



ENTRER dans la *légende*



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse



Programme d'éducation
et de formation
tout au long de la vie

MEURTHE & MOSELLE
CONSEIL DÉPARTEMENTAL

académie
Nancy-Metz

direction des services
départementaux
de l'éducation nationale
Meurthe-et-Moselle

éducation
nationale
jeunesse
vie associative



Entrer dans la légende

*« N'ayons plus peur des mauvais élèves,
c'est sur eux que repose l'espoir d'améliorer l'école. »*

SERGE BOIMARE

RÉSUMÉ

Des élèves empêchés d'entrer dans l'apprentissage ont peut-être la possibilité de dépasser leur blocage. Mais pour cela, il va falloir que les structures éducatives où ils se trouvent changent. Durant un an, une expérimentation européenne est le cadre d'un film au plus près des « mauvais élèves » et de leur potentiel. Le pari est ainsi de voir, en image, les possibles et les blocages de l'école pour tous.

LE FILM

Un documentaire de 26 minutes, raconte l'histoire d'un groupe, enfants, profs, éducateurs et artistes qui, le temps d'une année scolaire, se confrontent à la volonté de changer l'enseignement en s'appuyant sur la connaissance culturelle.

LE CONTEXTE

L'enseignement dans la plupart des pays d'Europe semble être en grande difficulté. Tous souhaitent en effet former un maximum d'individus. Et pourtant, seule une élite bénéficie pleinement de l'école telle qu'elle existe aujourd'hui. L'enquête PISA est particulièrement sévère pour la France et le Luxembourg. Ces deux systèmes totalement différents renforcent les inégalités sociales. Comment faire pour que fonctionne une classe où les élèves n'ont pas acquis « les bases » ? Comment ne pas marginaliser les élèves qui s'opposent et résistent à l'apprentissage ? Est-ce que se préoccuper d'eux est mauvais pour l'école en général ? Serge Boimare propose une façon de « faire classe » qui semble simple : tous les

jours, l'enseignant lit une légende, un texte mythologique ou un conte, puis organise un débat de 20 minutes. Ce « nourrissage culturel » comme il le nomme, donne du sens et des racines aux savoirs fondamentaux. Il permet aux élèves de se plonger dans une activité assez forte culturellement pour mobiliser leurs affects et relancer leurs capacités de réflexion. Puis des apprentissages variés (maths, histoire, sports...) et des créations artistiques sont développés à partir de ce nourrissage.



Mais il ne s'agit pas d'un énième film sur une « méthode miracle ». Cette proposition toute simple permet de mettre en scène des éléments essentiels :

- La manière dont les « mauvais élèves » ressentent l'école, et pour quelles raisons ils « bloquent ».
- Les voir évoluer, capter des moments où ces blocages s'effacent.
- Enfin, mais c'est déterminant, cette proposition met à jour et même provoque des blocages institutionnels et professionnels intenses. Le film est donc au cœur de l'école d'aujourd'hui, dans ses blocages comme dans ses pistes de renouvellement.

LE PROJET

La culture au service de la réussite

Au Luxembourg et en Meurthe-et-Moselle, des élèves de filière SEGPA (France) ou du régime préparatoire (Luxembourg) vont bénéficier du travail en commun d'un groupe d'enseignants, d'éducateurs et d'intervenants culturels. Durant l'année 2013/2014 ce groupe se prépare, dresse un état des lieux des pratiques existantes et expérimente le « nourrissage culturel » proposé par Serge Boimare.



A la rentrée 2014, ils doivent passer à une phase totale d'investissement où se généralise dans plusieurs classes le « nourrissage », les apprentissages développés autour de ces thèmes et les projets culturels.

Pouvoir se réunir au sein d'un collège ou d'un lycée, travailler ensemble, croire assez dans le nourrissage culturel et les capacités des élèves à s'y mettre, convaincre les collègues et une administration réticents, accepter l'intervention des personnes extérieures et non enseignantes, autant d'obstacles de la vie de tous les jours des enseignants qui sont mis en scène par cette simple proposition de travail.

En Juillet 2015 sera réalisée une évaluation des résultats pour les élèves, mais aussi pour l'ambiance dans les classes et l'amélioration des conditions de travail des enseignants et de leurs élèves. La place des acteurs culturels dans la lutte contre l'échec scolaire est ainsi interrogée. Deux lycées du Luxembourg et un centre de formation professionnelle, deux collèges de

Nancy et de son agglomération sont impliqués. Des professeurs volontaires (7 en France, 4 au Luxembourg) et des éducateurs ont la charge de mettre en place cette approche différente de l'enseignement.

L'idée est ensuite de mettre en débat ces résultats lors d'un colloque européen et de dresser les pistes d'une possible évolution.

RÉALISATION DU FILM DOCUMENTAIRE

Le film profite de ce projet pour mettre en scène un groupe aux prises avec l'école telle qu'elle est proposée aujourd'hui, et de filmer leur évolution à un moment où une proposition bouleverse cet état de fait.

Pour le spectateur, il s'agit d'être pris dans une aventure ; le documentaire propose donc de suivre une histoire grâce à des scènes de vie, sans explications ou commentaires, hormis l'avis des personnes filmées.

Il ne s'agit donc pas de faire le compte rendu d'une expérimentation, mais bien de regarder l'effet de cette expérimentation, de traduire en image ce qui sous tend ce projet, le rapport au savoir des élèves en difficultés, et la manière dont l'école peut s'y prendre avec eux.

Le « nourrissage culturel » proposé a l'avantage de se mettre facilement visuellement en scène, sur des textes que tout le monde connaît. Le débat en classe qui suit permet de découvrir immédiatement les enfants, leur point de départ, les relations des enseignants avec eux.

Cet huis clos est le cœur du film, comme les progrès des élèves sont le cœur de l'action. Mais les personnages adultes du film permettent aussi de découvrir de l'intérieur les institutions en présence. Selon qu'ils s'impliquent avec plus ou moins de bonheur dans cette nouvelle aventure, qu'ils arrivent ou non à travailler en groupe, à monter des projets avec les acteurs culturels, c'est tout un univers qui se fait jour.

Le film existe car chacun, enfant ou adulte, va évoluer. La mise en place du projet n'est pas le cœur du film, mais les obstacles et les réussites qu'il suscite rendent un film possible.

Le tournage

Il s'agit d'abord de choisir parmi les élèves et les professionnels ceux qui seront nos personnages. L'année de préparation va donc servir à cela : tournage de quelques séquences qui mettent à jour les enjeux, et rencontre avec ceux qui vont être les héros de l'aventure.

A partir de septembre 2014, des tournages réguliers suivent les personnages choisis, leurs travaux, leurs doutes, leurs réussites.

Le film

L'objectif final est de réaliser un documentaire de 26 minutes. En effet, le plaisir de ce documentaire repose sur l'évolution des personnages, les rebondissements.

