

PAR **L'ÉDUCATION**
ET LA **COOPÉRATION**

**Prévenir la violence et son avatar
moderne, le harcèlement...**



Le projet de « L'eau Partagée », un témoignage vivant

Portefeuille pédagogique en sept ateliers
Par René Jam

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre Premier

Education et Ethique : Enseigner à vivre _____ p.3

I - Comprendre la violence _____	p. 4
II - Propositions éducatives : généalogie du projet de « <i>L'eau partagée</i> » _____	p. 5
1 - Atelier de réflexion sur les relations humaines _____	p. 12
2 - Atelier d'écriture : - Le conte de l'éléphant sage _____	p. 14
- Ecrire pour exister _____	p. 21
3 - Le jeu de l'arbre de la Fraternité _____	p. 22
4 - De l'harmonisation tonique à la méditation de pleine conscience _____	p. 29
5 - Les séjours de rupture _____	p. 32
6 - Vie scolaire et médiation élèves _____	p. 35
7 - Groupes de soutien au soutien et souffrance scolaire _____	p. 38

Chapitre second

La relation de soin comme éthique vivante _____ p.44

I - L'éducation conductive : Institut Petö Andras à Budapest _____	p. 47
II - Projets de formation professionnelle :	
Esprit des compagnons et PEI de Feurstein _____	p. 49
III - Séjours de rupture et rééducation cardiaque :	
Centre Hélio-Marin de Banyuls-sur-Mer _____	p. 50
IV - Politique de sensibilisation et connaissance de soi _____	p. 52

CHAPITRE PREMIER
Education et Ethique :
Enseigner à vivre

■ PRÉAMBULE

L'homme contemporain rêve d'un monde sans violence tout en participant bien souvent inconsciemment à l'émergence et au renforcement d'un monde globalisé et violent.

« On pourrait dire qu'en l'espace de quelques siècles la légitimité sociale est passée du discours théologique au discours philosophique, puis au discours scientifique, et ne se situe plus de nos jours que dans le savoir-faire techno scientifique porté par la logique marchande »¹, pilotée par un capitalisme financiarisé. Pouvons-nous nous interroger sur la violence humaine et son avatar moderne : le harcèlement? Est-ce une fatalité ou pouvons-nous, par la compréhension de ce phénomène complexe en réduire les effets et progressivement construire une société participative, bienveillante, responsable et respectueuse de la vie?

L'homme, au cours de l'évolution des espèces, porté par la Vie et ses mutations successives, s'est progressivement détaché de la lignée animale dont il partage une grande part de son patrimoine génétique, pour entrer par l'émergence de la conscience et du langage dans une ère ouverte, à la fois dangereuse et riche de belles promesses d'évolution et de réalisation, s'il est attentif à « l'humus de son humanité »².

- Dangereuse parce qu'en quittant la sécurité de l'instinct et de sa régulation naturelle régie par l'emprise du mâle dominant sur le groupe, l'homme doit, aujourd'hui, construire, en Esprit et en pratique, une vie sociale régulée. Comportements, attitudes, règles, et lois doivent être co-construites avec la participation de chacun,

*Temps gris d'automne,
«L'homme branché» se presse,
infinie solitude.*

considéré comme un « interlocuteur valable »³, dans le cadre d'un champ politique et éthique démocratique, laïc et républicain en gardant présent à l'esprit cette remarque de Paul Ricoeur : « le juste n'est pas l'équitable ».

- Riche de promesses parce que la Vie qui « s'autodone, s'auto engendre et s'auto révèle »⁴ en l'homme, ouvre en lui un espace de liberté où sa sensibilité et sa raison peuvent, en harmonie, s'épanouir en activités de création infinies participant par là-même à la Beauté et au ré enchanement du monde.

■ COMPRENDRE LA VIOLENCE

Pour chercher à comprendre le phénomène de la violence humaine nous nous appuyons sur une double approche : l'approche anthropologique de René Girard et l'approche philosophique et plus particulièrement phénoménologique de Michel Henry.

L'approche anthropologique.

Depuis les origines l'imitation est au coeur du processus d'apprentissage chez l'homme- ce fait est confirmé par la découverte récente des neurones miroirs par les neurosciences. Cette dynamique nourrit la violence dans l'indifférenciation moderne par l'emballage de la rivalité mimétique- le désir de s'approprier le désir de l'autre- qui conduit, lorsqu'il est exalté et pour dériver ses paroxysmes destructeurs, à rechercher « des boucs émissaires »⁵. Dans les mythes, y compris les

*1- Frédéric Lenoir- Les métamorphoses de Dieu- p 395

* 2- Pierre Rabhi- La sobriété heureuse

* 3- Jacques Lévine et Michel Develay- Pour une approche anthropologique des savoirs scolaires- Pratiques et recherches pédagogiques avec une lettre préface d'Edgar Morin.

*4- Michel Henry- La Barbarie- Grasset- *- Michel Henry : Essence de la manifestation. PUF- Epiméthée.

* 5- René Girard- Des choses cachées depuis la fondation du monde.- Le bouc émissaire- Le livre de poche. * 6- Ghislain Deslandes- Critique de la condition managériale- PUF- p 98

* 7- Le dernier livre d'Albert Jacquard- Réinventons l'humanité- Broché

mythes modernes, la sacralisation de la « *victime émissaire* » a pour fonction inconsciente de légitimer le discours des persécuteurs. C'est la compréhension et la déconstruction de ce mécanisme inconscient et l'accompagnement des processus d'individuation de l'enfant que suppose une authentique lutte contre la violence qui mine la vie institutionnelle et sociale.

L'approche phénoménologique.

«... ce n'est pas la pensée qui nous donne accès à la vie mais la vie qui nous permet d'accéder à nous-même. Ce n'est pas le soi qui pose la relation à soi, mais la vie, qui le précède et le constitue »*. Pour Michel Henry et sa phénoménologie matérielle « *la parole de la vie fonde la parole du monde* »*. Ainsi se trouve restituée à l'affectivité, dans une immanence radicale, la primauté dans la duplicité de l'apparaître du réel, sensibilité que l'objectivation scientifique du monde, dans la « *jetée hors de soi* » que suppose la transcendance ignore nécessairement et par là-même maltraite, dans l'homme, son « *humanité* ». Ce concept a été repris par le généticien humaniste Albert Jacquard en 1987. « *Il définit l'humanité comme étant « les cadeaux que les hommes se sont faits les uns aux autres depuis qu'ils ont conscience d'être, et qu'ils peuvent se faire encore en un enrichissement sans limites »*. Ces cadeaux constituent « *l'ensemble des caractéristiques dont, à bon droit, nous sommes si fiers, marcher sur deux jambes ou parler, transformer le monde ou nous interroger sur notre avenir* » En fait, « *les hommes n'ont d'autres tâches que de profiter du trésor d'humanité déjà accumulé et de continuer à l'enrichir**7 ».

■ PROPOSITIONS ÉDUCATIVES

A partir de cette trame théorique succincte, qui prend en compte l'essence immanente du Réel,

je souhaiterais, prenant appui sur le projet de « *L'eau partagée* », proposer à des institutions volontaires- classes, écoles, associations, clubs, mouvements populaires...- un projet d'éducation civique prenant la forme d'un « *portefeuille pédagogique* » qui se donnerait pour objectif de prévenir et lutter contre toutes formes de violences individuelles ou collectives, intra ou extra-muros. Pour cela, comment prendre au sérieux l'aphorisme de Michel Henry :

« *La parole de la vie fonde la parole du monde* » et l'incarner dans une parole vivante et une éthique qui libèrent, une parole authentique et une éthique qui rentrent en résonance avec la vie, les lois naturelles de l'enfant et l'émancipation libre et responsable de l'adulte?

Alors que j'écris ces lignes je croise le témoignage vibrant de Céline Alvarez qui milite pour que tous les adultes en charge d'éducation, c'est à dire à bien y regarder pour nous tous, s'informent et accompagnent dans un cadre et un climat bienveillants et structurés à la fois, les lois naturelles de l'enfant. Cette jeune enseignante courageuse et animée d'une véritable foi en la vie, se donne pour ambition, de mon point de vue légitime, de révolutionner l'éducation!...

Elle s'inscrit résolument dans les pas des grands anciens comme Comenius, Montessori, Célestin Freinet,... pour ne citer que les plus connus, eux-mêmes inscrits dans cette vision confiante et éclairée en le dynamisme naturel et libre de la vie qui fait éclore des individus accomplis, solidaires, responsables et respectueux de la vie quand leurs environnements naturel, aménagé, institutionnel et humain conjuguent harmonieusement leur soutien.

Dans le prolongement de cette vision de l'éducation de l'enfant et pour la conforter, l'essai princeps de Catherine Meyor : L'affectivité en éducation, pour une pensée de la sensibilité,

* Michel Henry- *L'essence de la manifestation*. PUF-Epiméthée

et les témoignages personnels de Todd Rose sur la Tyrannie de la norme et de Ghislain Deslandes sur la Critique de la condition managériale offrent une cohérence philosophique et pédagogique à toutes les médiations éducatives et civiques nécessaires à l'organisation et à la vie politique-participative, responsable, créative et bienveillante de la société.

L'enfant, l'individu, « *chair d'un soi vivant* », est habité par une force endogène dynamique « *d'accroissement de soi* », « *d'auto déploiement de soi* » nourrie par son attention, sa curiosité et son émerveillement, « *ruissellement* » de la vie qui s'auto done » en « *excédence* »*.

Faire l'expérience renouvelée et ouverte de « *Je peux* » d'une infinie variété est au coeur de notre joie de vivre.

Les contenants de pensée*, et tout particulièrement le contenant langagier organisent nos représentations mentales qui se tissent et se dessinent sur la trame sensible du réel dont nous faisons l'épreuve dans une immanence radicale tout au long de la vie.

TÉMOIGNAGE : « RACONTER LE PROJET DE L'EAU PARTAGÉE. »

Pour comprendre le projet de l'eau partagée et en révéler la richesse, il faut en décrire la généalogie qui se tisse sur la trame amicale d'une rencontre... Voici donc une interview que j'ai donnée à l'occasion de la célébration des vingt ans du barrage de La Verne.

■ Pourquoi l'IEN que vous étiez s'est intéressé aux activités d'éducation proposées par le SIDECM ?

Répondre à votre question c'est tout d'abord relater l'histoire d'une amitié qui s'est fidèlement construite tout au long de ces quinze années.

Je venais d'arriver, en septembre 1996, sur la

circonscription de Ste Maxime. Le conseiller pédagogique de l'époque, Jean-Louis MONER, qui était aussi mon ami d'enfance, m'avait parlé d'un projet intéressant qui venait de prendre corps dans certaines écoles de la circonscription et qui était porté par le directeur du SIDECM*, Francis JOSE-MARIA. Notre première rencontre fut immédiatement marquée du sceau d'une sympathie réciproque. L'ouverture d'esprit de Francis, sa conception et son éthique de l'action éducative ouverte sur la globalité et la complexité du réel, son respect du point de vue d'autrui dans le dialogue, m'ont convaincu que nous avions de belles choses à faire ensemble. Dès le mois de novembre 1996 je l'invitais à participer à une journée d'animation pédagogique avec tous les enseignants de la circonscription sur le thème de l'éducation à l'environnement, pour que nous jetions les bases d'un partenariat constructif entre nos deux institutions. L'intérêt manifesté par les enseignants pour ce nouveau champ éducatif ouvert sur la vie et la solidarité, qui n'était plus seulement celui des activités d'éveil intra-muros, fut immédiat, et, soutenu par l'institution de tutelle, se renforça au fil des années.

J'ai été d'autant plus facilement convaincu de mon engagement à soutenir le projet qu'il faisait écho en moi à une fidélité plus ancienne encore, celle de mon enfance durant laquelle, fils de forestier, la nature fut le creuset bienveillant, généreux et parfois sévère, de mes apprentissages fondamentaux de la vie.

Dans un deuxième temps au-delà de l'aspect affectif et sensible de notre relation, ce fut le champ pédagogique d'ouverture sur le milieu vivant qui renforça mon adhésion au projet. Nous étions à l'époque dans le temps passionné de la mise en œuvre de la loi d'orientation de juillet 1989, qui s'ouvrait sur cette déclaration de principe forte : « *l'enfant est au coeur de l'institution* ». Je venais de vivre 10 années enthousiasmantes au service

* SIDECM- syndicat intercommunal de distribution de l'eau de la corniche des Maures

de l'adaptation et l'intégration scolaire des enfants handicapés du VAR. Le monde de l'enfance handicapée devrait être un passage obligé pour tout enseignant en formation car cela lui permettrait de faire la découverte non pas du sujet théorique qu'est l'élève que l'on « *remplit de savoirs* », mais d'une personne singulière avec son histoire, ses capacités, ses forces, ses faiblesses, ses blessures, ses peurs cachées et découvrir ainsi qu'éduquer c'est permettre le développement de l'intellect de l'enfant mais dans le même temps de sa sensibilité. Eduquer c'est être un médiateur attentif, rigoureux et bienveillant à la fois, qui s'efforce de rendre accessible le « *réel résistant* » à chaque enfant en offrant à la communauté éducative qu'est la classe, des occasions privilégiées de rencontre avec leur environnement. Ces « *situations de vie* » dans lesquelles les élèves, qui sont aussi des enfants, découvrent la globalité et la complexité du réel dans ses interactions, inter relations, interdépendances, toute cette « *causalité circulaire* » ou systémique cette « *reliance* » sont indispensables à la compréhension des enjeux environnementaux de notre monde moderne. C'est bien là le rôle émancipateur de l'école dont nous savons bien, depuis le Manifeste pour l'école publique, qu'elle ne peut assumer seule cette vocation éducative, mais gagnerait à la partager avec d'autres, sans perdre son âme, dans le cadre d'un partenariat harmonisé, respectueux, sous son autorité, des options éducatives officielles de la nation. Si la mission spécifique de l'école est l'enseignement et de sa seule responsabilité, elle partage sa vocation éducative avec la famille, les collectivités territoriales, les associations... Aller à la rencontre de la vie hors des murs de l'école, c'est offrir une occasion unique d'aider les enfants à construire ce « *nouvel outil de pensée* » qui est la pensée systémique qui pour Edgar Morin est le nouveau paradigme éducatif d'une authentique politique de civilisation.

