité, l'individualisme sont exclus. Cependant, l'évaluation de l'apprentissage est incluse dans le processus de recherche modifié par le professeur selon la nécessité de la situation (jusqu'à la réussite de chacun).
- **Variations** sur la même notion importante lors d'autres séances créatives. A partir d'un nouveau problème (qui défie chacun par son caractère complexe mais accessible quoique nouveau), les apprenants construiront une avancée supplémentaire, intellectuelle et sociale, en spirale, dans une dynamique à l'infini.

Dans les premiers essais d'application de l'auto-socio-construction en classe, les enseignants se découragent parfois parce qu'ils constatent que leurs élèves piétinent, se dispersent, voire versent dans la dissipation ("indiscipline").

Aussi voit-on des maîtres reprendre leurs habitudes et retomber ainsi dans le didactisme, cet accompagnement anxieux du déroulement de la recherche, cet affairisme, cet interventionnisme (craie et salive). Une des grosses difficultés, pour le professeur, c'est de se garder d'intervenir, d'expliquer. Le professeur renseigne, il n'enseigne pas. Il fait apprendre.

Deux réflexions du Groupe d'Education Nouvelle semblent, ici opportunes :

*"Expliquer empêche d'apprendre chaque fois que cela dispense de chercher."*

*"Quand ils me déçoivent, qu'est-ce que JE change dans mes pratiques ?"*

La construction du savoir enlisée peut, en effet, redémarrer par le choix d'un sujet suffisamment important, proposé d'une manière captivante et concrète dans un dispositif bien pensé... et se détourner ainsi du didactisme.



## En conclusion

Opter pour une conquête de savoirs basée sur la théorie de l'apprentissage qu'est le constructivisme, comme le fait les Ministères de l'Education de certains pays pour toutes leurs écoles, est indispensable en ce début de XXIème siècle. On ne plus, en effet, continuer à préparer les enfants à un monde connu et passé par le truchement d'une école de la soumission, de l'enseignement mécanique et de la compétition individuelle, réductrice des immenses capacités des humains.

Charles PEPINSTER



## EDUCATION MULTI- SENSORIELLE A L'ECOLE

Lorsque les enfants manipulent toute une gamme de matériaux et expriment leurs idées à travers des expériences artistiques, leurs émotions, leur corps et leur esprit sont impliqués simultanément dans un processus d'apprentissage plus global.

Dans ses activités artistiques, que ce soit avec de la peinture, des collages, l'argile ou le papier mâché, l'enfant approfondit sa compréhension conceptuelle du monde. Il réagit, juge, modifie, évalue, et déploie son intelligence. Il apprend de manière plus profonde et plus harmonieuse.

Quand elles incorporent des activités artistiques dans leurs programmes scolaires, les écoles aident les enfants à mieux utiliser leurs possibilités perceptives et motrices, ce qui favorise leur esprit d'initiative dans de multiples domaines. Ils développent naturellement leur confiance en eux. Ce qui améliore à la fois le fonctionnement du cerveau, du corps et du comportement.

Les difficultés de l'éducation aujourd'hui dominante viennent de ce qu'une seule part de l'être humain est développée, au détriment des autres. Une grande partie des aptitudes potentiellement présente chez chaque enfant est négligée. Il est des sources de connaissance profonde dont nous avons besoin dans notre vie que nous n'avons pas développées et des facultés réceptives capables de traiter une grande quantité d'informations que nous n'avons pas éduquées.

Il est urgent de nous soucier de former des personnes qui auront un meilleur accès à leurs propres aptitudes et à leurs propres potentiels, qui pourront répondre plus efficacement aux défis du futur, qui seront capables de mobiliser et de développer une partie beaucoup plus importante de l'être corps/esprit/coeur qu'ils sont.

Dans l'éducation traditionnelle, nous avons favorisé un seul mode humain de connaissance, la rationalité, donnant du même coup la priorité aux processus verbaux et analytiques dans le fonctionnement de la pensée et dans l'acquisition du savoir. L'approche rationnelle est devenue la démarche par excellence sur tous les plans de la connaissance. Il en résulte une négligence excessive d'autres modalités d'éducation et de vie, par lesquelles l'individu peut apprendre avec son corps, son cerveau, son intelligence bien au-delà des frontières que l'on imagine normales, actuellement.

En outre, l'option éducative traditionnelle est fondée sur l'angoisse de l'échec. La peur de rater, inculquée à l'enfant, fait qu'il est devenu très difficile pour lui d'explorer et d'utiliser d'autres niveaux que la logique rationnelle et de s'y fier. A force d'avoir privilégié les "savoir à propos de..." , on a perdu l'art du "savoir" tout court, où l'on apprend beaucoup plus par l'expérience, par l'empathie, par les émotions, par la joie, par la souffrance, le mouvement, la danse, les sensations, l'activité, et par tout l'échange créatif entre le monde extérieur et le monde intérieur.

Dans la plupart des méthodes scolaires actuelles, l'attention prépondérante donnée à l'intellect et au processus verbal a abouti à la suprématie de la parole et de l'écriture, l'une et l'autre fort éloignée de notre expérience spontanée. Nos enfants, comme nous-mêmes, avons dès lors peu l'occasion de nous occuper de tout ce qui relève de la conception, de la planification, de la configuration, de la modélisation, de la construction, de la recherche de la solution des problèmes de vie et - surtout - de l'imagination de solutions alternatives.