Il se pose aussi un problème de « quantité » . En effet, 4 ou 5 établissements, plusieurs professions, des projets dans et hors la classe c'est à la fois une grande richesse et un vivier à rebondissement, mais aussi un risque de s'y perdre, de trop délayer les tournages. Il s'agit donc à la fois de faire des choix de narration au départ, mais aussi de créer un dispositif et un rythme qui permet d'utiliser cette multiplicité de lieux comme une relance de l'histoire.

ANNEXE 1 SYNOPSIS DU FILM DOCUMENTAIRE

Projet de film documentaire au sujet du projet « La culture au service de la réussite »

Par Françoise DAVISSE (Point du Jour)

L'idée de ce film est venue au cours de cette première année d'échange et de partage que nous venons de vivre.

Convaincre que grâce à la culture, les élèves les plus en difficulté ont la possibilité de lever leurs blocages face aux apprentissages n'est pas chose facile lorsqu'on n'a pas vécu au moins une fois une expérience de ce type.

Car c'est bien de vivre ensemble dont il s'agit.

« Nourrir » culturellement une classe, c'est donner un patrimoine commun. Qu'il s'agisse de la musique, de la lecture, du théâtre, etc. Le nourrissage culturel porte une « force dramatique » ; il provoque une émotion qui permet de créer au sein du groupe une cohésion et la mobilisation du symbolique. Il s'agit de construire du sens pour l'élève à partir de ses peurs et ses angoisses qui participent à rendre insupportable le cadre et le temps de l'apprentissage.

Cette approche engendre la nécessité pour l'enseignant de faire un pas de côté, d'ouvrir sa classe à d'autres acteurs, éducateurs ou acteurs culturels, afin de permettre le développement d'espaces d'apprentissage différents des situations classiques de l'enseignement.

Tout cela ne peut pas toujours se parler.

Observer des élèves s'ouvrir aux autres et aux apprentissages, prendre plaisir à vivre des moments d'apprentissage « détournés » pendant lesquels ils s'amuse, partagent, grandissent...

Observer des adultes, enseignants, éducateurs, artistes, s'interroger ensemble et partager des moments communs d'apprentissage.

Pour nous ce film est le meilleur moyen

de convaincre les parents, la communauté enseignant et les acteurs culturels et d'éducation populaire, les éducateurs, institutionnels et politiques de s'engager dans cette voie.

Synopsis

Le film est un parallèle entre un conte que découvrent et vivent les élèves, et l'expérience « Comenius ». Les personnages sont donc quatre enfants qui jouent et racontent une même histoire (Marco, Nubia, Louison et John) et quatre de leurs enseignants et éducateurs qui participent au projet. En juin vont se décider le conte et les lieux précis de ce tournage.

Le synopsis qui suit est donc un cadre dans lesquels s'intégreront le conte, les personnages et lieux qui seront définis.

1/ Pré générique (1mn 30) :

A l'image, des visages d'élèves et de professeurs, filmé chacun au travail en classe et lors d'une activité culturelle.

Voix d'un enfant : il était une fois.

Voix de Serge Boimare :

« N'ayons plus peur des mauvais élèves, c'est sur eux que repose l'espoir de remonter le niveau de l'école. »

● Est-ce que les aides et soutiens qui répètent les mêmes choses à des enfants qui n'en font rien peuvent être remplacés par des activités culturelles et langagières qui stimulent la curiosité et structurent la pensée de tous les élèves ?

● Est-ce que c'est un risque pour nos élèves dits « décrocheurs » ou une chance, enfin, de mieux s'en sortir ?

● Est-ce ce qu'il y a un risque pour nos savoirs disciplinaires ou au contraire une chance de retrouver de la vigueur à enseigner en plongeant les élèves, une heure par jour, dans la lecture et l'argumentation sur des textes fondamentaux ?

● Est-ce que dire aux professeurs que leurs meilleurs formateurs, ce sont eux-mêmes, à condition qu'ils se réunissent deux heures

chaque semaine, avec d'autres professionnels comme des éducateurs ou des acteurs culturels, c'est faire courir un risque de dérives pédagogiques ou offrir une chance de relancer le plaisir du métier?

2/ Titre : Entrez dans la légende (30 secondes)

Son :

Voix de plusieurs enfants : il était une fois.

Première partie (5 mn) :

Une voix d'enfant commence à raconter une légende (le choix de ce texte, commun à toutes les classes, va se faire en juin 2014). Il est en situation sur un plateau de spectacle, puis en fondu, image d'une enseignante qui continue à lire ce texte, à voix haute, à ses élèves.

3/ Synthé 1 : les difficultés (3-4 minutes)

Interview de l'enseignante :

«La première fois que j'ai lu l'histoire, les élèves ont écouté attentivement. Déjà, ça m'a fait du bien (elle rit) parce qu'avec eux, ce n'est pas toujours le cas, loin de là. Mais je ne me voyais pas perdre du temps à lire tous les jours, alors que j'ai tellement de choses à leur apprendre, ils ont un tel retard . Et finalement je crois que du temps, eux comme moi, on en a gagné avec cette expérience.»

Voix off de Serge Boimare :

«Pendant un an, des rencontres régulières ont soudé un groupe d'enseignants, d'éducateurs et d'artistes du Luxembourg et de Nancy. Il faut tout ce temps pour accepter de modifier un peu, sa façon d'enseigner. L'année d'après, nous nous sommes lancés dans le travail concret, en classe.»

In :

Débat de la classe sur une question posée par l'enseignant. Une élève (Nubia) ne participe pas du tout, un autre (Marco) n'arrête pas de parler. L'enseignante demande aux élèves d'écrire un texte sur cette question.

«Il fallait accepter une heure par jour, de lire un texte puis de le mettre en débat. Et ensuite de lancer dans toutes les matières, mathématiques, sciences, histoire ou même sport, un travail qui parte de l'histoire racontée. Et ce travail s'appuyait sur des projets culturels, en collaboration avec des éducateurs et des artistes. Cela en faisait des rencontres, des mises en commun.»

Image et dialogue d'une réunion de préparation pédagogique.

Voix off - Enseignant :

«Ca n'a pas été évident de trouver deux heures par semaine pour travailler ensemble. Au Luxembourg une heure est prévue mais dans le système scolaire français, c'est encore moins habituel.»

Image de Nubia sur scène. Elle poursuit le conte du début. Puis on la voit en classe, le son mixe le conte et les dialogues qu'elle peut avoir avec son enseignante (moments de difficultés).

Voix off - Serge Boimare :

«Si nous nous sommes lancés dans ce projet, c'est avec l'idée de voir, à plus grande échelle, comment faire sortir de la difficulté ceux que j'appelle « les enfants empêchés d'apprendre », avec le pari que cela permette à tous les systèmes scolaires de progresser. Etre « empêché d'apprendre » c'est ne pas arriver à supporter ces moments de doutes, d'attente que demande la pensée. Parce que trop d'angoisses personnelles et d'habitudes opposées à celles de l'école s'interposent, ils bloquent devant les apprentissages. Et comme devant un moteur qu'on essaierait de faire redémarrer, l'école ne peut leur proposer qu'une répétition de ces situations qui les mettent en échec.»