Le SIDECM avec toutes ses ressources humaines, ses ressources naturelles, techniques, financières, offre aux enseignants de la circonscription des

occasions originales et renouvelées de féconder leur enseignement en inscrivant les apprentissages à l'éco citoyenneté, savoirs, savoir-faire et savoir-être, dans la trame vivante du réel. C'est aussi offrir des occasions de motivation en finalisant et en donnant sens à ces apprentissages, par exemple en faisant découvrir aux élèves des solidarités à l'échelle d'un bassin versant. Solidarité que l'on peut ouvrir à l'échelle de la planète en allant à la rencontre du monde un peu mystérieux et magique du SAHEL si loin de nos représentations mentales, si antithétique, et par là-même, par cette « *pédagogie de la rupture* » comprendre la complexité du réel et de la vie. Ces ruptures fécondes des représentations mentales des élèves sont le gage d'authentiques apprentissages puisque apprendre suppose une « *corropriation* » et une transformation de nos représentations mentales. Permettre d'inscrire les apprentissages dans une perspective anthropologique c'est le plus beau cadeau que le SIDECM puisse faire aujourd'hui aux enfants qui vivent sur son territoire.

La découverte de la solidarité à l'égard du prochain qui pour nos élèves prend le visage des personnes démunies, O! combien, du SAHEL, c'est offrir également, et ce n'est pas le plus petit cadeau du syndicat, le sens du partage et de la responsabilité. Ces occasions d'actions au service de l'autre, creusent en chacun des enfants, suivant sa sensibilité, le sentiment de l'exigence éthique, qui plus tard nourrira son engagement politique au sens noble du terme.

Nous étions là dans le champ actif d'une mise en œuvre de la pédagogie différenciée préconisée par nos instructions officielles, ce qui pour moi m'a fait considérer cette rencontre avec Francis et le projet de l'eau partagée, soutenu avec force et constance par monsieur Jacques SENEQUIER, président du SIDECM et tous les membres du CA comme une opportunité éducative rare qu'il faut préserver, une grande chance professionnelle et personnelle.

Je me rends compte qu'en vous parlant je suis passé progressivement de l'imparfait au présent, tant pour moi cette généalogie d'une rencontre continue de vivre et nourrir intensément mon « aujourd'hui ».

Respecter et préserver ce partenariat est à mon sens donner aux enfants et aux enseignants de la circonscription de Ste Maxime un cadre d'éducation au développement durable d'une particulière et rare richesse.

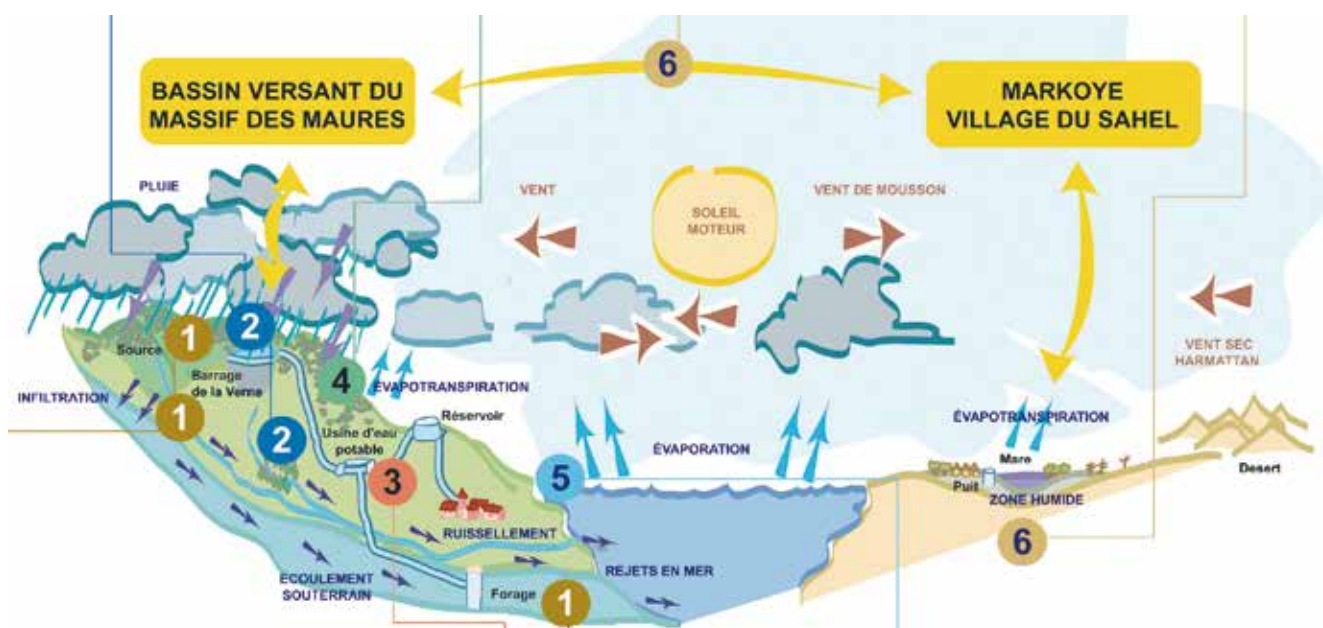
■ Comment avez-vous vu évoluer ces activités au fil des ans ?

Pour comprendre l'évolution du projet tout au long de ces années, il nous faut nous référer à la « démarche-chemin » qui structure notre projet et dont Edgar Morin nous dit que « la pensée complexe ne propose pas dans son dialogue un programme, mais un chemin (méthode) au cours duquel on pourra mettre à l'épreuve certaines stratégies qui se révéleront fructueuses ou non pendant le cheminement dialogique... La méthode comporte deux niveaux qui s'articulent et se rétro-alimentent : d'une part, elle favorise le développement de stratégies pour l'action, d'autre part, elle favorise le développement de stratégies pour la connaissance ».

Le premier niveau nous a permis de mieux comprendre comment les « situations de vie », ou « sorties de terrain » ont pris plus de cohérence éducative par la mise en œuvre progressive d'une véritable différenciation pédagogique. La pédagogie différenciée est tout d'abord la prise en compte de notre différenciation hémisphérique par l'intégration de nos deux cerveaux, le « poète » et « l'ingénieur ». Le « cerveau gauche », analytique, rationnel, logique, organise le réel de manière géométrique et mathématique et ancre nos savoirs et nos savoir-faire dans un univers de maîtrise et le « cerveau droit » holistique, poétique, créatif, nous permet de participer à l'expression affective et sensible du monde vivant et nous fonde dans l'incertitude inquiète de notre humanité. Ces deux hémisphères interdépendants sont réunis étroitement par le pont du corps calleux.

Cette pédagogie, ensuite, permet de prendre en compte dans le premier niveau de la démarche :

- la singularité de chaque enfant, de chaque élève, qui est aussi un sujet singulier, dans son affectivité et sa sensibilité par la confrontation à la différenciation des milieux éducatifs (salle de classe, milieu naturel, usine...), des médiateurs



éducatifs- enseignants, animateurs(trices) et/ou techniciens du SIDECM, de l'observatoire marin, de l'ONF...- des temps éducatifs variés :

- temps formel d'enseignement de l'école, lieu des approfondissements des connaissances disciplinaires,
- temps non formel des sorties de terrain, où se vit le moment essentiel de la rencontre avec le milieu vivant, et
- temps informel de l'engagement associatif et militant, moments d'expérience de la solidarité et du partage, qui sont aussi des moments essentiels à la formation de l'éco citoyen. Ces moments informels et non formels qui conjuguent l'événementiel et l'avènementiel, l'extériorité et l'intériorité, le visible et l'invisible, fondent le processus d'individuation de l'enfant et participe à son développement humain.

Le deuxième niveau de la démarche nous permet de prendre du recul par rapport à l'action et chercher à en évaluer l'efficacité. Dans le champ éducatif l'approche quantitative n'est pas déterminante même si pour le projet le nombre d'enfants participants aux sorties de terrain s'est toujours maintenu dans la fourchette de 1500 à 2000 élèves par an, ce qui est en soi considérable. Il faut se méfier « *de la tyrannie de la norme* ». Dans ce processus évaluatif le statut positif de l'erreur en fait un moment privilégié d'apprentissage. Quelles en sont les retombées sur l'amélioration des apprentissages disciplinaires ? Seuls les enseignants avec leurs outils d'évaluation propre à l'institution peuvent répondre. Par contre d'un point de vue qualitatif les progrès des enfants ne peuvent se mesurer qu'en termes d'indicateurs de tendance. Lorsque nous lisons, dans notre ouvrage multimédia : une démarche ouverte d'éducation à l'environnement et au développement durable, les témoignages vivants des projets de classe et/ou d'école de :

- Josiane Gineste et Marie Curiat, pour l'école de maternelle de La Croix Valmer : Le Jeu de l'Oie de la porteuse d'eau,

- Roseline Baret pour l'école élémentaire de Pisan Malaspina à Cogolin : le Loto des senteurs,
- Yvonne Gély pour le CM2 de Fontvieille : Sauvons les tortues d'Herman,
- Marine Cauchy, cours élémentaire de Villefort sur Argens : L'arbre coopératif du « *Mieux vivre ensemble* »,
- Liliane Fréchin-Marguerie, maternelle Malaspina et son beau livre de photos illustrés de poèmes d'enfants,
- Marie-France Coulomb école élémentaire du Plan de la Tour... et bien d'autres encore qui m'excuseront de ne pas les nommer toutes et tous, nous ne pouvons qu'être rassurés sur la qualité de l'exploitation pédagogique de ces sorties de terrain faites par les enseignants et les progrès sensibles qu'elles ont induits chez leurs élèves.

Je ne suis pas naïf, tous les enseignants n'ont pas su tirer un aussi beau parti du projet, mais leurs élèves conduits par l'enthousiasme de Valérie, recrutée par l'éducation nationale comme emploi jeune, puis relayée par le SIDECM, garderont une empreinte éducative qui ne manquera pas de germer à l'occasion. Nous avons eu la joie au cours d'une assemblée générale de l'association l'eau partagée, de voir une ancienne élève d'école primaire, qui avait participé douze années plus tôt avec son enseignante au projet, s'engager pour militer dans l'association... Il me faut ajouter pour être complet que l'engagement des enseignants-es est très sensible au propre engagement de leur hiérarchie...

■ ***Aujourd'hui encore vous restez fortement impliqué dans les activités d'éducation et de coopération du projet. Pour quelles raisons ?***

C'est une question difficile qui n'appelle pas de réponse légère.

Au-delà de la valorisation narcissique propre à toute ambition humaine, fût-elle altruiste, je pense répondre à une exigence profonde et secrète de fidélité à l'enfance qui rêve d'habiter le monde, à l'école qui fut pour moi émancipatrice et à la

générosité de la nature et de la vie. Cette vie qui « *s'auto-donne, s'auto-génère, s'auto-révèle en nous* » suivant la belle formule de Michel Henry, sans que nous y soyons pour quoi que ce soit, nous la partageons avec tous les êtres humains de la terre. Elle nous rend solidaires les uns des autres dans l'expression d'une fraternité ontologique, vécue à travers une spiritualité laïque. Si éduquer est pour Célestin Freinet « *libérer et nourrir les puissances de vie présentes en chaque enfant* », alors le projet de l'eau partagée poursuit mon éducation personnelle.

L'aventure humaine que nous vivons dans le cadre du projet de l'eau partagée, pourquoi ne pas le dire, dans le tohu bohu de notre monde contemporain, participe du sens de ma vie en m'offrant des raisons et des occasions de mobiliser toutes mes énergies... qui déclinent avec l'âge...

C'est pour moi une chance extraordinaire et je voudrais profiter de l'occasion qui m'est donnée, pour remercier Francis et toute l'équipe du SIDECM, qui se donne sans compter pour que vive le projet et que l'eau physique mais aussi symbolique, qui nous fait vivre, soit encore longtemps partagée.

■ ***Vous venez d'achever avec Francis José-Maria l'écriture d'un magnifique ouvrage qui relate cette expérience de plus de 15 ans de coopération pédagogique. Qu'attendez-vous de cette publication ?***

Tout d'abord dire que c'est pour Francis et pour moi une grande joie de voir cet ambitieux projet se réaliser. Mais, vous l'aurez compris, dans cette dynamique spiralaire et cumulative qu'induit la « *démarche-chemin* », c'est un nouveau départ pour le projet et une nouvelle aventure qui commence. Notre propos n'était pas de faire un recueil de recettes pédagogiques qui aurait bien cadré avec les exigences de notre monde technicien à courte vue, mais de miser, par de nombreuses pauses métacognitives, sur l'intelligence des futurs utilisateurs et de faciliter la compréhension et



Francis José-Maria et René Jam

la mise en œuvre de la démarche et générer ainsi de nouveaux projets propres aux problématiques locales, à leurs contraintes et à leurs ressources. Nous pensons que la réalisation concrète de l'ouvrage en offrant un référent pédagogique commun pour une éducation alternative au développement durable permettra, s'il est soutenu par la hiérarchie de l'institution scolaire au niveau de la circonscription, porter de beaux fruits, pour le bénéfice éducatif des enfants qui nous sont confiés. Dès le mois d'avril nous avons pris notre bâton de pèlerin avec Francis et nous avons engagé une nouvelle étape du projet car s'il est utile de « *savoir faire* » il est tout aussi essentiel de « *Faire savoir* ».

C'est ainsi que nous avons présenté dernièrement à Paris, l'ouvrage multimédia à la responsable de la commission française de l'UNESCO, au Président de l'Académie de l'eau, au Président de la Fédération de l'office central de la coopération à l'école qui se sont montrés enthousiastes et nous ont proposé une collaboration concrète dans le cadre de formations nationales et la participation à un projet commun au Forum mondial de l'eau qui se tiendra à Marseille en 2012, sur le thème de la médiation éducative dans le champ de l'éducation au développement durable. En juillet nous remettrons à Philippe Meirieu, qui a préfacé notre ouvrage, et à Pierre Rabhi, qui sont membres d'honneur de l'association l'eau partagée, un exemplaire de l'ouvrage multimédia et nous espérons qu'ils nous aideront à ouvrir les portes de la formation des enseignants, en espérant que

la formation des maîtres redevienne d'actualité, et à celle des animateurs des collectivités territoriales et des associations. Il nous faut signaler que le conseil régional et l'agence de l'eau, qui nous soutiennent depuis le début du projet, souhaitent nous voir participer au volet éducation à l'environnement et au développement durable de la plate forme régionale PACA, et c'est avec joie que nous répondons à cette sollicitation. Ajoutons à cela un site dynamique informatique d'échanges et de partage qui sera prochainement opérationnel sous le sigle du Portail de l'eau partagée, véritable veille éducative, et nous voilà psychologiquement armés pour affronter les aléas, heureux et parfois malheureux de la vie...

Ce détour dans le temps me semblait utile à la compréhension des propositions pédagogiques que je souhaite faire maintenant, à partir de notre expérience vécue, susceptibles de répondre à une demande pressante des institutions et de la société d'une éducation civique à même de lutter contre les violences qui altèrent le lien social et dont le harcèlement se révèle comme la plaie vive d'un monde qui semble vouloir borner son horizon matérialiste par une frénésie consumériste.