Tous ces processus, essentiels dans les diverses expériences artistiques, sont la racine même d'où jaillissent et se développent nos capacités fondamentales. Ils sont le fondement de tout ce que nous entreprenons dans notre vie quotidienne.

Il semble que l'enfant qui n'a pas accès à un programme où l'éducation artistique est fortement présente est systématiquement privé de nombreux modes de croissance par lesquels il peut percevoir, découvrir et définir son univers.

Il est fort probable qu'une partie de son cerveau soit sous-développé faute d'activité. Ses aptitudes sensorielles perceptives ainsi que de nombreuses autres aptitudes humaines (l'imagination, l'affectivité, l'aptitude à percevoir de façon globale les images, les sons, les sensations, etc.) et ses autres niveaux de conscience sont laissés en friche et se détériorent faute d'utilisation. Sous de multiples aspects, l'enfant est déséduqué.

On pourrait dire autrement : prenez un arbre. Enlevez toutes ses racines à l'exception d'une seule. Il survivra, mais... se portera-t-il bien ?

\*\*\*

Pour impliquer tout à la fois la raison et l'imagination, la pensée et l'affectivité, les aptitudes à concevoir et les aptitudes à percevoir, l'abstraction et l'expérience concrète immédiate, les mots et les images, ce sont des programmes intégrant les arts et les activités artistiques dans les activités générales de base, qui se sont avérés le plus efficace. C'est l'apprentissage même de l'enfant qui en est bénéficiaire. Mais aussi son équilibre affectif et même sa santé.

La coordination des muscles, des plus fins aux plus puissants, se développe très tôt, et, dès l'école maternelle, l'enfant est capable d'utiliser avec succès des méthodes variées à partir de matériaux différents. L'enfant apprend à modeler l'argile, à imprimer, à faire des collages, à utiliser du papier mâché, à réaliser des batiks, à construire des jouets... En apprenant tout cela, l'enfant apprend simultanément, de manière active et expressive, beaucoup de principes mathématiques et structurels dont il a besoin pour réaliser son projet. Mesures et fractions sont assimilées tout naturellement et avec une facilité relative pendant que l'enfant exécute son travail. Pour faire du tissage, l'enfant doit acquérir des notions sur les ensembles. Il y parvient avec beaucoup moins de difficultés et de perplexité que s'il apprenait dans un contexte abstrait.

Pourquoi toute cette richesse exploratoire disparaît-elle le plus souvent dès l'école primaire ?

Pourtant, le fait d'être encouragé à utiliser tous ses sens, ce qui lui permet de développer ces sens, se répercute dans des activités de tout genre, même dans les plus abstraites. Le corps et l'esprit ne sont pas séparés, pas plus que les pensées et les émotions. Tout cela procure à la mémoire

re une base sensorielle et émotive très riche. La pensée est bien enracinée. La matière abstraite peut être apprise rapidement, parce que l'enfant est capable d'employer beaucoup plus de modes sensoriels différents lorsqu'il doit acquérir des connaissances. Il dispose en quelque sorte d'un plus grand nombre de "crochets" auxquels "rattacher" ses informations nouvelles.

Dans ces programmes d'études d'inspiration artistique, l'enfant travaille avec un large éventail de symboles. Ces symboles deviennent naturels et familiers, partie intégrante de son expérience créatrice. Cette familiarité augmente son aptitude à comprendre et plus tard à utiliser les symboles abstraits du langage et des mathématiques.

Intégrer la dimension artistique dans toutes les activités de la vie scolaire dote les enfants de nombreuses habiletés qui facilitent l'apprentissage, même chez l'enfant en difficulté. On peut apprendre à l'enfant à penser en images aussi bien qu'en mots, à penser avec son corps tout entier, à apprendre selon des schémas rythmiques, à utiliser des moyens kinesthésiques dans l'orthographe et dans les maths, bref à acquérir ses bases scolaires à partir d'un éventail beaucoup plus large de possibilités sensorielles et cognitives. L'enfant qui éprouve des difficultés dans une voie déterminée peut être conduit à apprendre sur un autre mode, notamment sur le mode des aptitudes sensori-motrices, qui lui permettront d'apprendre plus aisément et plus rapidement.

L'enfant y puisera aussi une meilleure image de lui-même ainsi qu'une attitude plus sensible et plus éclairée face à sa responsabilité à l'égard d'autrui. Il acquiert spontanément le respect des autres, dans et pour leur différence. Une confiance réciproque se développe.

Texte de Jean HOUSTON,  
retravaillé par Michel SIMONIS

*Ce texte, réécrit d'après une conférence faite à Bruxelles par Madame Jean Houston, a inspiré mon travail depuis que j'en ai eu connaissance, il y a vingt ans. Je trouve qu'il a gardé toute son actualité et toute sa fraîcheur. Je ne vois pas encore beaucoup d'école où les activités artistiques font partie intégrante des apprentissages !*

#### Références :

- Notes de Michel Katzeff prises lors d'une conférence de Jean Houston, à Bruxelles en 1980 : "Art and Multi-Sensory Experiences for Increased Educational Development", de Jean Houston Ph. D., publié par "Educational Frontiers Associates", Copyright de la traduction 1980
- Ouvrage le plus connu de Jean Houston : "The Possible Human", J.P. Tarcher, 1982
- Site web de Jean Houston: [www.jeanhouston.org](http://www.jeanhouston.org)