Images de la classe d'Esch-sur-Alzette puis de Nancy, puis éventuellement d'autres classes.

Voix off :

«Marco et Nubia au Lycée de Esch-sur-Alzette Louison et John à Nancy étaient dans cette situation. Ils font partie des classes de l'expérimentation menée en 2013 et 2014 avec

six classes du Luxembourg et de l'agglomération de Nancy. Bien sûr, tout n'a pas changé pour eux, ni pour leurs professeurs i cela n'est que ledébut d'une aventure qui doit durer deux voire trois ans pour porter ses fruits, mais tout de même! Regardez.»

4/ Synthé 2 : au travail (5 mn)

Un autre élève continue le conte. On voit des images des projets culturels en train de se mettre en place en classe. Des séquences fortes mettant en présence les quatre élèves choisis et leur enseignants ou éducateurs montrent des moments de dépassement des blocages, où les élèves qu'on a découvert au début prennent l'initiative.

Une autre séquence montre une réunion du groupe de professionnels avec Serge Boimare. Ils explicitent en quoi le nourrissage culturel puis la mise en projet permettent d'inscrire les élèves dans les apprentissages.

Ensuite image de la préparation de spectacles, tournages et autres activités culturelles dans des lieux extérieurs aux salles de classe.

Voix off Serge Boimare :

«Le nourrissage culturel permet d'abord aux enfants de résister aux sentiments parasites qui se déclenchent face aux moments d'attente et de doute de l'apprentissage. Ils vont mettre d'abord des images sur des mots n'écouter que le conte, puis la mise en mots, le débat et la mise en projet vont leur permettre de se distancer de leurs préoccupations personnelles. C'est toute la classe qui change, le professeur aussi.

5/ Synthé 3 : une école qui s'ouvre (5 mn)

Voix d'enfant qui continue le conte.
Image du dernier trimestre dans la classe.

Il s'agit toujours de lecture, puis d'un débat. Celui-ci est beaucoup plus animé et structuré. Il s'agit de la fin du conte, de ce qu'en ont pensé les élèves, des enjeux que cette histoire soulève, de la meilleure manière de le traduire en spectacle ou film.

On retrouve deux professeurs et un éducateur et/ou un acteur culturel en réunion d'équipe puis

chez eux; ils montrent la manière dont ils ont élaboré leur travail et expliquent aussi ce qu'ils ont ressenti tout au long de cette expérience de deux ans.

Voix off - Serge Boimare

(Images d'adultes, parents et professionnels qui se dirigent vers des salles pour voir expos, spectacles ou films qu'ont préparés les élèves). «Ce nourrissage culturel n'est pas un traitement psychologique de la difficulté scolaire. Il propose des réponses concrètes, simples pour rendre l'enseignement plus efficace et attractif pour tous. Cela veut dire que les enseignants y trouvent un cadre renouvelé pour s'épanouir dans leurs capacités de transmission, en même temps que les élèves, bien ou mal partis. C'est un travail lent sur toutes les compétences nécessaires pour bien apprendre et bien penser.»

Dans des scènes de vie, on entend des échanges entre professionnels de la culture, éducateurs et enseignants sur la mise en place de ces spectacles.

6/ Synthé : Nous on continue, et vous ?

Les quatre enfants expliquent ce qu'ils ont aimé ou détesté dans ce travail; ils répondent aussi à la question « qu'as-tu appris cette année? ».

Le film se termine sur des extraits des réalisations de projets, avec un texte écrit qui rappelle les principaux acteurs et les principales étapes du projet.



ANNEXE 2 NOTE D'INTENTION

Projet de film documentaire au sujet du projet « La culture au service de la réussite »

Par Clara Bouffartigue

En octobre 2012, sortait sur les écrans de cinéma français, *Tempête sous un crâne*, mon dernier film. Tourné dans un collège de Saint-Ouen, il interroge la question de la transmission en s'intéressant particulièrement au travail de deux enseignantes, en Lettres modernes et Arts plastiques, auprès d'une même classe de quatrième.

Un an après, voici que le Centre Claude Bernard, choisit d'articuler son colloque annuel autour de ce film. Très intéressé par «*Tempête sous un crâne*», Serge Boimare, ancien Directeur du Centre, présent ce jour-là, s'adressa alors à Françoise DAVISSE (l'une des productrices du film) et lui fit part du Projet Comenius Regio.

Plusieurs années auparavant, ils avaient tous deux espéré un film autour de la «*méthode Boimare*», film qui n'a pas pu voir le jour. Françoise m'a donc présenté Serge, dont je connaissais la renommée et l'estime publique mais assez mal le travail.

Ce fut pour moi une drôle de révélation, à laquelle je ne m'attendais pas, pensant avec «*Tempête sous un crâne*» terminer le chapitre de la transmission à l'école.

J'ai passé plusieurs années à décortiquer le travail de ces enseignantes et de leurs élèves, elles qui tentent intuitivement de transmettre un savoir et eux de l'accueillir. J'ai pu assister à ces apprentissages complexes, constater les contraintes, les obstacles, les espoirs, les échecs et les réussites parfois. Je me suis attelée à mettre en lumière le cœur du métier d'enseignant, comme une piqure de rappel de l'essentiel : l'enjeu de transmettre placé au centre. Et ce malgré les dysfonctionnements du système, l'échec scolaire, le climat de dépression, jamais niés mais jamais

surlignés.

Dans la méthode de Serge, d'une étonnante simplicité et faite de bon sens, j'ai retrouvé des bribes de ce que ces enseignantes, probablement par instinct, cherchaient à travailler : comment à partir d'écrits littéraires ou d'œuvres plastiques permettre aux élèves de tisser un pont entre eux et le monde jusqu'à ce qu'il puisse s'approprier le savoir qui leur est transmis?

J'ai donc découvert qu'au-delà de l'instinct de ces profs et du mien, d'autres personnes, compétentes et expérimentées comme Serge Boimare, travaillaient à dépasser l'échec scolaire, celui des élèves mais aussi celui des enseignants, en ayant recours à l'Art et à la Culture et en associant à leur démarche des partenaires comme les éducateurs ou les animateurs culturels, malgré le risque de réticence des institutions, du moins du côté français.

La proposition des acteurs du projet de faire un film autour de l'expérience menée par le Projet Comenius Regio s'inscrit donc pour moi en parfaite continuité avec le travail que j'ai entamé avec «*Tempête sous un crâne*», et avec ma réflexion autour de la question de la transmission. Pas seulement parce que sa dimension européenne permet de sortir du modèle éducatif français, mais également parce qu'elle me rencontre dans mes préoccupations de cinéaste.