<http://eaupartagee.i-mag-ine.com/fr/index.html>



■ METTRE EN RELATION

L'évocation de ce témoignage sur la généalogie du projet de l'eau partagée, dans l'esprit du « *parlement des invisibles* » de Pierre Rosanvallon, révèle qu'au delà de la mise en oeuvre harmonisée d'un faisceau de compétences le procès du projet s'est fondé et construit sur le socle affectif de la relation.

Au-delà des compétences disciplinaires et de l'armement didactique, toute médiation éducative- à l'école, dans un club, une association...- trouve sa force et son efficacité dans la qualité de cet « *entre* », de ce « *tiers inclus* » de la relation, que le TAO désigne comme « *vide médian* ». Pour François Cheng « *les anciens chinois- notamment du côté des taoïstes, mais les autres courants de pensée, sur ce point, ont fini par épouser leur vue- ont développé une conception unitaire et organique de l'univers vivant où tout se relie et se tient. A la base de cette vision originale : le souffle. Le souffle primordial constitue l'unité originare de tous les éléments et ne cesse d'animer toutes choses vivantes, les reliant en un gigantesque réseau d'engendrement et de circulation, appelé le TAO, « la Voie ».*

Comment se manifeste la fécondité du souffle? Son mouvement fondamental est ternaire, selon les adages de la Chine antique qui se fondaient sur une approche phénoménologique de la vie en son infinie variété, à travers les « *dix-mille êtres* ». Ces penseurs distinguaient trois types de souffles émanant tous du souffle primordial et agissant de façon concomitante : le souffle yin- douceur réceptive-, le souffle yang- la puissance active- et le souffle du vide médian... Assurément le TAO se manifeste dans ce qui est pleinement donné. Mais il se dévoile tout aussi bien, si non davantage, dans ce qui se devine, dans ce qui advient au creux des interstices. Nous ne doutons pas que c'est « *au royaume de l'intervalle* », dans la « *vallée où poussent les âmes* »- selon l'expres-



Le sceau de Salomon tension du multiple vers l'un.

sion de John Keats- qu'en réalité chacun des vivants prends conscience de son unicité et devient par la présence. »...

C'est dans la mise en relation vivante et sensible aux quatre éléments : Eau, Feu, Terre, Air- quatre éléments qui ont fécondé l'imaginaire de l'homme depuis la nuit des temps- et la mise en relation cognitive à leurs quatre avatars conceptuels : Masse, Temps, Energie, Espace- que ma longue expérience pédagogique s'est architecturée et trouve sa meilleure expression dans le « *projet de l'eau partagée* ». La proposition politique de Bruno Latour de constituer un « *parlement des choses* » pour animer la vie de territoires me paraît dans cette dynamique de médiations éducatives, particulièrement pertinente.

« *Pleurer, aimer, rire, comprendre...* » c'est le slogan qui flotte à l'entrée de nos regroupements éducatifs. Des ateliers où parler, lire, écrire, nous aident à prévenir la violence.

1 ATELIER DE RÉFLEXION SUR LES RELATIONS HUMAINES. « LA VÉRITABLE ÉDUCATION EST D'APPRENDRE COMMENT PENSER, PAS QUOI PENSER ». KRISHNAMURTI

Les ateliers de réflexion sur les relations humaines, relations aux êtres, aux choses et aux idées sont nés de notre intérêt pour les ateliers de philosophie à l'école primaire et au collège dans le sillage des propositions de Jacques Lévine, psychanalyste, élève de Wallon, engagé dans le combat pour une école où l'enfant serait véritablement « *au centre de l'institution* ». Depuis plus de trente ans, Jacques, au sein de l'association des « *groupes de soutien au soutien* » qu'il avait fondée- l'AGSAS- sur le mode des « *groupes Balint* », se préoccupait du monde philosophique de l'enfant* comme lieu d'une possible transformation de la relation éducative vers un statut d'interlocuteurs valables de tous les acteurs de cette rencontre. C'est tout naturellement que nous nous sommes engagés, avec les écoles volontaires qui

participaient également au projet de l'eau partagée, dans la pratique des ateliers de philosophie sous la supervision de Jacques qui ne ménageait pas son engagement auprès des enseignants. Nous étions doublement en phase :

- Sur le plan philosophique, cela va de soi, car promouvoir une éthique éco-citoyenne ne peut pas se concevoir sans respect de la vie, sans solidarité, bienveillance et sans responsabilisation.
- Sur le plan pédagogique également, car la « *dé-marche-chemin* », pierre angulaire de notre approche pédagogique, se construit en priorité sur l'expression du vécu sensible de tous les acteurs et de leurs représentations mentales.

L'observation et l'analyse des échanges des enfants, montre combien le « *contenant langagier* » pour reprendre une notion créée par le Professeur Gibello⁷ est déterminant dans la construction de la pensée. Ce « *contenant de pensée* », en effet, permet de construire, entre autre, le principe de causalité. Cette élaboration progressive, au-delà de l'intuition et grâce à la dynamique groupale qui favorise le processus d'idéation, les conduits même à comprendre qu'au-delà de la causalité linéaire à une cause correspond un effet- la compréhension du réel nécessite de prendre conscience des interrelations entre tous les éléments du système, de la réalité. Dans notre expérience de l'eau partagée, cette ébauche de causalité circulaire ou systémique fut particulièrement sensible dans le thème de l'eau, abordé sous l'angle émotionnellement chargé de son éventuelle disparition... La conquête de ce processus de pensée est déterminante dans toute prévention de la violence. Comme un pré jauni par un été ardent, le champ de la pédagogie souffre aujourd'hui de ce souffle desséchant de l'approche technicienne et de sa servante didactique. Accaparé par les maîtrises procédurales l'enseignement oublie de plus en plus que sans relation vivante qui relie dans une alliance complice et affectueuses maîtres et élèves, enseignants et enseignés, adultes et enfants, il ne peut y avoir d'authentiques apprentis-

sages. Pourtant, ici ou là et de plus en plus, dans l'institution scolaire, fleurissent quelques petites plantes fragiles et aventureuses que sont les ateliers de philosophie et les ateliers de méditation. Jacques Lévine dans une intervention au parlement français de Bruxelles, en février 2004, affirmait, après avoir rendu hommage à M.Lipman qu'il considère comme le pionnier, celui qui a ouvert la voie, « *il y a deux façons de concevoir ce que l'on peut appeler « la naissance de la pensée philosophique des enfants* », deux approches, la sienne et la nôtre, mais loin d'être incompatibles elles peuvent et doivent être considérées comme complémentaire ». Pour le professeur Michel Tozzi, en mars 2003, dans un colloque à Montpellier sur le thème : Le débat à l'école et au collège est-il une discussion à visée philosophique ou pensée réflexive? affirmait que J. Lévine s'inscrivait dans le courant des « *préalables à la pensée* », centré sur l'expérience existentielle du cogito, démarche structurante de la construction identitaire du sujet. Aujourd'hui, le mouvement de l'eau partagée, tout en revendiquant cette filiation, prolonge la réflexion sur le monde philosophique de l'enfant en l'inscrivant dans l'approche phénoménologique de Michel Henry. Sa révélation de la duplicité de l'apparaître, éclaire pour nous les raisons qui font des ARCH- ateliers de réflexion sur la condition humaine- de Jacques et des ateliers de réflexion sur les relations humaines pour nous, des moments si attendus et si précieux dans la vie des jeunes écoliers qui perçoivent que dans la gratuité de cet espace de parole ils peuvent faire l'expérience « *d'un Désir qui n'a point de modèle dans les choses parce qu'il est le Désir de la Vie et ainsi du Désir de Soi* »⁸.

La séquence filmée d'un atelier de réflexion sur les relations humaines en grande section de maternelle de l'école Pisan à Cogolin et animée par sa directrice madame Liliane Marguerite, est saisissante par l'extraordinaire sérieux, voire la gravité avec laquelle les enfants parlent de la différence entre les hommes et les femmes.

Le sentiment que nous avons de participer à un moment éducatif essentiel tient, nous semble-t-il à l'authenticité de l'expression des enfants et au fait que ces paroles, avant d'être des « *paroles du monde* » c'est à dire des paroles qui tentent d'objectiver la réalité posée à l'extérieur de soi, dans un mouvement de transcendance, sont des « *paroles de la vie* », éprouvées dans une immanence radicale. Ce qui nous frappe tout d'abord, ce n'est pas tellement le contenu du « *langage digital* » ce qu'ils disent, les mots, la syntaxe qu'ils utilisent, qui peuvent nous paraître bien pauvres, mais bien plutôt le « *langage analogique* », la manière dont ils s'expriment, leur expressivité corporelle, les mouvements de leurs corps et de leurs sensibilités.

Cette mise en scène spontanée, sensible et corporelle de la parole révèle le creuset affectif où la pensée se secrète, manifestation du « *désir d'accroissement de soi* » chez l'enfant et lieu d'expression de tous ses « *Je peux* » à conquérir.

Avec l'initiative médiatique de Frédéric Lenoir et la création de la fondation SEVE qui franchit, semble-t-il, les portes de l'éducation nationale nous pouvons espérer aller dans le bon sens si le substrat relationnel est nourri et si ces moments d'échanges ne sont pas transformés en simples mise en forme de « *savoirs déclaratifs* ».

Cette reconnaissance identitaire du sujet, personne indivis, autonome et responsable, a une fonction hautement subversive dans le contexte

social actuel plutôt enclin à organiser le conditionnement, la dépendance à l'égard des schémas agressifs, réducteurs et violents de la propagande consumériste. Favoriser la construction d'enfants et d'hommes véritablement individués répond à l'exigence éthique « *d'une insurrection et d'une mutualisation des consciences* » qui seule pourra freiner et inverser la tendance actuelle d'un individualisme de plus en plus violent.

Nous concluons cette présentation pédagogique extrêmement importante dans nos propositions de prévention de la violence et de son avatar moderne le harcèlement dans ses multiples formes d'expression en décrivant la règle fondamentale d'une extrême concision qui régie la procédure de cette approche :

- Un avant-propos sur le sens de cet atelier.
- L'énoncé du thème.
- L'annonce que la séance durera 10 minutes.
- L'annonce que l'enseignant(e), l'adulte, n'interviendra qu'à minima.- Les Précisions sur le contrat de fonctionnement : prise de parole, enregistrement, confidentialité...

Pour prolonger et enrichir ce chapitre je vous invite à lire sur le lien de l'eau partagée dans le Livre II : Essai de théorisation page 59 à page 91.

2 ATELIERS D'ÉCRITURE :

Dés mon stage en alternance que je fis en 1983 dans la circonscription de mon ami Michel Duponchel, dans les Pyrénées Orientales, dans le



Séchoir solaire - Collège de Cogolin



Madame Leïlatou en démonstration



cadre de ma formation d'inspecteur de l'éducation nationale je fus alerté par celui-ci sur le fait que dès le cycle des apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire la maîtrise de la langue écrite passait par la sollicitation constante et articulée de la boucle : PARLER- LIRE- ECRIRE.

Son approche naturelle de la lecture prenant en compte, le code grapho phonétique et sa mise en oeuvre par l'épellation phonétique dans un premier temps et le code idéographique dans un deuxième temps qui ouvrait sur le sens révélé par le mot, la phrase et l'écriture longue, et donnait toute son importance au capital lexical de l'enfant, dès le CE1, fut pour moi une révélation.

C'est ainsi que dès le plus jeune âge les enfants pouvaient être engagés dans le cadre d'ateliers d'écriture et sur le support de contes, à intégrer la notion de structure, à l'analyser, à décrire les personnages et leurs fonctions et à essayer de mettre en oeuvre ces notions dans l'écriture collective d'un petit conte...

Témoignage : Le conte de l'éléphant sage.

Vingt années plus tard, en 2004, dans le cadre du projet de l'eau partagée et à partir du « *brainstorming* » qui ouvre la « *démarche-chemin* », ce jour-là sur le référent « *Eau* », l'ensemble des acteurs-élèves d'une classe de quatrième du collège de Markoye au Nord du Burkina Faso, le « *groupement des femmes*, le *groupement des éleveurs*, les *agents techniques des forêts*, les *enseignants* et l'*équipe de coopérateurs français*- quatre projets furent retenus aux intitulés évocateurs :

- « *un collège propre dans un village propre* ».

- Expérimentation d'un goutte à goutte pour le maraîchage.
- La réalisation d'un journal du collège qui serve d'outil de communication, d'information et d'éducation sur les différents projets en cours, sur les actions de prévention pour la santé et la vie des médiations scolaires par les élèves.
- Un recueil de contes et récits traditionnels pour renouer avec la tradition orale qui se perd répondant ainsi à la sagesse africaine qui suggère dans un proverbe : « *si tu ne sais pas où tu vas, regarde d'où tu viens!...* ».

J'animais ce quatrième atelier que nous avons intitulé : Entre mythe et réalité. Je décidais donc, après avoir fait par petits groupes, un recueil de récits sur l'eau et son imaginaire local en langue songhaï, recueillis auprès d'un très vieux conteur-dictaphones, carnets de notes, interviewers-d'animer un atelier d'écriture à partir de la trame d'analyses que Michel m'avait présentée dans les PO pour que les collégiens s'approprient ce pouvoir de l'écriture et tout en travaillant leur mémoire identitaire préservent et enrichissent leur propre culture. Une occasion également de résister au chant des sirènes de la société consumériste qui à travers les smartphones infiltrent en eux les poisons de l'indifférenciation mondialisée qui alimentent la rivalité mimétique et la violence. Les élèves nous firent cette confidence émouvante : « *nous ne savions pas que tout près de chez nous ce vieux monsieur allait mourir sans que nous sachions qu'il était riche d'un trésor...* ».

Voici comment se déroula l'atelier qui déboucha sur l'écriture du « *conte de l'éléphant sage* » car nous avons pris prétexte d'une nouvelle qui nous stupéfia, un éléphant s'était égaré et descendu des boucles du Niger, il se régala des Calebasses des paysans qui n'osaient pas l'approcher, pour en faire l'événement qui vient rompre la situation initiale. Ma démarche fut guidée par les propositions extrêmement claires que Michel avait consignées dans un opuscule intitulé « *Le récit* » expression

écrite et évaluation formative paru au centre de documentation pédagogique de Montpellier et malheureusement épuisé aujourd'hui.