La transmission est en effet une question de chaque jour pour nous, artistes, pour moi, documentariste. Parce que nous savons d'expérience qu'il ne suffit pas qu'une œuvre soit belle pour qu'elle rencontre son public. Tout notre art est de la rendre «*bonne*», au sens de «*bénéfique*», dès lors qu'elle devient accessible au public et que la transmission s'opère.

Mais, quoi qu'on en dise, pour que cela ait lieu, tout n'est pas affaire de langage. Nous le savons, une œuvre a besoin de «*passers*». Il lui faut être accompagnée pour trouver sa place,



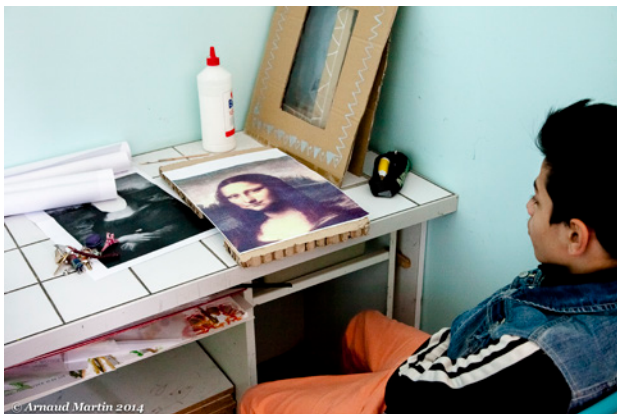
© Arnaud Martin 2014

rencontrer son public, assumer sa dimension artistique et la dépasser, pour s'ouvrir sur son rôle social, philosophique, politique, symbolique, etc. Elle peut être accompagnée de tant de manières et par tant d'acteurs : le musée, la galerie, la salle de cinéma, peu importe. Mais elle a besoin de médiations culturelles.

Pourquoi en serait-il autrement à l'école?

Suffit-il d'introduire l'art à l'école pour qu'il soit reçu ?

Pas plus qu'ailleurs à l'évidence.



© Arnaud Martin 2014

Et, justement, Serge Boimare propose une approche - certainement pas la seule bien sûr - mais une méthode qui a fait ses preuves et qui l'air de rien, avec magie, crée les liens et les ponts qui permettent à l'oeuvre de cheminer et de devenir ce vecteur du savoir et de la connaissance, l'oeuvre par laquelle on grandit !

Quel beau sujet et quels enjeux !



© Arnaud Martin 2014

ANNEXE 3 CV CLARA BOUFFARTIGUE

Projet de film documentaire au sujet du projet « La culture au service de la réussite ».

De l'écrit à l'écran

Court portrait de la réalisatrice Clara Bouffartigue.

Bercée de cinéphilie dès son plus jeune âge, Clara Bouffartigue sort de la Sorbonne en 2000, titulaire d'une maîtrise de scénario.

Elle fait de courtes expériences dans l'événementiel (Unifrance, Festivals...) et sur des plateaux de cinéma, avant de se tourner vers le montage, qu'elle a la chance d'apprendre avec Luc Barnier, François Gédigier, Jacques Witta et quelques autres.

Passionnée par l'écriture filmique, du scénario en passant par la réalisation jusqu'au montage et après plusieurs années passées sur les bancs de montage aux côtés, des équipes de Claude Berri, d'Agnès Jaoui, et de Jean Becker, entre autres, elle passe à la réalisation.

En 2006, elle tourne seule en Algérie son premier film, « Quelques-uns d'entre nous », documentaire et long métrage, qu'elle auto-produit. Elle assure également la prise de son et la photo. Sélectionné dans plusieurs festivals, primé dans le cadre de « Songes d'une nuit DV », l'oeuvre explore le quotidien de quatre personnes dans l'Alger des années 2000.

En 2012, elle signe pour le cinéma, comme auteur-réalisatrice, ingénieur du son et chef opératrice, un deuxième long métrage documentaire « Tempête sous un crâne », autour de la question de la transmission, portée par deux enseignantes d'un collège de Saint-Ouen. Sortie en octobre 2012, le film reçoit un accueil critique très enthousiaste.



© Arnaud Martin 2014



© Arnaud Martin 2014



ANNEXE 4 RETRANSCRIPTION D'UN EXPOSÉ DE SERGE BOIMARE AU SUJET DU « NOURRISSAGE CULTUREL »

Projet de film documentaire au sujet du projet «La culture au service de la réussite».

«N'ayons plus peur des mauvais élèves, c'est sur eux que repose l'espoir de remonter le niveau de l'école.»

Serge Boimare

Quarante cinq ans de fréquentation des réfractaires à l'apprentissage pour en arriver à une idée dérangeante pour nos pratiques pédagogiques.

Au cours de cet exposé, je voudrais réussir à vous convaincre d'une seule idée. Une idée qui va peut être vous surprendre, et peut être même vous sembler bizarre, mais qui pour moi est une idée essentielle, si l'on veut imaginer un jour une école de la réussite pour tous.

Cette idée la voici :

« Il ne faut plus avoir peur de nos mauvais élèves, c'est sur eux que repose l'espoir d'améliorer l'école.»

Je ne parle pas seulement de l'ambiance ou du climat général, mais bien d'une amélioration de notre rang dans les classements internationaux. Pour ne pas que vous me preniez pour un farfelu ou un provocateur, je vais m'appuyer, pour tenter de le démontrer, non pas sur des théories psychologiques ou psychanalytiques, encore moins sur les découvertes récentes des neurosciences, mais sur des observations simples, qui me viennent de 45 ans de pratiques pédagogiques, passés dans la fréquentation des enfants et des adolescents réfractaires aux savoirs que leur propose l'école, de leur famille et de leurs professeurs.

Cette pratique, ces observations m'ont amenés à avoir trois certitudes que je vais soumettre à votre jugement critique et qui vont alimenter les trois parties de cet exposé.

La première certitude, c'est que l'école ne sait pas faire avec la difficulté d'apprentissage dès que celle-ci se montre sévère et résistante.

L'explication de ce manque d'efficacité me paraît assez évidente. A tous les niveaux et à tous les âges, l'école se laisse aveugler par les lacunes et les retards qu'elle veut combler en priorité. Elle n'arrive pas à voir ou elle ne veut pas voir, que derrière ces manques, deux fois sur trois, c'est la machine à apprendre qui est dérégulée. Quand le moteur d'une voiture est en panne, il ne viendrait à l'idée de personne de continuer à mettre de l'essence dans le réservoir pour la faire repartir. Eh bien, c'est à l'image de ce que nous faisons pour aider les élèves qui ont des difficultés persistantes.

Pourquoi cette absence de lucidité sur l'efficacité de nos remédiations?

Pourquoi ces explications trop simples sur le mal dont souffrent ceux qui restent réfractaires aux savoirs de l'école?

C'est ce que nous verrons dans la première partie de cet exposé.

Ma seconde certitude, sera le temps fort de cette conférence, je défendrai cette fois l'idée que les besoins essentiels des élèves les plus réfractaires aux apprentissages, sont d'excellents tremplins pour améliorer la transmission des savoirs pour tous et pour favoriser le fonctionnement de la classe. D'où cet espoir annoncé dès mon introduction de remonter dans le classement PISA, en proposant à tous les besoins qui permettent de réconcilier les moins bons avec la classe et avec l'apprentissage.

En quoi consistent ces besoins?

Par quel miracle seraient-ils favorables à tous ?

Est ce qu'ils mettent nos meilleurs en danger ?

C'est ce que nous verrons dans la seconde partie.

Ma troisième certitude concerne cette fois les professeurs eux mêmes : l'institution devrait beaucoup plus soutenir ceux qui rencontrent ces situations paradoxales.

Etre professeur avec des élèves qui ne reçoivent pas votre message et qui bien souvent le contestent et le dévalorisent, est terriblement déprimant et déstabilisant.

Cela fait rapidement perdre la confiance en soi, casse le plaisir de la transmission et oblige à des postures anti-pédagogiques pour se protéger.

Comment l'institution peut-elle prendre en charge ce soutien?

Pourquoi tolère-t-elle que des professeurs travaillent ensemble sans se réunir?

Comment changer cela, dans le cadre des budgets actuels?

C'est ce que nous verrons dans la troisième partie.

Première certitude :

L'école ne sait pas faire avec la difficulté d'apprentissage sévère, trop souvent elle la transforme en échec scolaire et en marginalisation. Avec la difficulté passagère, ponctuelle, légère, l'école s'en sort plutôt bien et des résultats sont obtenus. Par contre, dès que le problème persiste après la mise en place d'aides et de soutiens personnalisés, rien ne va plus.

Plus les années passent et plus les écarts avec les autres se creusent, surtout si cette difficulté remonte à un ratage dans l'acquisition des savoirs de base comme la lecture, l'écriture ou la maîtrise des opérations.

Le seul résultat visible dans nos statistiques est toujours le même, l'école arrive au fil des années à transformer la difficulté sévère en échec scolaire et en marginalisation.

C'est pas très gentil de dire des choses pareilles, surtout devant des professeurs, mais pour moi les statistiques sont là et elles sont cruelles.

Chaque année, 15% de jeunes gens, au moins, sortent de l'école sans maîtriser les savoirs de base. Et je peux vous assurer, pour fréquenter régulièrement les adolescents qui n'arrivent pas à décrocher le Brevet des collèges que cela est vrai. Ils existent bel et bien ceux qui ne savent pas trouver l'idée principale d'un texte de cinq lignes quand ils lisent et qui ne peuvent

pas davantage enchaîner deux arguments pour défendre une idée quand ils parlent.

Plus ils avancent dans leur scolarité et plus leurs professeurs se sentent démunis pour les aider dans cette acquisition des savoirs fondamentaux qui vont leur manquer tout au long de la vie. Les réfractaires à l'apprentissage sont d'abord des enfants qui ne supportent pas la confrontation avec le doute.

Avant de penser à des solutions et de mettre en place des groupes de soutien personnalisés qui nous donnent bonne conscience, il faudrait quand même d'abord se demander :

Pourquoi 15% d'élèves échappent ainsi à notre présentation des savoirs?

Comment est-ce possible, qu'à 14 ans certains jeunes ne parviennent toujours pas à acquérir le niveau scolaire d'un enfant de 9 ans ?

Manquent-ils d'intelligence ou de curiosité, de motivation ou de concentration ? - puisque c'est cela que nous entendons dire le plus souvent.

Non, ces réactions sont pour moi secondaires, je vais essayer de vous montrer qu'elles sont causées par un mal particulier que j'appelle : « La peur d'apprendre » et de son inévitable conséquence : « l'empêchement de penser ».

Pour comprendre de quoi il s'agit, je vous engage à observer de plus près les stratégies d'apprentissage déployées par les enfants et les adolescents intelligents qui buttent sur les savoirs fondamentaux.

Vous verrez alors qu'ils ont toujours un point commun : un malaise devant le temps du doute. Même s'ils se présentent différemment, dans leur fonctionnement intellectuel, dans leur comportement en classe, dans leur façon d'apprendre et surtout de ne pas apprendre, ils ont toujours ce point en commun : écouter le temps de la réflexion.

C'est-à-dire qu'à chaque fois qu'ils doivent faire un retour à eux-mêmes, pour chercher, réfléchir, élaborer, parce qu'ils n'ont pas la réponse immédiate à la question posée, nous les voyons utiliser des moyens divers et multiples, pour casser ou réduire ce temps essentiel de

l'apprentissage. L'agitation, le retrait, la provocation, l'auto-dévalorisation, étant les moyens les plus couramment utilisés pour cet évitement.

En fait, nous devons comprendre que ces troubles du comportement jouent un rôle protecteur pour ces enfants. Ils sont surtout là pour les aider à échapper à la déstabilisation identitaire, provoquée par les contraintes de l'apprentissage qui remettent en cause leur fonctionnement habituel.

Même si nous n'en percevons que les signes les plus superficiels, cette déstabilisation est plus profonde qu'elle n'en a l'air. Elle s'accompagne souvent d'un réveil de peurs infantiles, voire même, parfois, par des angoisses archaïques chez ceux qui sont le plus en difficulté. Il va donc être nécessaire pour ces enfants de faire barrage à ces dérèglements.

C'est ici que nous les voyons inventer des stratégies de plus en plus performantes pour se protéger, mais aussi de plus en plus invalidantes pour apprendre, puisque ce sont elles qui les conduisent à l'empêchement de penser.

C'est ce scénario que j'appelle « la peur d'apprendre » et qui représente pour moi la meilleure

explication du blocage des enfants intelligents devant les savoirs de base.

Comment en arrivent-ils à l'empêchement de penser ?

Pour être plus précis dans mes explications et réussir à vous convaincre de cette idée, je vous dirais que l'empêchement de penser se met en place en quatre étapes, que je résume ainsi :

● Première étape : des enfants arrivent à l'école, sans avoir mis en place, lors de leurs premières expériences éducatives, les compétences psychiques qui sont indispensables à l'apprentissage. Ils ne sont pas capables d'admettre leurs manques, de savoir attendre, de respecter des règles, de supporter un moment de solitude.

Les insuffisances éducatives qui produisent ce résultat sont repérables. Je peux vous citer les quatre plus fréquentes qui ne vous surprendront

pas :

1 - une initiation insuffisante à la frustration.

2 - un manque d'interaction langagière.

3 - pas de préparation à l'autonomie.

4 - un manque de valorisation des savoirs proposés à l'école.

● Deuxième étape : comme on peut s'y attendre, ces enfants se font bousculer par les contraintes de l'apprentissage. Elles provoquent une remise en cause excessive de leur fonctionnement psychique habituel. Elles viennent réveiller chez eux des peurs, des inquiétudes infantiles, des idées de dévalorisation ou de persécution.

Ce parasitage fini par entraîner un dégoût de l'étude et s'accompagne très fréquemment d'une dévalorisation des savoirs qui sont associés à ce dérèglement.