Nous avons tout d'abord travaillé, en informations préliminaires, la notion de structure :

- 1 - La plupart des récits correspondent à une structure en cinq points :
 - a - La situation initiale- Présentation du contexte, des personnages qui généralement vivent paisiblement.
 - b - L'évènement qui vient rompre la situation initiale. Un jour...
 - c - La dynamique d'action- Le héros part à la recherche d'une solution, d'un objet... (quête). Il fait des rencontres (adjuvants, opposants), surmonte des obstacles, subit des épreuves...
 - d - La force équilibrante. Le héros trouve l'objet de sa quête, il triomphe de son adversaire. Il retrouve son équilibre...
 - e - Situation finale- L'équilibre général est retrouvé, le héros est récompensé...
- 2 - Un récit n'est rien d'autre que le passage d'une situation initiale à une situation finale par l'intermédiaire d'une ou plusieurs transformations. Il est intéressant de commencer par comparer la situation initiale et la situation finale.
- 3 - La structure de base en cinq points de Greimas ne se trouve pas toujours intégralement dans la narration. Certaines parties, en particulier la situation initiale ou la situation finale, peuvent être laissées à l'imagination du lecteur.
- 4 - dans la narration, l'ordre peut-être modifié par des retours en arrière. le récit commence par exemple, par une présentation du héros dans une situation difficile correspondant à la dynamique d'action et nous revenons en arrière pour découvrir tout ce qui s'est passé auparavant (très fréquent dans les récits cinématographiques).

Après avoir travaillé sur l'analyse de la structure à partir du conte- La chemise de l'homme heureux- nous nous sommes intéressés à la description des personnages et pour cela il nous fallut définir les qualifications et les fonctions des personnages.

- 5 - Les qualifications ne s'expriment pas seulement sous la forme d'adjectifs mais aussi sous la forme de verbes qui apportent une information sur le personnage de Simplet dans le conte étudié qui « *faisait des sottises* », « *impatiait sa mère* ». Il s'agit de comportements qui se manifestent depuis longtemps. Alors que les verbes correspondant aux fonctions expriment des actions liées à l'histoire elle-même.
- 6 - Un personnage peut avoir plusieurs fonctions. Le roi est destinateur. C'est lui qui en offrant sa fille à celui qui rapportera le vaisseau, met le récit en marche. Mais il est aussi destinataire (il reçoit le vaisseau) et opposant (il propose des épreuves à simplet). Simplet est le héros, il est aussi le destinataire puisqu'il épouse la princesse.
- 7 - Un objet comme le vaisseau pourrait être considéré comme un personnage. C'est l'objet intermédiaire de la quête, sans vaisseau Simplet n'obtiendra pas la princesse.
- 8 - Dans de nombreux contes il existe à côté du héros, de faux héros (ici les deux frères qui participent à la quête mais échouent).

Après une lecture individuelle du conte, les élèves furent invités à réaliser, en groupes de quatre, un tableau récapitulatif des personnages avec leurs qualifications et leurs fonctions.

Cela devait nous conduire à essayer de mettre en oeuvre cette structure du conte dans une écriture collective qui choisirait comme situation initiale le beau village de Tokabangou et l'arrivée extraordinaire de cet éléphant évoquée plus haut. Cette écri-

ture nous conduisit au « *Conte de l'éléphant sage* », un conte écologique que vous pouvez lire ou entendre en consultant le lien de L'eau partagée.

Je voudrais ici, et pour honorer la mémoire de Michel Duponchel, reprendre ici, in extenso, la préface qu'il a bien voulu rédiger pour l'ouvrage-Récits du pays des hommes intègres- qui est venu couronner notre projet.

« Ce recueil de récits au pays des hommes intègres, indépendamment de tout ce qu'il a pu apporter à ceux qui ont participé à son élaboration, dans le cadre d'un grand projet humaniste et donc éthique, est un bel exemple de réponse à tous les enseignants qui se demandent comment ils peuvent donner du sens et de la cohérence à l'apprentissage de la langue.

On ne peut plus, aujourd'hui, se contenter de juxtaposer les unes à côté des autres des « *sous-disciplines* » comme l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, la lecture, la poésie, la rédaction... Les moments spécifiques de travail sur la langue ne doivent plus avoir la priorité, la « *rédaction* » étant considérée comme secondaire. Il faut au contraire donner la priorité à de véritables projets « *d'expression et de communication orale et/ou écrite* » s'inscrivant eux-mêmes, éventuellement, dans des projets plus vastes; Et c'est autour de cet axe que seront réorganisées toutes les activités spécifiques. Bien entendu, la démarche du projet a ses exigences; on conçoit collectivement, comparativement, un véritable « *produit fini* » (journal, livre, exposition, spectacle, émission de radio, conférence...) transmissible à d'autres : lecteurs, auditeurs, spectateurs, visiteurs, utilisateurs...en rédigeant et en respectant une sorte de « *cahier des charges* ». On s'organise ensuite comparativement aussi, bien entendu, pour le réaliser. La distinction de ces deux temps : conception et réalisation est fondamentale dans la démarche du projet. C'est au cours de la réalisation que des moments d'apprentissages spécifiques seront organisés en fonction des besoins. L'école, de la maternelle à l'université, ne devrait-elle pas

être un lieu où on réalise des projets et où on apprend ce dont on a besoin pour les conduire à leur terme? Et c'est cette cohérence globale, qui en donnant du sens aux apprentissages, permettra à tous les élèves d'acquérir les compétences de haut niveau, trop souvent encore réservées à une élite, qui leur seront nécessaire pour continuer à se former et à apprendre tout au long de leur vie et pour mieux gérer la planète.

Un autre statut pour l'oral.

L'oral comme l'écrit permettent, l'un comme l'autre, d'exprimer des émotions, des points de vue, de raconter, de décrire, d'informer, d'expliquer, d'argumenter, de donner des indications, des conseils(recettes, modes d'emploi, consignes), d'utiliser toutes les ressources de la langue, d'en jouer même, (poésie, slam) mais comme ils ne fonctionnent pas tout à fait de la même façon, même s'il existe de nombreux liens entre les deux, et surtout, comme ils ne se situent pas dans le même contexte de communication, il faut que nos élèves deviennent parfaitement bilingues si l'on peut dire.

L'oral conserve dans nos civilisations occidentales, malgré l'impact de l'écrit, une importance considérable, différentes certes de la place qui est la sienne dans les cultures de tradition orale (j'y reviendrai) mais qui ne doit pas être négligée si l'on veut, par exemple, démocratiser l'accès aux fonctions électives. Quelques exemples :

- malgré la télévision, la radio continue à nous informer, et mieux sans doute, tout au long de la journée;
- dans les procès, ce qui prévaut c'est l'oralité des débats, ce qui compte c'est ce qui est dit par les uns et par les autres;
- dans les négociations entre belligérants les résultats bien souvent dépendent de la façon dont les échanges oraux se sont déroulés (il existe de bons et de mauvais négociateurs);
- dans le milieu familial comme dans la vie professionnelle ou scolaire, les échanges oraux sont si importants qu'ils font l'objet de nombreuses

qualifications, la parole peut y être perçue, par exemple, comme chaleureuse ou glaciale, respectueuse ou humiliante...

- dans la vie associative, les citoyens militant doivent souvent prendre la parole pour interpeler les responsables administratifs, des élus, des experts. Si nous voulons que ce droit à la paroles et les compétences nécessaires pour l'exercer ne soient pas le privilège de quelques uns, c'est bien dès l'école qu'il faut lui permettre de s'exercer avec toutes les conséquences pédagogiques que cela implique.

Pour que les élèves puissent se construire de véritables compétences dans le domaine de la communication orale et se construire en tant que personne car les deux sont liées, il faut donc d'abord instaurer dans la classe un climat fait d'écoute et de respect favorisant des échanges fructueux, valorisants, stimulants, gratifiants entre le maître et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. l'observation de la façon dont circule la parole, dont on se la partage, car il s'agit bien d'un partage, en dit long sur les conceptions philosophiques, éthiques et pédagogiques de l'enseignant.

Il faut ensuite concevoir et réaliser des projets d'oraux comme on peut le faire pour l'écrit, les sciences ou les arts... Quelques exemples :

- conférences (ou exposés) sur des sujets choisis librement par les élèves (individuellement ou en petit groupe) ou à partir d'une liste établie collectivement;
- plaidoiries en faveur d'une grande cause ou contre une injustice à partir d'une liste de thèmes élaborée en commun;
- réalisation d'interviews enregistrées au magnétophone auprès de gens de la ville ou du village dans le cadre d'un projet plus vaste ou pour la constitution d'archives orales comme il existe des archives écrites.

Avant de poursuivre, je voudrais souligner l'importance de la constitution d'archives orales, y

compris dans les petites écoles car c'est aussi le moyen d'établir un lien avec les cultures de tradition orale.

Dans tous les villages de France ou d'Afrique, il existe des personnes qui ont exercés des métiers aujourd'hui disparus, qui ont vécu des moments importants, heureux (anciens sportifs, artistes...) ou tragiques (guerre, déportation...), qui connaissent des traditions, des contes, des histoires, des chansons, qui risquent de disparaître avec eux. Comme le disait Amadou Hampâté Ba : « *en Afrique, un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle* ». mais c'est aussi vrai en France où l'on aurait pu, par exemple dans chaque école recueillir les souvenirs des anciens combattants de la guerre de 1914-1918; Que de riches projets, on peut concevoir et réaliser ainsi presque partout!



De l'Enracinement à l'Ouverture.

Poursuivons avec d'autres exemples de projets oraux :

- débats sur des questions d'actualité, sur des thèmes plus « *philosophiques* » proposés par les élèves et par les maîtres ou à partir de proverbe illustrant la richesse métaphorique de la tradition orale;
- mise en place de conseils d'élèves ou de conseils de coopérative qui peuvent débattre de toutes les questions relatives à la vie de la classe ou de l'école et faire des propositions;
- organisation de moments récits (contes, fables, histoires...) au cours desquels les enfants viendront dire, dans un espace aménagé facilitateur, devant leurs camarades, et parfois devant d'autres auditeurs, des récits qu'ils auront mémorisés (avec des interventions éventuelles exceptionnelles de conteurs professionnels);
- organisation de séance d'improvisations, de jeux de rôles, de théâtre-forum... impliquant l'organisation de textes écrits ou l'improvisation verbale et gestuelle à partir de canevas ou de situations-problèmes;
- réalisation d'émissions de radio spécifiques ou prenant appui sur des projets énumérés plus haut, émissions pouvant être diffusées par des radios locales, des radios créées dans certaines écoles ou sur des sites internet par exemple : <http://www.coopradios.org> (site créé par l'Office Catalan de la Coopération à l'Ecole).

La tradition orale.

L'oral est souvent mal perçu à l'école (« *c'est du bavardage* », « *la parole s'envole mais les écrits restent* »...) parce que l'on ne tient compte ni de son importance culturelle, ni de la nature même de l'oralité et de ses caractéristiques. Dans les cultures de tradition orale, les savoirs s'accumulent, se conservent, se transmettent aussi, ils ne s'envolent pas. La mémoire y joue un rôle considérable mais ce sont les conditions dans lesquelles ces savoirs s'acquièrent qui les rendent plus pertinents, plus cohérents et plus disponibles. Une enquête effectuée auprès des jeunes indiens du

Wisconsin révèle que lorsqu'ils entrent à l'école, à six ans, ce sont eux qui obtiennent les meilleurs résultats, jusqu'à l'âge de neuf ans, aux évaluations des connaissances scientifiques, tout simplement parce qu'ils entrent à l'école avec une envie de connaître qui est ancrée dans leurs habitudes. Ils chassent les animaux, ils cueillent des baies dans les bois avec leurs grands-parents. Ils connaissent intimement leur environnement et ils ont une curiosité naturelle en ce qui concerne leur milieu, y compris la lune et les astres avec lesquels ils ont un contact physique et très sensuel. Mais très rapidement l'école tue cette curiosité en exigeant des définitions, des connaissances discursives plutôt qu'une connaissance réelle des choses et à douze ans, c'est terminé, ils sont au niveau le plus bas.

Quant à la mémoire proprement dite, je voudrais simplement citer Hampâté Bâ : « *plusieurs amis lecteurs se sont étonnés que la mémoire d'un homme de plus de quatre-vingts ans puisse restituer tant de choses, et surtout avec une telle minutie dans le détail. C'est que la mémoire des gens de ma génération, et plus généralement des peuples de tradition orale qui ne pouvaient s'appuyer sur l'écrit, est d'une fidélité et d'une précision presque prodigieuse. Dès l'enfance, nous étions entraînés à observer, à regarder, à écouter si bien que tout événement s'inscrivait dans notre mémoire comme dans une cire vierge. tout y était : le décor, les personnages, les paroles, jusqu'à leurs costumes dans les moindre détails... On ne se laisse jamais d'entendre et de réentendre la même histoire! la répétition pour nous n'est pas un défaut.* » (Avant-propos de son livre Amkoullel l'enfant Peul, Actes Sud).

Les caractéristiques de l'oralité.

Quand on parle de niveau de langue, on a tendance à considérer que la langue écrite se situe à un niveau supérieur à la langue orale. Or il existe, pour l'une comme pour l'autre, trois niveaux principaux :

- une langue soutenue (cours, conférences, discours, écrits littéraires, scientifiques ou à caractère officiel);

- une langue courante (conversations et communications écrites ordinaires);
- une langue familière (conversations et écrits moins surveillés, plus spontanés). Grâce à la réalisation de nombreux projets d'oraux, les élèves vont découvrir qu'on n'utilise pas la même langue dans la cour de récréation et pour faire une conférence ou une émission de radio et qu'il leur est même possible d'accéder à une certaine forme d'éloquence. Or maîtriser une langue c'est avant tout être capable de choisir le niveau de langue qui convient le mieux à la situation de communication vécue.

La langue écrite se situe dans l'espace, chacun peut lire à son rythme et revenir en arrière. La langue orale se déroule dans le temps dans un flux continu que l'auditeur ne peut interrompre, sauf en situation de dialogue. L'émetteur d'une communication orale (récit, discours...) devra donc en tenir compte. Même s'il s'appuie sur un canevas, il devra dire et non lire, prévoir des répétitions, des reformulations, ne pas craindre d'être redondant, s'adresser à son auditoire. Quand il s'agit de récits, de contes en particuliers, ils auront été mémorisés pour être dits mais aussi pour permettre à chacun de se constituer une véritable bibliothèque orale personnelle. Il ne faut donc pas hésiter de demander aux enfants de re-raconter le conte qu'ils viennent d'entendre, on sera surpris de leur capacité à le restituer intégralement.

La langue orale est aussi très liée à l'affectivité alors que les mots écrits sont beaucoup plus neutres. C'est pour cela qu'il est important de voir celui qui parle, de prendre en compte son attitude globale, ses gestes, ses mimiques, la tonalité de sa voix. Dans l'expression orale, les émotions sont très difficiles à cacher et l'on peut très vite déceler l'absence de sincérité, la dissimulation, la langue de bois...

La langue écrite.

Malgré l'importance de l'oral, nous ne vivons plus

dans une culture de tradition orale, l'écrit sera donc utilisé comme outil dans la plupart des projets oraux et il est important de faire découvrir aux élèves cette fonction particulière (canevas, listes, prises de notes...)

Mais l'on doit aussi pouvoir transposer, traduire (c'est aussi cela le bilinguisme) de nombreux projets oraux en projets écrits.