● Troisième étape :

L'école ne veut voir que les conséquences de cette difficulté. Elle propose des aides et des soutiens, avec un cadre relationnel amélioré certes, mais toujours pour combler, rattraper, entraîner plus, donner de la méthodologie. C'est surtout ce qu'il ne faut pas faire avec ces enfants. Ils sont alors poussés à deux actions de verrouillage :

1 - l'opposition, avec dévalorisation des savoirs pour justifier leur démission et leur incapacité à apprendre.

2 - L'utilisation de stratégies anti-pensées pour se protéger.

● Quatrième étape : c'est ici que nous basculons dans la quatrième étape, au cours de laquelle nous allons voir ces enfants, mettre en place deux barrières à la pensée qui se complètent et se renforcent l'une l'autre. Le premier barrage est le plus superficiel. Il consiste à saborder le temps de confrontation avec le doute, en utilisant à l'excès des idées d'autodévalorisation et de persécution. Le mécanisme chez certains est tellement fort et répétitif que l'on peut parler de véritable phobie du temps de suspension.

Le second barrage est le plus grave et le plus profond. Il est marqué par un rééquilibrage identitaire progressif induit par l'évitement de

penser. C'est ce qui va influencer négativement le comportement, la curiosité, le langage et surtout les stratégies d'apprentissage qui ne vont plus évoluer normalement. C'est d'ailleurs ce qui permet aux professeurs de repérer, de différencier dans les difficultés à apprendre celles qui sont la conséquence d'un empêchement de penser.

Comment reconnaître l'empêchement de penser ?

Le phénomène est facile à repérer pour un professeur, car il vient perturber les quatre points d'appuis essentiels pour apprendre.

- Le comportement d'abord : dès qu'il y a remise en cause (et la confrontation avec le doute est ici remise en cause), le relais est très vite passé au corps. L'agitation, l'instabilité, la violence, l'endormissement, les troubles psychosomatiques, etc. sont très fréquents.

- Le langage ensuite, qui sans l'appui de la pensée ne parvient pas à franchir le stade de l'argumentaire.

- La curiosité aussi est particulière : elle ne peut pas se décentrer ni encore moins se sublimer. Elle reste en prise avec des préoccupations personnelles et infantiles qui freinent l'accès à la règle et à la loi.

- Et enfin le plus grave : les stratégies d'apprentissage se développent de façon à ne pas s'appuyer sur la boucle réflexive. Le conformisme, le souci d'immédiateté, la rigidité mentale, l'inhibition intellectuelle, etc. s'installent et conduisent à l'échec scolaire.

Seconde certitude :

Les besoins des empêchés de penser pour se réconcilier avec l'apprentissage sont excellents pour les autres aussi et favorisent le fonctionnement de la classe.

Le problème majeur des empêchés de penser est bien de ne pas réussir à neutraliser les sentiments parasites qui se déclenchent à chaque fois qu'ils sont confrontés aux contraintes de l'apprentissage.

C'est pour cette raison qu'ils ne peuvent pas vraiment réussir à donner du sens aux textes qu'ils lisent, qu'ils ne peuvent pas en arriver au langage argumentaire, qu'ils ne décollent pas de la curiosité primaire et qu'ils connaissent tous ces problèmes de comportement dans la classe. Selon moi il ne peut pas y avoir d'autres issues pour les remettre dans le sens de la marche que de les aider à restaurer cette dimension intérieure qui fait défaut à leur fonctionnement intellectuel.

Je voudrais vous montrer maintenant que cette démarche, qui a certes des ambitions psychologiques, ne doit pas faire peur aux enseignants.

Elle repose essentiellement sur deux activités pédagogiques qui sont inscrites dans les missions prioritaires de l'école.

Il s'agit d'abord du nourrissage culturel, en privilégiant les textes fondamentaux du programme, qui vont être lus à haute voix par le maître; et ensuite d'un entraînement à débattre et argumenter, à l'oral comme à l'écrit, en s'appuyant sur l'apport culturel.

Si nous nous appliquons à débiter chaque journée de classe (surtout au collège) en consacrant une heure à ce travail de nourrissage culturel et d'entraînement à argumenter, et que nous utilisons ensuite ce support pour donner du sens et des racines aux savoirs, nous allons vite constater que nous construisons un patrimoine commun très favorable à la marche de la classe et à la transmission.

Non seulement il permet de raccrocher les plus démunis aux intérêts du groupe en relançant leurs capacités réflexives, mais il enrichit aussi les possibilités d'apprendre des meilleurs en stimulant leur curiosité et en favorisant les interactions entre les disciplines et les professeurs.

I. Premier besoin :

D'abord du nourrissage culturel pour enrichir et sécuriser les représentations.

a) Pourquoi le nourrissage culturel?

Le but du nourrissage culturel avec les empêchés de penser peut être résumé simplement : il faut leur donner les moyens de résister aux sentiments parasites qui se déclenchent trop vite, dès qu'il y a confrontation avec le doute.

Le nourrissage culturel va être là et c'est son premier rôle : pour fournir des mots et des images qui vont sécuriser les représentations et les rendre fréquentables afin qu'elles ne soient plus un frein au fonctionnement intellectuel.

b) Comment faire pour que le nourrissage culturel enrichisse et sécurise les représentations ?

Pour faire ce travail je compte prioritairement sur la lecture à voix haute de récits qui vont les aider à franchir les trois étapes incontournables pour se réconcilier avec la pensée.

Première étape : les aider à faire de l'image avec le mot entendu. Le défaut majeur des empêchés de penser est de ne pas réussir à construire des représentations fiables et organisées avec le mot. C'est pour cette raison qu'ils restent en dehors d'une lecture efficace.

La seconde étape : les aider à mettre du mot et du scénario sur les sentiments qui parasitent leur pensée. C'est comme ce la que leur effet perturbant sera atténué et que les troubles qui servent à les évacuer diminueront.

La troisième étape : les amener à relier leurs préoccupations personnelles à des questions plus générales, qui concernent aussi les autres. C'est ce chemin qui va les conduire vers l'universel et permettre la décentration indispensable au fonctionnement de la pensée.

c) Le rôle clef des textes fondamentaux

Les textes fondamentaux qui sont au programme de toutes les classes, chez les grands comme chez les petits, sont formidables pour l'exercice. C'est la botte secrète dont disposent les professeurs dans leur arsenal pédagogique. Qu'il s'agisse de contes ou de récits mythologiques, de textes fondateurs des religions ou des civilisations, de romans initiatiques ou historiques,

qu'ils prennent la forme de poésies ou de théâtre, de fables ou d'épopées.

On peut toujours compter sur eux pour réussir à donner une forme et à contenir dans une histoire, ces émotions ou ces sentiments excessifs qui font disjoncter la pensée de certains. Comme on peut compter sur eux aussi pour stimuler l'envie de savoir et l'intérêt pour la classe de nos meilleurs élèves.

Je conseille donc cette lecture des textes fondamentaux ~ 5 à 20 minutes tous les jours.

d) Le nourrissage culturel est-il compatible avec le respect des programmes?

Est-ce que consacrer du temps chaque jour à la lecture à haute voix des textes, fussent-ils fondamentaux, ne va pas nuire à l'organisation de la classe et au respect des programmes.

L'expérience nous montre, que non seulement cette lecture ne freine pas l'apport des savoirs mais qu'elle le facilite grandement. Elle donne à chacun des questions, des images qui l'intéressent et stimulent sa pensée. Elle donne à tous un patrimoine commun qui rassemble et qui permet de fonctionner ensemble, en évitant la marginalisation de certains, cause principale du décrochage et du dysfonctionnement de nombreuses classes hétérogènes.

J'ai d'ailleurs du mal à comprendre, comment pourrait fonctionner une classe dans laquelle se trouvent des élèves de niveau et de culture différents, si nous ne leur donnons pas des références communes, qui les rapprochent, qui favorisent la communication et qui leur permettent de vivre ensemble.

Au moment où l'on se prépare tous à renouer avec la morale laïque, ces textes qui savent faire comprendre à travers un récit le rôle de la loi, de la sagesse, de l'interdit; qui savent mettre en histoire l'importance de la solidarité, de la persévérance, du respect de la tradition, etc. facilitent l'approche de ces grandes questions avec des enfants et des adolescents, surtout quand ils sont issus de cultures différentes.

II - Second besoin :

le second besoin des empêchés de penser, c'est

d'être entraîné à argumenter et à débattre. Si l'on veut qu'ils se réconcilient avec l'apprentissage, il faut les mettre en situation d'utiliser leurs capacités réflexives d'abord, pour les amener au langage argumentaire.

a) Comment faire cet entraînement?

Sur cette base nouvelle d'images et de thèmes apportés par le nourrissage culturel, nous allons disposer d'un support formidable pour l'exercice. Avec ce matériel riche, nous allons mettre en place une activité régulière d'expression orale (20 mn chaque jour) et d'expression écrite (20 mn aussi). Activité au cours de laquelle chacun va être sollicité, pour faire part de ce qu'il a compris après la lecture à haute voix et pour donner son avis sur une question mise en débat.

b) Argumenter pour utiliser les capacités réflexives

C'est comme cela que nous allons pouvoir remettre les empêchés de penser dans une position active, indispensable à leur intégration aux travaux et projets de la classe.

Selon moi, on ne peut pas faire mieux pour les initier, les encourager, les habituer à utiliser leurs capacités réflexives que de les entraîner à argumenter en confrontant leur point de vue à celui des autres.

Après la lecture d'un texte fondamental qui les a nourri mais qui a souvent bousculé les certitudes, les sujets de débats ne manquent pas. Ils se dégagent d'eux-mêmes quand les élèves remettent de l'ordre dans ce qu'ils ont entendu. Je vous cite les dix derniers sujets de débats auxquels j'ai assisté, dans les classes que je vois ainsi fonctionner :

Après la lecture de la Belle au bois dormant :

-Vaut-il mieux dormir 100 ans ou mourir de suite ?

-Les qualités demandées à une princesse sont-elles les mêmes que celles demandées à un prince?

-Faut-il toujours écouter le plus vieux?

Après la lecture du feuilleton d'Hermès :

-Est-ce que tout savoir surtout rend heureux?

-Est-ce bien de connaître l'avenir?

-Faut-il connaître le passé?

-Comment se désigne le chef d'un groupe?

Après la lecture de Pinocchio :

-Doit-on parfois mentir?

-Peut-on apprendre à lire en un jour?

-Comment prouver sa valeur?

c) Apprendre à débattre pour accéder au stade du langage argumentaire.

A condition de faire cet entraînement tous les jours, deux trimestres suffiront pour aider « les empêchés de penser » à accéder enfin au stade du langage argumentaire.

Il s'agit d'une étape clef pour espérer maîtriser les savoirs fondamentaux et en arriver à une lecture efficace.

Mais, pour les aider à utiliser normalement leurs capacités réflexives, l'expérience montre que le chemin peut être encore long.

Bien souvent il faut entre 6 mois et 2 ans d'apport culturel et d'entraînement langagier réguliers, pour se débarrasser de la phobie du temps de suspension.

Ne nous laissons pas impressionner par ces délais. Sortons de l'immédiateté pour ne pas faire comme nos élèves, 2 ans c'est long, mais c'est peu au regard d'une scolarité de 14 ans parfois, qui s'achève sans la maîtrise des savoirs fondamentaux.

d) Cet entraînement est-il compatible avec le respect des programmes?

Est-ce que favoriser l'expression et l'entraînement à argumenter à ce point (je rappelle 20 minutes à l'oral et 20 minutes à l'écrit), reste compatible avec les instructions officielles ?

Ce n'est pas parce que les activités d'expression personnelles sont les grandes sacrifiées de nos pratiques pédagogiques, quelles ne figurent pas dans les recommandations faites aux professeurs et ceci depuis toujours.

Les directives du socle commun sont claires sur le sujet. Elles parlent même de mission prioritaire de l'école qui doit être travaillée dans chaque discipline pour préparer les élèves à devenir des citoyens actifs et responsables et des adultes autonomes.

Je suis pleinement d'accord avec cette idée et cette demande et je rajoute que le moment réservé à l'entraînement à communiquer et débattre est le creuset où se travaillent toutes les compétences nécessaires pour bien apprendre et bien penser.

On ne peut que regretter que ces activités aient été si décriées ces dernières années.

Souvent d'ailleurs par des politiques ou des journalistes qui ne connaissent rien aux élèves en difficulté et qui ont assimilé cet entraînement à la communication à une valorisation de la spontanéité et de la parole des enfants au dépens de celle du maître et des savoirs.

Ces critiques absurdes ont eu de l'effet, elles ont remis en scelle, depuis une dizaine d'années, les activités de rattrapage. Elles ont culpabilisé les enseignants qui ont recentré leurs efforts sur les connaissances qui font l'objet des évaluations.

C'est une erreur regrettable qui prive ces jeunes gens du ressort le plus efficace pour les réconcilier avec l'apprentissage qu'est la remise en route de leurs capacités réflexives et qui les marginalise. Ils viennent d'ailleurs d'en payer le prix avec un écart de plus en plus grand remarqué dans les classements Pisa entre eux et les meilleurs.

III - Troisième besoin

Quand au troisième besoin des empêchés de penser, il ne peut que s'avérer favorable pour tous, puisqu'il s'agit de donner de la force et du sens aux savoirs, en les reliant aux questions humaines fondamentales.

C'est comme cela que nous allons pouvoir récupérer l'envie de savoir de ceux qui veulent apprendre avec une curiosité qui n'a toujours pas décollé du personnel et de l'infantile, même quand ils sont à l'âge de l'adolescence.