Quelques exemples :

- publication d'un journal de la classe ou de l'école, d'interviews, de conférence, de débats, de plaidoiries... après un travail de réécriture pour obtenir de vrais écrits, comme peuvent le faire les journalistes;
- publication d'un recueil de souvenirs, de contes...
- organisation d'une exposition qui donnera sa place à l'écrit, à de l'oral réécrit et à des documents photographiques et sonores...

Les projets spécifiques d'écrit s'inscriront tout naturellement dans cette conception globale de l'apprentissage de la langue que j'ai tenté d'esquisser. Je voudrais donc pour terminer en souligner simplement quelques aspects importants :

- pour que des projets aient du sens, il faut qu'ils soient finalisés par une publication destinée à de véritables lecteurs y compris, par exemple, des contes pour une classe de petits de l'école ou pour des correspondants;
- il faut donner la priorité, sans négliger les autres, à deux types de textes, les textes narratifs et les textes argumentation. Les textes narratifs contiennent tous les autres types de textes, on y trouve, insérées dans la trame narrative, des séquences descriptives, explicatives, argumentations, dialogues... dont il est important de faire découvrir la fonction et les caractéristiques mais il est aujourd'hui, plus que jamais, nécessaire, dès les plus petites classes, de travailler aussi sur des textes argumentatifs, si l'école veut former des citoyens vigilants capables de résister aux sollicitations diverses et de lutter pour défendre leurs idées.

Conclusion.

L'expression et la communication orale et écrite ne peuvent pas être mises sur le même plan que les autres « *matières* ». Certes elles sont un véhicule qui permet d'accéder aux différents savoirs populaires ou académiques, de les conserver et de les transmettre mais elles ne se situent pas à l'extérieur de l'individu. Elles sont avant tout un constituant fondamental de la personne et du citoyen. Une personne-citoyen, les deux étant liés, qui grâce à la maîtrise du langage pourra accéder au pouvoir, car avoir la parole c'est aussi avoir le pouvoir non pas pour le monopoliser mais pour le partager démocratiquement avec les autres. Ce qui implique que l'école et la société définissent et respectent une éthique de la parole. Mais ceci est une autre histoire... ».

« Ecrire pour exister. »

Lorsque Catherine Meyor, auteur du livre : *l'Affectivité en Education*, m'invita à regarder le film relatant l'engagement héroïque d'une jeune professeure avec des jeunes adolescents et adultes déclassés et violents, je ne me doutais pas que ce film, *Ecrire pour exister*, allait me bouleverser. Comme le note Wikipédia, ce film s'inscrit dans le prolongement des événements violents du 3 mars 1995 à Los Angeles où un citoyen afro-américain Glen King, en état d'ébriété, fut arrêté par quatre policiers qui, devant sa résistance le rouèrent sauvagement de coups... la scène avait été filmée.

Le rappel du contexte, effectué au début du film par un recours à quelques images d'archives de reportage et de journaux télévisés sur les émeutes de Los Angeles, permet de mieux prendre la mesure de l'engagement éducatif, de l'enthousiasme militant qui anime la jeune enseignante, pleine de détermination, d'espoir, mais aussi de naïveté. Elle se donne à fond pour ses élèves, qui, quant à eux, pleins de défiance vis-à-vis des américains blancs commencent par l'ignorer superbement et par se regrouper dans la salle de classe selon les seuls critères qu'ils admettent et auxquels ils

se soumettent, ceux des liens d'inféodation aux gangs, prêts à s'affronter au moindre prétexte. L'ambiance empire au fil des jours, en dépit des efforts sincères et maladroits d'Erin Gruwell, pour prendre en main cette classe d'élèves : notamment à partir du moment où elle décide de recomposer l'attribution des places dans sa salle de cours. Les élèves dont elle a la charge sont stigmatisés par leur passé social et judiciaire et sont considérés comme « *irrécupérables* » par la direction administrative du lycée, contrainte, à regret pour la réputation de leur établissement, de les admettre dans leur établissement en vertu de la politique d'« *affirmative action* » ou discrimination positive menée par les autorités fédérales américaines. Un incident apparemment mineur, une caricature raciste d'un noir par un latino met finalement le feu aux poudres, donnant du même coup à Erin l'occasion d'ouvrir le dialogue avec les jeunes par la sincérité de son indignation. Tout d'un coup le regard porté sur l'enseignante par ses jeunes adultes pour la plupart, fut différent et la compréhension du mécanisme du « *bouc émissaire* » s'offrait à eux, et, plus grave, dans leur propre rang. Fascinés par le journal d'Anne Franck, qui leur fut révélé à cette occasion elle se heurta alors aux propres résistances de son institution et tout particulièrement de la proviseure adjointe elle-même emporté par le cycle violent de la rivalité mimétique. La jeune enseignante révéla alors la profondeur, l'authenticité de son engagement et l'amour qu'elle portait à ses élèves en payant sur ses propres deniers des exemplaires du *Journal d'Anne Franck*, en allant jusqu'à prendre un second emploi... Cela finit par lui coûter même sa relation avec son compagnon!... Engagés dans la lecture passionnée pour certains(es) de ce brûlot, il leur fut proposé d'écrire leur propre histoire et de l'offrir en lecture à l'enseignante si on le désirait... Ce qui ouvrit un espace de parole partagée sur l'intimité de ces vies blessées.

Par ce biais, Erin parvient à fendre la glace et à instaurer avec la classe un vrai rapport de confiance,

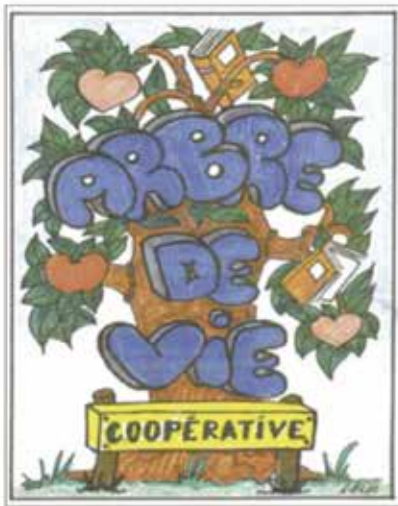
elle les respectait dans leurs souffrances. Pas à pas, à travers l'usage de la parole, des jeux puis de l'écriture, elle fait prendre conscience à ses élèves de la similitude de leur position sociale et culturelle, elle accompagne ses élèves dans une lente et délicate reconquête de leur amour propre, libérant en eux des forces, des talents et une énergie insoupçonnés... Bien qu'incomprise dans un premier temps, elle réussit finalement à enrayer les préjugés raciaux au sein de sa classe, parmi ses élèves. La preuve en est administrée lorsqu'une de ses élèves, Eva Benitez, témoigne à décharge d'un jeune afro-américain accusé à tort d'être à l'origine d'un homicide d'un jeune cambodgien et à charge contre son ami Paco, remettant en cause ainsi sa fidélité et son inféodation à son gang pour faire prévaloir la justice.

Cette réussite encourageante, au lieu de rencontrer l'intérêt et les encouragements de la communauté éducative, soulève au contraire paradoxalement la franche hostilité des autres professeurs et le harcèlement tatillon auquel se livre Margaret Campbell, la proviseure adjointe du lycée, pour contrecarrer systématiquement les initiatives pédagogiques d'Erin. Animée par un fort ressentiment pour la jeune enseignante, Margaret Campbell, partisane d'une action purement disciplinaire à destination de ce type de public scolaire, va jusqu'à remettre en cause la compétence éducative d'Erin en dépit des succès manifestes qu'elle remporte. Nous retrouvons malheureusement ce mécanisme violent dans beaucoup d'institutions y compris, dans la première d'entre-elles, l'institution familiale... Mais l'enthousiasme des élèves, leurs performances dans les épreuves de certification emportèrent toute les résistances et l'expérience qui dura quatre ans, contre toute prévision, se révéla un grand succès éducatif qui mérite d'être médité lorsque nous nous préoccuons de prévenir ou protéger nos enfants, et les adultes de la violence et de son avatar moderne le harcèlement. Ce film, construit sur la relation de faits réels, devrait être étudié avec beaucoup

d'attention dans les centres de formation de formateurs, car il nourrit notre quête de médiations éducatives efficaces et révèle que la première d'entre-elles est l'amour que nous portons à nos élèves et le désir constant de les voir se grandir dans la bienveillance et la coopération plutôt que dans la compétition et l'agressivité. Les ateliers de parole, de lecture et d'écriture contribuent grandement à orienter nos jeunes dans cette voie. Dans ce même esprit philosophique et pédagogique mais dans des contextes plus apaisés, Pierre Rosanvallon du collège de France, propose d'animer un « *parlement des invisibles* » qui est une entreprise indissociablement intellectuelle et citoyenne. « *Raconter la vie* » vise à constituer par les voies de l'écriture, du livre et d'internet l'équivalent d'un parlement des invisibles pour remédier à la mal-représentation qui ronge le pays. Un mouvement social d'un nouveau type, fondé sur l'interaction et l'échange qui vise, en reconnaissant le « *statut d'interlocuteurs valables* » de chaque citoyen et donc de la société civile, à ressourcer, dynamiser et légitimer une authentique démocratie participative. C'est dans cet esprit que je témoigne en relatant l'expérience du projet de « *L'eau partagée* » car je pense qu'il peut, si nous sommes attentifs au procès du mouvement et à son fondement, être inspirant dans le cadre de la prévention de la violence et de son avatar moderne, le harcèlement.

3 LE JEU DE L'ARBRE DE LA FRATERNITÉ OU « LE SAC AU CINQ VERTUS ».

Le jeu de l'arbre de la fraternité s'inscrit dans le droit fil des propositions pédagogiques que je viens de dessiner plus haut. La finalité éducative du projet de l'eau partagée étant de promouvoir, chez les enfants et chez les adultes, une éthique éco citoyenne, leur participation active, dans ce processus de construction est essentielle. Le cadre de la vie scolaire coopérative se fonde sur les vertus de respect, de responsabilité, de solidarité, de créativité et de vigilance. A travers les ateliers de réflexion sur les relations humaines, les ateliers d'écriture, l'instauration d'une « mé-



Le Jeu de l'arbre de vie coopérative et de la fraternité.

diation-enfants » dans les conflits scolaires, tutorée par les adultes, la gestion coopérative de la classe et de l'école, les jeunes se sentent reconnus dans leur identité personnelle et non communautaires, se reconnaissent dans leur statut « *d'interlocuteurs valables* », de sujets coresponsables, de citoyens.

La mise en oeuvre du jeu peut se réaliser le samedi matin dans le temps de l'éducation civique. Les enfants, regroupés en binômes, tirent une de cinq cartes qui oriente l'action citoyenne autour d'une vertu :

- 1 - Je suis responsable... je coopère. 2 - Je suis solidaire... Je partage. 3 - Je suis sensible... Je respecte. 4 - Je suis vigilant... J'économise. 5 - Je suis curieux... J'apprends.

Pendant toute la semaine ils seront attentifs à noter des situations de vie, où ils voient s'exprimer la vertu qui oriente leur recherche et leur observation, ou, à contrario, des situations où cette vertu est niée, voire bafouée. Pour chaque carte qu'ils conservent par devers eux durant la semaine, ils pourront consulter les consignes qui y figurent au dos : Cette carte vous invite à relater à la classe, à évoquer, ou à imaginer, un événement ou des faits qui font écho à la vertu retenue.

Démarche :

« Après vous être mis d'accord entre vous deux, sur le choix de la situation la plus intéressante, la plus parlante, vous en ferez une rédaction écrite le vendredi après-midi pour la mémoriser. Le samedi matin, vous présenterez votre histoire à la

classe qui la validera, ou pas, après discussion. Si votre récit est validé, un ou plusieurs « *points gommettes* », qui pourront être, comme pour l'expérimentation de la classe de CE2 de Montfort, des petites feuilles de couleur différente suivant la vertu et qui seront collées sur l'arbre de la fraternité de la classe, vous seront remises ».

Pour donner au tirage au sort un caractère un peu mystérieux et magique, l'enseignant(e) peut façonner le « *sac des cinq vertus* » - respecter, apprendre, coopérer, partager, économiser- dans lequel il(elle) aura placé les galets dont chacun représentera une vertu. Il nous faut faire un petit arrêt sur le concept de vertu. Nous pourrions dire que la vertu, comme la compétence, se construit. Elle suppose d'être inscrite dans la durée, dans le temps. Ce n'est pas un état mais un mouvement du sujet dans sa réalisation personnelle. Pour Spinoza la vertu est active et exprime le désir du sujet dans son « *auto-déploiement* », dans « *son accroissement de soi* », spontané, s'il n'est pas entravé. Elle se différencie des passions « *tristes* » ou « *joyeuses* » qui, elles son justement passives. C'est pourquoi « *toute vertu véritable est un verbe plutôt qu'un nom* ». Les enfants nous parlerons donc de : respecter, apprendre, partager, coopérer, économiser. Ces galets, qui différencient par leurs représentations symboliques chacune des cinq vertus, pourront être décorés, par les enfants, suivant le mode des « *runes* », qui sont des caractères de l'ancien alphabet des langues germaniques. « *Les runes nous sont connus par des inscriptions gravées sur pierre ou sur bois* ». Dans le cadre des activités artistiques, les enfants eux-mêmes pourraient inventer leur alphabet et en réaliser l'écriture. et pourquoi ne pas envisager un « *sac des cinq vertus individuel* » ?

Il est bien entendu que chaque vertu, dont le Robert nous dit qu'elle est « *une énergie morale, une force de l'âme...* », fera l'objet d'un travail d'approfondissement à condition que les enfants s'en approprient bien le sens. Ce travail s'inscrira tout naturellement dans le cadre des compétences psycho- socio- affectives. Le document

pédagogique créé dans le cadre du projet Demain en main, par interface santé 83, offrira de nombreuses situations inter et trans disciplinaires. Ces situations, prolongeant et/ou accompagnant le Jeu permettront de différencier l'expression factuelle ou objective des faits et l'expression inférentielle ou subjective de ces mêmes faits. Les ateliers de réflexion sur les relations humaines, relations aux êtres, aux choses et aux idées iront dans le même sens. Il ne s'agit pas de donner des définitions à-priori de ces concepts, qui seraient alors l'objet de « *savoirs déclaratifs* », non incarnés, mais de faire des expériences vivantes et de favoriser à partir de là l'évolution des représentations mentales dans le sens de la vertu.

- **RESPECTER** : cette injonction éthique est le corollaire de l'affirmation de l'enfant qui se définit et/ou se revendique comme être sensible. Si je suis sensible alors je me dois de respecter autour de moi, les êtres qui partagent mon environnement : les hommes, les animaux les végétaux et les choses. De nombreux exemples proposés par les enfants, pourront illustrer, en positif ou en négatif, ces comportements éthiques. Mais soyons attentifs, nous les adultes, à être en toute occasion respectueux des enfants qui nous sont confiés. Le bon exemple et l'amour de ceux que l'on enseigne, sont les deux leviers éducatifs les plus puissants.

- **PARTAGER** : cette vertu qui nous porte à être solidaire et à partager, est devenue difficile à vivre dans un monde qui exalte la compétition et fabrique des hommes de plus en plus conditionnés et crispés sur leurs avoirs. Pourtant les enfants, pour la plupart, sont naturellement généreux. Il suffit d'observer les comportements spontanés des petits, en crèche ou en début de maternelle. Partager son goûter, ses jouets, son amitié, ses compétences pour résoudre une tâche à deux, partager la parole, ses souvenirs... c'est un long et patient travail éducatif qui parle plus au coeur qu'à la raison. Il faut se référer à des situations concrètes de vie.

- **COOPERER** : dans une école coopérative, dont la charte de la coopération est vivante, les exemples de coopération ne manquent pas. Mais toute école peut être attentive à cette préoccupation éthique. La gestion de la vie scolaire et des projets de classe, offre de nombreuses occasions de se responsabiliser et d'apprécier l'élan coopératif de l'ensemble de la communauté éducative.
- **APPRENDRE** : se montrer curieux dans les apprentissages, concerne ici plus particulièrement, l'intérêt spontané que l'on porte en dehors du temps scolaire, à développer des compétences nouvelles ne relevant pas du champ spécifique des disciplines scolaires- apprendre à faire du patin, des crêpes, une mangeoire pour les oiseaux, des claquettes, élever un hamster, jardiner... ces nouvelles conquêtes aussi différentes qu'il y a d'enfants pourraient faire l'objet de beaux moments de partage, où celui qui sait aiderait d'autres enfants à s'approprier ce nouveau « savoir-faire ». Ce statut de tuteur peut être un excellent levier narcissique, une dynamisation de l'estime de soi, pour tous les enfants et tout particulièrement les plus démunis à qui l'on reconnaît ainsi, comme le suggérait Françoise Dolto, un « *pôle d'excellence* ».
- **ECONOMISER** : nous ne sommes pas ici dans une pièce de Molière où l'avarice se donnerait en spectacle.

La vigilance qui est sollicitée par cette vertu nous invite à nous montrer économes dans nos gestes du quotidien et tout particulièrement dans l'usage que l'on fait bien souvent inconsidérément de l'eau, de l'électricité, du papier, de ses chaussures... Ne pas laisser un robinet ouvert lorsque l'on se brosse les dents, éteindre la lumière lorsque nous quittons une pièce, ne pas maltraiter ses affaires de classe, ne pas gaspiller le papier brouillon... tout cela peut paraître dérisoire mais

constitue portant un véritable défi citoyen. Penser aussi à économiser et préserver sa santé!... notre bien le plus précieux. Alors pourquoi pas une « *classe de goût* » qui donne aux enfants de bonnes attitudes diététiques et s'affirme comme la meilleure action de prévention de l'obésité? La carte ou le galet que l'on garde par devers soi toute la semaine nous invite à être attentifs à nos relations aux êtres, aux choses et aux idées.

Je souhaiterais reprendre ici le témoignage de madame Marine Cauchy, enseignante de la classe de cours élémentaire à Montfort-sur-Argens car il révèle avec acuité les enjeux éducatifs du jeu.

J'ai proposé le jeu à mes élèves en leur présentant des mots inscrits sur chaque branche de l'arbre de vie coopérative, ou arbre de la fraternité, des mots qu'ils ne connaissaient pas forcément.

Je dois dire que les consignes ne sont pas aussi évidentes que ça. En fait, une fois, une enfant avait interprété la vertu « *je suis curieuse j'apprends* » à sa manière. Présentant son histoire vécue : « *j'ai appris à faire des crêpes* », elle explique à ses camarades qu'ayant acheté des crêpes toutes faites au magasin, elle les avait sucrées avec de la confiture et données à ses parents qui s'étaient régalés. Et là, à ma grande surprise, les enfants en chœur ont clamé : « *six feuilles!* », c'était l'école des fans... Je leur ai répondu, « *Eh bien moi, je ne lui donne que trois feuilles, savez-vous pourquoi? Pensez-vous qu'elle a vraiment appris à faire quelque chose?* ». devant leurs regards interrogatifs, je leur ai dit qu'apprendre à faire des crêpes cela supposait d'apprendre à faire de la pâte, à la pétrir, à faire cuire des crêpes, ce qui n'est pas le plus facile, et alors seulement à les garnir au goût de chacun.

Après réflexion, je dis à l'élève qui était la première à s'investir dans cette vertu, « *tu vas reprendre ce même galet : « je suis curieux, j'apprends » pour une semaine à la maison et soit tu apprends vraiment, avec l'aide de ta maman, à faire des crêpes, soit tu nous raconteras une autre histoire* ». J'en profitais pour dire aux autres élèves « *vous avez*

vu, si vous nous proposez des recettes de cuisine ou tout autre apprentissage, je vérifie! ». Après cette mise au point, « apprendre », en dehors du champ scolaire, ne leur a plus posé de problème. Par contre d'autres notions sont assez difficiles, notamment « je respecte ». Elles ont eu besoin d'être explicitées à partir de situations concrètes et de définitions écrites au tableau. Pour « je respecte » ils avaient tendance à confondre « je respecte » et « j'obéis »! L'impératif catégorique de la morale traditionnelle, plus déclarative que vécue, a laissé des traces... bien sûr, il y a un lien, mais la notion renvoie aussi à une qualité de relation plus subtile. Pour eux l'injonction « respecter » ne les gêne pas, puisque les règles du « Mieux-vivre ensemble » sont affichées dans la classe. Ces règles ont tendance à fonctionner sur le mode du conditionnement : je respecte mes camarades en ne faisant pas de bruit; je me lève quand une personne adulte entre en classe...je souhaitais que nous dépassions le côté formel de ces injonctions pour que les enfants découvrent que - respecter, partager, coopérer...- pouvaient être des mouvements vers l'autre qui partaient d'eux-mêmes. Il fallait ouvrir le champ du quotidien de la classe, décontextualiser ces rapports aux autres, en explorant des « situations de vie en dehors de la classe ». Si non, nous étions confrontés à une démarche, un peu restrictive pour moi et au total pas très éducative, d'exigences réglementaires. L'éducation citoyenne passe par une structuration éthique individuelle. Il n'y a pas de vie collective heureuse sans une exigence éthique de ses membres. Je voulais qu'ils comprennent par exemple que ne pas dire de gros mots à un camarade ce n'est pas seulement parce que c'est interdit, mais parce qu'en le faisant ils pouvaient le blesser, l'atteindre dans sa personnalité intime. Eux-mêmes pourraient, à l'occasion avoir à en souffrir. Respecter, c'est donc prendre en considération l'autre, dans son altérité, dans sa différence. Cela pouvait être élargi aux choses et aux idées. Les racines du harcèlement étaient ainsi mise à nu. Le Jeu de l'arbre de la fraternité ou de

la vie coopérative, le Jeu du sac aux cinq vertus, arrivait à point nommé!

Une autre notion, à ma grande surprise, n'était pas du tout comprise, celle d'économie. Comme je l'ai dit précédemment, le travail autour de la notion de respect, nous a conduits à découvrir la fonction du sentiment qui est une perception de ses affects, de ses émotions. C'est à partir de là que le respect que l'on doit par obéissance et le respect que l'on éprouve par inclination personnelle a pu être précisé. Cela nous a conduits tout naturellement à élargir le sens de la notion de la personne à la nature environnante. Mais très vite je me suis rendu compte qu'il y avait une confusion entre respecter la nature, ramasser de déchets et économiser. Pour préciser je rappellerai cette anecdote : un enfant nous raconta que le dimanche il était allé dans la nature et avait ramassé plein d'objets, de détritrus, laissés par les promeneurs et ceux qui avaient fait un pique-nique. Il avait ainsi « économiser » la nature disait-il. Certes il y a une notion de respect sous-jacent, mais il y avait pour lui confusion entre respecter la nature et économiser. Au début tous les enfants ont dit : « c'est bien, c'est juste, six feuilles! » J'ai répété à plusieurs reprises... « il a économisé? »... et j'ai du me rendre à l'évidence, nos enfants ne savent pas vraiment ce que veut dire économiser, pas plus que gaspiller d'ailleurs. Faire des économies pour les enfants c'est économiser son argent, ne pas acheter certaines choses, y compris des choses vitales. Il m'a donc fallu préciser qu'économiser, s'agissant de l'argent, c'était trouver un équilibre entre trop dépenser et pas assez. En fait le glissement de sens de l'économie vers la nature a pu venir de ce que nous avons beaucoup travaillé sur l'eau et sur la nécessaire économie d'eau dans une région qui commence à souffrir de la sécheresse. Donc au bout d'un moment, après avoir répété... « vous êtes sûrs, il a économisé? C'est bien j'économise et pas je respecte » avec un ton et une mimique sceptiques, ils ont perçu l'enjeu et tout d'un coup il y a eu un déclic et un en-

fant a verbalisé qu'il fallait différencier économiser et respecter, même si cela pouvait se rejoindre dans ce contexte. A la suite de ces échanges un enfant a cherché une nouvelle histoire pour bien marquer cette différence ».

Arrêtons-nous un moment- pratique métacognitive- sur cette séquence pédagogique de la présentation du Jeu du sac aux cinq vertus pour en dégager l'intérêt pédagogique. Nous avons ici la mise en oeuvre de deux objectifs qui se complètent et se renforcent mutuellement :

- un objectif d'éducation civique qui conduit les enfants à faire l'expérience vivante du « *mieux-vivre ensemble* »;
- un objectif conjoint de travail sur la maîtrise de la langue dans le champ lexical, favorisant la construction du sens précis des mots chez les élèves, par l'expression de leur représentations mentales sur des moments vécus.

« *Le mot n'étant pas la chose, la carte n'étant pas le territoire* » il est important que les enfants s'approprient le sens précis des mots et qu'ils fassent l'expérience de ce qu'à un même signifiant plusieurs signifiés peuvent être révélés suivant le vécu de chacun, mais qu'au-delà de nuances liées aux contextes différents, un sens commun doit être dégagé et mémorisé. Ce travail d'approfondissement, est le gage d'une compréhension mutuelle construite grâce à un climat de respect de la parole de l'autre, d'une éthique du dialogue. Il ne suffit donc pas de lire, écrire et mémoriser des mots pour en posséder le sens. Cette élaboration, cette construction du sens, nécessite, comme nous l'avons vu dans cette classe, échanges, confrontations des points de vue, débats... véritable dynamique de conquête langagière si précieuse pour dépasser les passages à l'acte intempestifs.

Pour ce qui est de l'évaluation la maitresse précise : « nous ne sommes pas ici dans une évaluation sommative où l'on peut mesurer et noter, mais dans une évaluation formative où l'erreur

est un moment privilégié d'apprentissage. Pour chaque obstacle surmonté, pour chaque réussite, je donne des petits carrés de papier, pour qu'ils ne gaspillent pas et apprennent à économiser le matériel scolaire et la forêt... papiers sur lesquels ils vont pouvoir dessiner une feuille, comme ils le souhaitent, avec la seule consigne qu'elle soit de la même couleur pour une même vertu et qu'ils aient écrit leurs noms dessus.

Les galets du sac des cinq vertus ont été trouvés dans la Durance, ils ont une belle couleur, surtout après avoir été vernis. Je n'avais pas au début décidé de leur donner des couleurs différents mais ensuite je me suis rendu compte que c'était bien de catégoriser. Je me suis également posé la question de savoir si les feuilles de différentes couleurs devaient être placées indifféremment sur tout l'arbre ou si, là aussi, il fallait attribuer à une branche et à sa ramure une seule vertu. En définitive j'ai fait le choix d'affecter à une grosse branche une des cinq vertus. Nous pouvons voir alors d'un seul coup d'oeil les conquêtes citoyennes des enfants et peut-être aussi l'équilibre ou le déséquilibre de l'investissement éthique des enfants. A la réflexion je pense également que je pourrais prochainement, permettre aux enfants d'extraire de cet arbre collectif, leur arbre individuel. En effet une véritable démocratie participative suppose que l'effort collectif soit soutenu, étayé, dynamisé, par l'évolution personnelle des citoyens. Les enfants sont des citoyens en herbe... »

Ce mode d'évaluation mérite également une remarque, une attention particulière, car sa présentation métaphorique est sans doute la mieux à même de traduire ce qui ne peut pas se mesurer car c'est de l'ordre du qualitatif, de l'invisible... une conduite citoyenne est plus qu'un comportement que l'on voudrait objectiver par une note. Cette prise en compte de la qualité de la relation, ce « *tiers inclus* », ce « *vide médian* » peut et doit faire l'objet d'éducation et de coopération, c'est le sens de ce jeu de la fraternité.

La culture sous toutes ses formes, en mobilisant la sensibilité et l'intériorité des enfants est un puissant levier éducatif.

L'organisation de la classe suivant les orientations de la Charte de la coopération à l'école- la propositions d'ateliers de réflexion sur les relations humaines, d'ateliers d'écriture, les « *médiation-élèves* » dans la régulation de la vie scolaire, du jeu de la fraternité- par la cohérence de son climat et des ses propositions éducatives rassurent, motivent, étayent et confortent les apprentissages des enfants et leur éthique citoyenne.

« Au début, comme la fiche de présentation du jeu, j'avais proposé une recherche en binôme. Cela a permis de vaincre des timidités, de créer une émulation pour trouver des idées, de comprendre le principe du jeu en étant accompagné. Ce travail de fonctionnement par deux a fonctionné près d'un mois et demi, mais ensuite, avoir son galet à soi s'est avéré bien plus motivant. L'inscription sur les galets a été faite avec une encre de type uni-ball Signo UM-153. Ce n'est pas de l'encre de chine mais une encre avec différentes couleurs qui permet d'écrire en contraste de couleurs sur des supports eux- mêmes colorés.

Je voudrais enfin conclure ce témoignage en précisant que la préparation écrite de l'intervention orale du samedi matin, proposée le vendredi après-midi en atelier autonome d'écriture, n'était pas adaptée au niveau de compétence scripturale de mes élèves. Seuls les élèves les plus à l'aise avec l'écrit y trouvaient leur compte et pour les autres c'était un vrai pensum. J'ai donc très vite abandonné cette étape intermédiaire pour garder au jeu tout son intérêt. Je finirai en disant que mon choix d'organiser ma classe sur le thème fédérateur du « *Mieux-vivre ensemble* », a été pour moi très enrichissant et parfois même jubilatoire. Je suis sûre que ce choix pédagogique aura contribué, et le jeu de l'arbre de vie de la fraternité y a participé, à créer un climat de classe apaisé, coopératif, propice aux apprentissages fondamentaux formels mais aussi aux apprentissages

plus subtils d'une authentique éducation civique. L'interprétation pédagogique, sensible et intelligente, du jeu par cette jeune enseignante, traduit parfaitement notre objectif éducatif : se saisir de « *l'esprit du jeu* » pour l'adapter ensuite au contexte de sa classe ou de son groupe d'animation, à l'âge des enfants, des adolescents et des jeunes adultes concernés.