C'est comme cela que nous allons pouvoir vérifier que les textes fondamentaux, surtout quand ils ont été discutés, fournissent un tremplin formidable pour donner des racines et du sens aux savoirs. Je vous assure qu'apprendre à lire ou à parler, à écrire ou à compter; à faire de l'anglais ou des sciences, avec Ulysse ou Athéna, avec Blanche

Neige ou Moïse, avec Pinocchio ou Robinson, offre une chance nouvelle de retrouver l'intérêt pour la classe et de relancer le fonctionnement intellectuel de ceux qui freinent pour apprendre. Quant à nos meilleurs élèves, on voit mal comment et pourquoi, ce lien entre les savoirs et un apport culturel pourrait les gêner.

L'expérience montre, que cette façon de faire les stimule autant et leur permet de donner toute leur mesure.

Troisième certitude :

J'en arrive à ma troisième certitude qui sera aussi ma troisième idée avant de conclure : l'empêchement de penser est contagieux.

La fréquentation des empêchés de penser est redoutable pour le professeur : les risques de contagion et de contamination sont réels.

On ne peut pas impunément appauvrir le contenu de ses cours, simplifier son message et se voir encore contester, sans en payer le prix. Le plaisir de la transmission repose pour beaucoup sur la stimulation de la capacité réflexive des élèves et sur la mise en route de leur questionnement, qui relance celui du professeur.

Comme avec les empêchés de penser, ce ressort est cassé, parfois même, nous l'avons vu, perverti et dénaturé, puisqu'il favorise l'apparition de troubles du comportement dans la classe. Le métier prend alors une toute autre dimension. Le risque est grand pour le professeur, de ne plus être lui-même engagé dans l'activité de penser pendant ses cours. Il ne peut plus alors se montrer en modèle du fonctionnement intellectuel à ses élèves.

Le ressort de l'identification, si important dans l'apprentissage est perdu, ce qui va encore compliquer la transmission.

C'est souvent ce qui conduit le professeur à se protéger, pour survivre, derrière les défenses habituelles, que sont l'autorité excessive ou la démagogie.

Pour lutter contre ce risque, la seule solution est d'engager chaque professeur dans une réflexion régulière sur la pratique pédagogique.

Elle devrait avoir lieu, chaque semaine dans

chaque école et faire partie des emplois du temps.

Il est quand même très étonnant de voir des lieux d'enseignement sensibles où la cohésion des adultes est indispensable, fonctionner sans temps de concertation sur les pratiques pédagogiques, voire même sans temps de coordination des actions quand on est plusieurs à enseigner avec les mêmes élèves.

Au moment où l'on cherche à relancer la formation des professeurs, il y a pour moi à mettre en place une action prioritaire qui ne coûterait pas chère : la co-réflexion entre professeurs.

On ne peut pas faire mieux pour améliorer sa pratique pédagogique que de l'enrichir de celles des autres.

On ne peut pas faire mieux pour trouver le plaisir d'enseigner que d'expérimenter à plusieurs et de se comparer,

On ne peut pas faire mieux pour améliorer la cohésion groupale d'une classe difficile que de présenter aux élèves, le modèle d'adultes qui se concertent et se soutiennent.

Pour moi, la meilleure des formations, c'est la co-formation, deux heures hebdomadaires devraient lui être consacrées dans l'emploi du temps de chaque professeur.

Si un jour nous le faisons, il sera alors facile de vérifier que l'heure de culture humaniste journalière, que je préconise pour les élèves, facilite ces rencontres entre professeurs et réactivent le plaisir de penser la pédagogie, même quand elle est mise en difficulté.

Pour conclure, je poserai trois questions.

Trois questions qui me paraissent être au coeur de ces divergences qui freinent l'évolution de notre école vers la réussite de tous.

Première question :

Est-ce que différer dans le temps ces aides et ces soutiens qui piétinent, pour les remplacer par des activités culturelles et langagières, qui ont pour visée de stimuler la curiosité et de structurer la pensée de tous, fait courir un risque à nos élèves décrocheurs, ou leur donne enfin la chance de mieux s'en sortir?

Deuxième question :

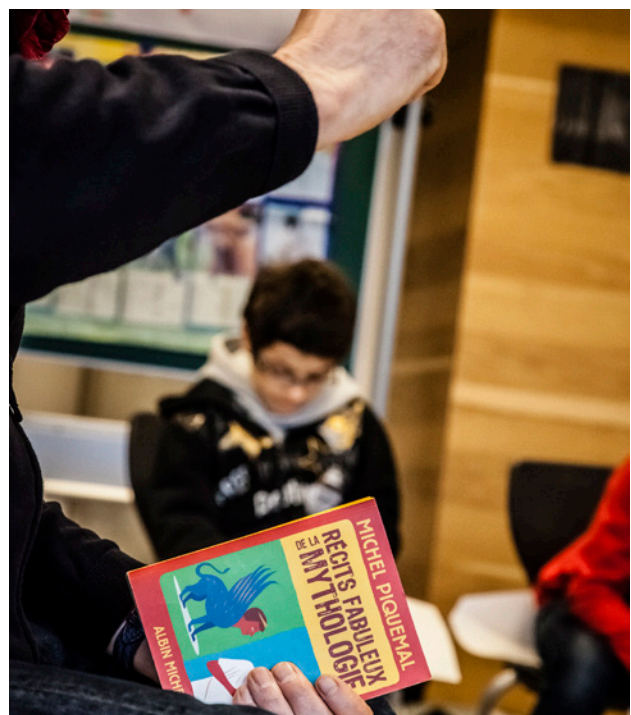
Est-ce que consacrer une heure journalière à faire du nourrissage culturel et de l'entraînement à argumenter pour donner du sens à l'apprentissage, fait courir un risque à nos savoirs disciplinaires ou leur offre au contraire une chance de retrouver la vigueur dont ils auraient besoin en ce moment ?

Troisième question :

Est-ce que dire aux professeurs, que leurs meilleurs formateurs ce sont eux-mêmes, à condition qu'ils se réunissent deux heures chaque semaine, pour analyser leur pratique et expérimenter ensemble, fait courir un risque de dérive à notre cadre pédagogique ou offre une chance de relancer le plaisir du métier qui semble manquer cruellement depuis quelques années?

En tout cas, je dirais que si nous souhaitons réellement une école de la réussite pour tous, il faudra changer certaines de nos certitudes qui ont fait la preuve de leurs limites.

Serge BOIMARE





www.culture-reussite.eu

CONTACTS en France :

Fabrice SALZARD - fsalzard@cg54.fr - +33 (0)3 83 98 71 99

CONTACTS au Luxembourg :

Cécilia DELAPIERRE - cecilia.delapierre@men.lu - +352 247 75111

Casimir PICH - casimirpich@men.lu - +352 247 85109



Textes : Clara BOUFFARTIGUE, Françoise DAVISSE, Serge BOIMARE © 2014

Photographies : Arnaud MARTIN © 2014