Une des finalités de l'école devrait, pour prévenir les dérives violentes des comportements actuels qui confond espace public et espace privé est d'aider les jeunes à « *apprendre à penser et pas quoi penser* ». Dans cette vision sociétale plus harmonieuse le « *Jeu du sac aux cinq vertus* » participe à l'émergence d'une authentique exigence éthique.

Pour prolonger et renforcer cette approche je reprendrai une belle et récente analyse de Céline Alvarez, déjà citée, et qui, page 379 de son ouvrage *Les lois naturelles de l'enfant* écrit :

Un centre unique au monde - Le Disaster Research Center de l'université of Delaware- étudie depuis plus de trente ans les comportements humains qui émergent juste après des catastrophes. Les conclusions sont claires; les comportements égoïstes, voire agressifs sont extrêmement marginaux contrairement à ce que les médias tendent à faire croire. Certaines personnes mettent leur vie en danger pour en aider d'autres qu'elles ne connaissent même pas; d'autres prêtent le peu qu'il leur reste : argent, voiture, maison, etc. Observer ces manifestations altruistes nous fait du bien : il suffit de constater le nombre de fois qu'a été visionnée sur internet une vidéo montrant un geste altruiste inattendu d'un individu envers un autre. Tendre la main à un être dans le besoin génère un sentiment si étrange... une légèreté, une présence merveilleuse, la sensation surprenante et très paradoxale de faire un pas vers soi-même; et c'est certainement ce que nous faisons. En offrant de l'aide à l'autre, en lui montrant notre bienveillance, nous nous réunissons avec notre nature profonde.

Cette tendance naturellement prosociale peut être abimée pendant l'enfance. Pour le cerveau du jeune être humain encore immature, la violence, surtout si elle est répétée - les gifles, les insultes, les jugements, les humiliations, les « *Tais-toi!* » - agit comme des coups de couteaux qui laissent des cicatrices dans le maillage cérébral; ils tracent des sillons, des automatismes, que l'intelligence est susceptible d'emprunter par la suite. Les études sur le sujet sont très claires : l'atrophie de l'empathie chez l'individu est liée à la façon dont il a été traité pendant l'enfance par son entourage, et à la façon dont il a observé son entourage se comporter avec les autres. Nous naissons empathiques, mais nous naissons également avec un mécanisme puissant d'apprentissage, et nous modélisons très vite les comportements de l'autre- les meilleurs comme les pires ».

4 DE L'HARMONISATION TONIQUE À LA MÉDITATION THÉRAPEUTIQUE... DU CORPS OBJET AU CORPS SUJET.

Elève à l'école normale d'instituteurs d'Oran de 1953 à 1957 puis étudiant à Paris à l'école normale supérieure d'éducation physique de 1958 à 1961 **ma formation d'enseignant s'est construite sur une intuition forte : la voie originale et privilégiée des apprentissages premiers et fondamentaux des enfants s'inscrit dans le champ de la « corporité »**. La généalogie de ce rapport au corps durant ma formation s'est déplacée de l'approche empirique, vers la recherche d'une approche scientifique pour s'ancrer aujourd'hui dans le champ philosophique et plus spécialement de la phénoménologie matérielle de Michel Henry, qui parle du corps comme « *la chair d'un soi vivant* ». Alors que j'enseignais de 1978 à 1982, comme professeur d'EPS à l'école normale d'instituteurs de Perpignan je participais dans le même temps aux travaux d'un comité pédagogique et scientifique de la FFEPGV- fédération française de gymnastique volontaire- sous la houlette de Jacqueline Meunier, spécialiste d'Eutonie et élève

de Gerda Alexander. Ce fut pour moi une révolution dans l'approche de la motricité des enfants et des adultes. Ce poste de professeur d'EPS à l'école normale m'offrait, en effet, le privilège de travailler avec des enfants et également avec des adultes- étudiants en formation et enseignants en formation continue. Ce fut un véritable laboratoire pédagogique qui me permit d'accompagner la troisième phase de l'évolution de la conception générale du mouvement GV qui était le reflet plus ou moins fidèle des traits essentiels de la culture d'une société. Car toutes les pratiques corporelles s'inscrivent dans des modèles déterminés par l'éthique, les connaissances et les doctrines scientifiques qui sont le fruit du développement social qui a son histoire. L'ouvrage que nous avons alors réalisé en 1980 : *Quels objectifs pour la Gymnastique Volontaire? - Propositions de réponses pratiques*, posa les bases de mon évolution pédagogique, professionnelle et personnelle. Dans la définition des finalités et de l'objectif général de la gymnastique volontaire, en introduction de l'ouvrage, nous écrivions :

« La FFEPGV a fait, une nouvelle fois, un effort de réflexion et de conceptualisation qui lui a permis d'élaborer un cadre doctrinal en 1975. La « *recherche d'un nouvel art de vivre* » est proclamée. « *pour répondre à cette aspiration, la GV doit permettre à l'individu d'accéder à l'autonomie, de prendre conscience de l'unité de son être et de développer ses possibilités de communication.* » Au centre de cette problématique il y a, selon nous, le concept de santé. Mais dépassant les seules approches organiciste, médicale, psycho-motrice et factorielle, la santé est conçue comme la capacité- dans toute situation qui engage pertinemment le corps- d'ajuster et de maîtriser sa conduite motrice. L'autonomie est une conquête qui n'est jamais achevée.

... L'unité de la personne est contenue dans le terme de conduite. L'affectivité, les émotions, la volonté, l'activité perceptive, l'analyse cognitive, les motivations... s'enchevêtrent dans l'ensemble

des attitudes et des réponses induites ou exigées par la situation éducative. Le corps est un versant sur lequel se projette la vie fantasmatique, faite de désirs, de peurs, de craintes. C'est aujourd'hui une banalité scientifique que d'associer intimement et historiquement dans la vie de l'individu la vie émotionnelle et ses implications corporelles dans la trame tonique. Le développement d'attitudes correctes et économiques, l'amélioration de la souplesse, sont autant d'objectifs, parmi d'autres, qui ne peuvent plus être appréhendés et traités comme au temps de la gymnastique analytique et mécaniciste. Le développement de la communication n'est possible que par l'aménagement de situations qui proposent et facilitent l'échange sur le mode de la coopération. Le refus de la compétition délibérément et systématiquement organisée relève d'une option doctrinale qui ne se réclame pas de l'idéologie que véhicule le sport traditionnel et sur lequel il s'appuie. A savoir : la spécialisation, la sélection des plus aptes, le rendement forcené et l'établissement de relations entre participants sous forme de duel. Et, bien entendu, c'est aussi le rejet des conséquences fâcheuses au plan d'une pratique intensive de l'activité physique.

Le changement individuel qui résulte des options doctrinales de la FFEPGV peut interroger un mode de vie jusqu'alors toléré si ce n'est accepté. Cette interrogation qui passe par le corps débouche tôt ou tard sur une autre relation au monde. Et, notamment à l'autre. »

En relisant ces lignes, trente ans plus tard, je me rends compte que cette vision éducative a échoué à transformer les rapports sociaux tant la pression du système consumériste aliénant se méfie de toute autonomie individuelle et préfère maintenir l'indifférenciation collective et, en exaltant la rivalité mimétique par la compétition, à orienter les désirs...

Pourtant la compréhension des disharmonies importantes dans la distribution du tonus dans les processus moteurs au repos et dans le mouvement, et sa régulation périphérique et centrale, que Gerda Alexander avait mis en exergue, me

conduisit à approfondir cette approche d'harmonisation tonique chez les jeunes enfants et chez les adultes en recherchant des situations où l'activité cinétique volontaire et l'activité tonique réflexe qui se trouvaient très souvent en conflit, puissent coopérer en se renforçant mutuellement. Pour Jackie Meunier, qui, à plus de quatre-vingt dix ans continuait, il y a peu, à animer un cours d'eutonnie, qu'elle nommait méditation thérapeutique, « *un autre fait important a révolutionné la conception qui prévalait alors selon laquelle les processus physiologiques, psychiques et affectifs n'avaient pas de rapport entre eux. L'existence de voies nerveuses reliant les fibres musculaires toniques aux centres du cerveau responsables de notre fonctionnement cognitif et émotionnel a permis de découvrir et comprendre l'interrelation qui existe entre toutes les fonctions ainsi que le rôle primordial qu'y joue le tonus. C'est ce que Gerda Alexander avait déjà constaté : les exercices de prises de conscience (inventaires) qu'elle proposait apportaient non seulement des modifications physiques mais aussi modifiaient l'état psychique de ses élèves- enfants ou adultes- s'accompagnant souvent d'un sentiment de mieux-être. Ces données ont entraîné un vrai bouleversement dans les conceptions que l'on avait alors de la personne. Elles nous ont orientés vers une vision plus unitaire, plus globale de l'être* ».

C'est, plus tard, dans l'éthique de Spinoza que je trouvais, dans cette filiation pédagogique, la définition la plus à même de traduire cette conception unitaire : « *Corps et Esprit sont une réalité absolument unique, une seule énergie humaine, mais ils s'expriment chacun selon deux apparences distinctes, que nous pouvons connaître séparément à travers chaque attribut* »- in Bruno Giuliani, Le Bonheur avec Spinoza- L'éthique reformulée pour notre temps.p 87

Les pratiques d'inventaires, de touchers sensibles, de travail dans la lenteur, de contacts, de repoussés, de visualisations... que je proposais aux enfants et aux adultes induisaient toujours chez ceux-ci et ils l'exprimaient avec beaucoup

de simplicité, un sentiment de bien-être, d'apaisement et le désir renouvelé d'échanger, dans une relation intersubjective pleine d'attention et de respect, sur les ressentis de chacun qui pouvaient parfois être très différents les uns des autres.

Je retrouve, trente ans plus tard, les mêmes remarques émues chez Céline Alvarez qui nous dit à la page 318 de son beau témoignage :

« *progressivement, toujours en regroupement, je proposais ensuite des exercices d'inhibition motrice totale qui allaient par la suite nous mener à une pratique régulière d'exercices de « présence à soi ».* Alors que les enfants étaient assis en tailleur autour de l'éclipse, je les invitais à fermer les yeux et à placer leurs mains sur les genoux ou entre les jambes, à leur convenance, puis j'éteignais la lumière. Je reprenais place parmi eux et, en les guidant avec ma voix, je leur demandais de rendre immobile chacune des parties de leur corps. J'attirais peut attention sur leurs mains posées sur leurs genoux, ainsi que sur les différentes parties de leur visage, leurs bras, leurs pieds, etc. Lorsqu'ils étaient parfaitement immobiles, j'attirais leur attention sur leur ventre qui, lui, se gonflait et se dégonflait délicatement. Les enfants entraient alors dans un grand calme, et le silence s'installait dans la classe. Nous entendions alors des bruits imperceptibles habituellement : le son de l'aiguille des secondes de l'horloge de la classe, une mouche égarée, ou alors la voix étouffée du maître de la classe d'à côté. J'invitais les enfants à écouter ces sons, en guidant leur attention sur l'un, puis sur l'autre. De nombreuses études montrent aujourd'hui que des exercices de ce type, s'apparentant à une approche méditative de pleine conscience, développent de manière considérable le contrôle inhibiteur des enfants et génèrent des changements remarquables positifs dans leur vie quotidienne tant au niveau scolaire que social. Les enfants entrent plus facilement dans les apprentissages, leur attention se développe, ils sont plus à même de gérer leur stress et leurs émotions, et leurs relations sociales s'en

trouvent nettement apaisées. Une étude montre qu'une pratique de cinq jours, à raison de vingt minutes d'entraînement quotidien, peut suffire pour obtenir des résultats significatifs. »

Le pont était ainsi jeté entre la prise en compte de l'harmonisation tonique avec ses deux modes de régulation, central et périphérique, et l'éveil de l'intériorité des participants qu'elle induit avec tout le courant des neuro-sciences et des pratiques de développement personnel actuelles, qui de Thierry Janssen, chirurgien devenu thérapeute, au docteur et psychiatre Jon-kabat-Zinn, au neuro-psychiatre Christophe André, aux moines bouddhistes Thich Nahat Hanh et Mathieu Ricard, au philosophe Fabrice Midal... ouvrent sur le monde de l'âme. Au-delà de mon expérience personnelle- méditation, Qi Gong...- je me sers avec bonheur des propositions pédagogiques de Christophe André qui, dans son bel ouvrage- *Méditer jour après jour*- précise : « *Méditer c'est développer ses capacités de prise de conscience,...* *Faire le choix de s'arrêter de courir pour se sentir vivant ici et maintenant... lâcher le passé, le futur, pour vivre l'instant présent... renoncer à juger en bien ou en mal... Tout cela est bénéfique pour notre santé au niveau de tout l'être, le corps et l'esprit* ». Il est proche dans ces remarques de la pensée de Krishnamurti et de celle de Fabrice Midal - *Frappe le ciel, écoute le bruit*... Je conclurai ce chapitre avec une citation de ce dernier :

« *Retrouver le corps, par de-delà l'esprit- ou le « mental » comme on dit à présent- n'est pas juste, car c'est accepter de partir d'une séparation qu'il nous faut refuser. Il nous faut habiter la plénitude de notre être avant qu'il ne soit déchiré, et qui est tout autant esprit, pensée, émotions, corps. La chose est toute simple à éprouver, à défaut de pouvoir être facilement dite : un maître de Qi Gong ne travaille pas plus sur le corps que sur l'esprit de ses étudiants! Le musicien n'est pas plus un travailleur manuel qu'un homme spirituel!... Respirer, marcher en étant attentif au contact des pieds sur le sol... Plus nous entrons en rapport*

avec le présent, plus nous nous rendons compte que nos idées à son sujet nous tiennent, en vérité, à distance de lui. Nos conceptions sur une chose ne sont pas la chose même. Malheureusement, nous vivons la plupart du temps, sans même nous en rendre compte, à travers ce filtre ».

Dans ce monde de l'urgence qui s'accélère et nous violente sans cesse, où il n'est plus laissé de temps pour aller à la rencontre de soi-même et où tout est fait pour que notre attention soit altérée par un « zapping » continu, notre esprit critique et notre sens de la mesure se trouvent altérés. C'est pourquoi ces ateliers sont si précieux, et dès le plus jeunes âges, pour qu'une issue soit enfin trouvée à titre personnel et/ou collectif pour résister à l'emballage mimétique voulu par les « persécuteurs » qui se nourrissent de cette confusion, de ce tohu bohu, de cette violence... et aller vers une société participative et bienveillante.

5 STAGES DE PLEINE NATURE... MOMENTS ET SÉJOURS DE RUPTURE.

Les sorties en pleine nature- randonnées, voile, séjours en autonomie...- se révélèrent des moments privilégiés, de retour à soi, de développement personnel, dans le prolongement des ateliers de méditations.

Dans l'ouvrage : Prendre soin du monde que nous habitons, que nous avons rédigé en 2016, à l'issue d'un séminaire de trois jours au Domaine du Rayol, Catherine Meyor, phénoménologue et docteur en sciences de l'éducation, précisait, p 24 : « *Le monde est beau avant d'être vrai. Le monde est admiré avant d'être vérifié* »- Bachelard... il importe d'emblée de lever l'équivoque attachée à cette expression, qui peut laisser entendre une genèse temporelle faisant du sentiment le germe de la raison, où le premier s'invertit dans la seconde suivant un destin obligé. Le monde ne cessera pas d'être beau lorsqu'il sera avéré vrai et l'admiration que nous avons pour lui ne s'abolira pas dans sa vérification. Notre expérience affective ne s'achève pas dans sa rationalité, pas

plus que la connaissance poétique ne trouve son accomplissement dans la connaissance rationnée des objets. « *Le monde est beau et il est par ailleurs vrai* » : que des liens existent entre ces formes de relations au monde n'en font pas moins d'elles deux formes différentes et irréductibles l'une à l'autre. Lorsque la conscience s'émerveille du paysage qui s'étend sous ses yeux, elle se saisit de l'émotion qui étreint le corps, et la transforme en représentation, sans se substituer toutefois à l'étreinte pathique, sans l'épuiser. Lorsqu'elle s'émerveille ou évoque l'inquiétude, elle rend compte de la soudure première de l'être humain avec la nature, soudure corporelle ressentie d'abord dans la chair vivante, marque répétée et vivante, de notre présence au monde. Quelle connivence fonde le rapport humain à la nature, si ce n'est celle dont chacun peut faire l'expérience directe? Notre être-au-monde est en exacte équation avec la matière pathique de nos ressentis, de nos émotions, de nos affects et sentiments mêlés : je suis ce que je vis, tout comme je vis ce que je suis. Encore faut-il accorder une attention à ces vécus qui sont les nôtres, encore faut-il disposer, plus loin de la grammaire sociale du moment, des mots pour le dire. Et probablement même, avant tout dire, avant toute injonction verbale, suspendre les mots communs pour laisser se déployer le mouvement. Saisir ce qui surgit : l'advenir à soi dans les moments du monde; se saisir soi-même dans nos modes de relation au monde comme dans les modes de relation du monde à nous- mêmes, cela se donnant dans le même mouvement, la même forme.

Notre être-au-monde se fonde, indéniablement, sur l'ensemble et la succession de nos ressentis, suivant la loi de l'attention accordée à ce dont ils nous informent, à la manière dont ils nous forment... Si le monde est beau- en plus d'être vrai- et que nous ne nions pas la valeur de cette relation, nous prendrons soin de lui. »

C'est pour renouer avec cette relation intime avec la nature, que durant les années 1977 à 1982, à

l'école normale de Perpignan, je créais avec les étudiants, une association de randonneurs, où nous nous retrouvions, en dehors du temps scolaire, pour arpenter et admirer, les magnifiques paysages des Albères, du Vallespir et du Canigou, le sommet mythique des Pyrénées orientales. Dans le même esprit, chaque année, fin mai, début juin, nous partions pour un stage d'une semaine, en autonomie, avec une promotion d'une trentaine d'étudiantes et d'étudiants, accompagnés souvent par le professeur de catalan et celui de biologie. Organisation et réalisation des repas, randonnées, jeux traditionnels hérités de ma longue expérience des CEMEA, élaboration de projets coopératifs, réunions de régulation, dans l'esprit du « *Training Group* » ou groupe de diagnostic... tout cela dans des sites remarquables, comme ce moulin d'EUS, village où Boris Vian séjourna sur la route de Font Romeu, qui fit dire à un étudiant retrouvé vingt ans plus tard dans une réunion de l'OCCE- Office central de la coopération à l'école - « *René, ce stage à EUS fut pour moi un des moments forts de ma formation...* »

Cinq ans plus tard, alors en poste de responsabilité dans le département du Var où j'accompagnais l'adaptation et l'intégration scolaire des enfants, adolescents, jeunes adultes handicapés ou malades je favorisais ces « *séjours de rupture* » avec des enseignants convaincus par cette approche pédagogique extra muros. C'est ainsi qu'une mini-croisière pour six adolescents sourds fut organisée par trois enseignants spécialisés à l'EPIDA, structure intégrée pour Déficiants Auditifs au collège de La Rode à Toulon, dont Michel Faudon, le directeur, était un skipper aguerri.. Pour relater cet événement je laisse la parole à l'un des élèves. Ce court témoignage écrit est extrait du journal de bord de Nicolas, 14 ans, témoignage qui a été repris par la revue que nous avons créée avec Alain Baltayan directeur du CDDP du Var : Communiquer ! Oui... mais comment?

- Le 29.09.93 départ à 10h de Toulon, 25 noeuds, force 4, beau temps. On s'est arrêté à Fabrè-

gas pour manger. A 14 h, le vent a baissé, nous sommes repartis pour l'île des Embiez. On a baissé les voiles, préparé les pare-battages puis on est arrivés au port de Sanary à 16h30...

- Le 30.09.93- Départ à 9h45 de Sanary, 28 noeuds, force 5...

- Le 01.11.93- Aujourd'hui, j'ai appris comment régler la voile, c'est difficile; et aussi comment récupérer un homme à la mer... A 15h30, il commence à y avoir des vagues mais moins dangereuses... Amar lit tranquillement, Fabien bavarde, Vanessa regarde aux jumelles. J'ai pris plein de photos... A l'arrivée au port j'ai vu Michèle Demorgeon professeur- qui nous attendait. J'étais très content de retourner sur terre et de revoir mes parents. Je voudrais bien repartir en bateau de Toulon jusqu'en Italie... » Michel Faudon fait remarquer que Nicolas et les autres élèves étaient très motivés pour décrire leur expérience. Ils allaient montrer aux parents, aux amis, leur journal de bord, leurs photos, leurs dessins et concevoir une exposition. Habituellement le travail d'expression écrite leur demande un effort parce que nécessairement éloigné de toute situation vécue; comme ils maîtrisent difficilement le français, cela représente une réussite particulière pour des élèves handicapés auditifs. Cette expérience a permis aux enfants de découvrir des conditions de mer mauvaises, d'observer les forces en jeu et les règles de sécurité à bord. Mais surtout, ils ont progressé dans leurs relations sociales; partager équitablement l'eau douce à bord, ne pas gaspiller l'énergie, faire attention aux déchets, respecter les ordres du capitaine représentait l'autre aspect formateur de cette sortie éducative qui puise son efficacité dans le bouleversement des habitudes qu'elle induit. Ils ont enfin découvert des journées dont le rythme varie en fonction des éléments naturels... »

Je voudrais enfin conclure ce chapitre par quelques éléments de la relation que fit l'enseignant spécialisé, Patrice Resch des séjours de rupture en maison de post-cure psychiatrique

pour adultes qu'il organisait chaque année. Je vous invite à lire ce beau témoignage p 166 à 186 du livre cité plus haut : Prenons soin du monde que nous habitons.

La randonnée comme rupture. Sept pensionnaires, un moniteur et un enseignant partent pour une longue journée à la découverte du monde extérieur non ou peu habité. La pathologie rendant les relations à l'autre difficiles, il me semblait important de ne pas multiplier les difficultés.

Ce que nous avons découvert. Pour fonctionner il faut que la randonnée proposée soit adaptée très finement aux possibilités physiques et techniques des participants. Trop facile le résident ne sort pas de l'institution, parle de la maladie et ne voit pas ce qui nous entoure. Il n'y a pas rupture. Trop difficile : l'inquiétude et la peur l'emportent. C'est la panique et l'angoisse et il n'y a plus de travail possible. Chaque sortie fait l'objet d'un texte qui évalue le plus précisément ce qui s'est passé lors de la journée afin de pouvoir poursuivre le travail, poursuivre le chemin qui devra mener au désir de vivre dehors.

Je me souviens de cette jeune femme qui tombait à chaque fois que nous passions à l'ombre; elle a fini par me dire que la baisse brutale de lumière signifiait la mort pour elle. Tout un travail de représentation mentale à faire en impliquant le corps, l'esprit et le vide que tu qualifies peut-être de vide médian sans lequel rien ne s'ancre au plus profond de l'être.

Cette autre jeune femme qui ne pouvait pas utiliser ses mains pour écarter les branches et qui avait si peur et me serrait si fort les bras que j'avais la marque des ongles le soir en rentrant à la maison. Quelques années plus tard elle quittait l'institution après avoir décroché un BEP de secrétariat. Elle m'a écrit pendant 6 ans, à toutes les étapes importantes de sa vie. Elle travaillait au ministère et faisait beaucoup de randonnées. Avec l'aide du psychiatre j'ai réussi à l'orienter vers d'autres « médiateurs »...

Le séjour de rupture. De quatre jours à une semaine, en rupture totale avec l'institution, sans médecin ni infirmier. La barre est placée très haut. Les participants devront gérer eux-mêmes leurs médicaments, le vide entre la fin de la randonnée



de la journée et le repas du soir puis l'énorme vide de la nuit qui est plus angoissant, la promiscuité du refuge avec les autres occupants ou la promiscuité de la tente avec des compagnons avec qui il va falloir s'entendre. Il n'y a plus de repères fixes. L'adaptation est obligatoire. Il faut prendre sur soi, se respecter, respecter les autres, assurer les tâches indispensables, se nourrir, se laver, discuter avec les autres, se reposer, simplement vivre. Tous ces actes automatiques et réglés par la vie institutionnelle prennent une autre dimension. On ne se lave pas parce que l'infirmier l'a ordonné mais parce que ça fait du bien au corps. On retrouve le plaisir de manger sans se plaindre de la qualité des pâtes qui sont un peu tombées dans l'herbe. Au contraire la simplicité des repas en raid débouche sur l'évocation de repas panagruéliques. Il faut aussi boire « *intelligemment* », écouter son corps, exister pleinement pour non seulement exister mais exister avec les autres, partager, accepter les faiblesses de chacun, aider et trouver du plaisir.

Cette globalité n'est pas du tout une évidence, elle est le chemin indispensable à parcourir pour que nos résidents puissent un jour vivre « *dehors* »... »

6 VIE SCOLAIRE ET MÉDIATIONS ÉLÈVES

Pour Charles Léopold Mayer, à l'origine de la fondation pour le progrès de l'homme, « *le conflit fait partie de la vie. Il est même facteur de développement et d'évolution. Mieux vaut donc en maîtriser les mécanismes pour y apporter les meilleures solutions possibles. Alors que les moyens de communication sont chaque jour plus sophistiqués, la communication humaine est en voie de disparition. Dans une société éclatée, atomisée, il est devenu urgent de renouer les fils, de « retisser des liens sociaux »*. Car pour vivre avec son voisin, régler le différend que l'on peut avoir avec lui, il va falloir parler, s'expliquer, proposer des solutions et arriver à des compromis. »

Le travail de réflexion sur les relations humaines, relations aux êtres, aux choses et aux idées, les

ateliers d'écriture, de méditation, le jeu éthique du « *sac aux cinq vertus* », les séjours de rupture, qui restituent aux acteurs, jeunes et adultes, estime de soi et perception du statut « *d'interlocuteurs valables* », nous conduisent tout naturellement à envisager une autre approche de la vie scolaire, associative, moins formelle, plus participative.

Nous avons repris, avec certaines écoles volontaires du Var, l'expérience menée par Michel Lalaube, directeur d'un grand groupe scolaire de Béziers, situé en ZEP qui, avec son équipe d'enseignants, les élèves, les représentants des parents et deux associations de quartier, ont co-construit un règlement intérieur. La régulation de ce règlement qui concerne la vie scolaire en général, à la cantine, dans les couloirs et les escaliers, dans la BCD, aux toilettes, dans la cour de récréation, a nécessité la mise en place d'une médiation scolaire conjointe, élèves-enseignants(es)- vous pouvez prendre connaissance de cette expérience sur le lien du projet de l'Eau partagée- Livre II : Essai de théorisation pages 94 à 103.

Réflexions et propositions d'aménagements .

Les finalités éducatives du règlement intérieur de l'école des Oliviers à Béziers, s'affichent ainsi : Savoir respecter l'école et les autres- Pour bien savoir vivre ensemble, il faut respecter la politesse, l'entraide, le partage, l'hygiène... cette déclaration d'intention affichée, les élèves contractualisent leur engagement en affirmant- « ***j'ai participé à l'écriture du règlement de mon école, je le respecte et le fais respecter*** ».

C'est en fait tout un ensemble de comportements éthiques que l'on cherche à voir se manifester au sein de la communauté éducative. Véritable laboratoire pour la construction de personnes citoyennes nourries de valeurs républicaines et démocratiques, ce règlement intérieur met en oeuvre les finalités éducatives de la charte de la coopération à l'école et de la charte du projet de l'eau partagée- Livre I : Pédagogie Pratique, p 28 à 46. Pour atteindre son objectif de développement des compétences éthiques chez les élèves cette

action éducative doit s'inscrire dans une double cohérence :

- une cohérence philosophique;
- une cohérence psychopédagogique.

• La première exigence de cette réflexion nous conduit à différencier ce qui relève de la morale et ce qui relève de l'éthique. Pour Bruno Giuliani philosophe c'est répondre à un désir essentiel chez l'homme, celui de connaître comment vivre ensemble, du quartier à la planète, de la façon la plus heureuse possible. Le bonheur consiste à éprouver sa qualité d'être, dans n'importe quelle action ou perception*. C'est donc bien dans une perspective de bonheur partagé, malgré le tragique de la condition humaine, que nous inscrit la philosophie pratique, celle qui est en prise avec le quotidien de nos vies. « *Lorsque je comprends, quand j'acquies une idée vraie et que je la relie à l'ensemble de mes idées vraies, je deviens plus conscient de moi et du monde, j'enrichis mon existence, je deviens plus fort pour affronter la vie et ses difficultés.* » Faire l'expérience, pour l'enfant et/ou l'adulte de son pouvoir de penser, se penser, penser le monde, penser l'autre... qui est au coeur des ateliers de réflexion sur les relations humaines, traduit la dynamique éducative du projet de développement des compétences éthiques voulues par les enseignants(es), les élèves, les parents de l'école des Oliviers et des deux associations de quartier. Il nous invite à préciser ce qui différencie une approche moralisatrice du règlement et une approche éthique car cela ne manquera pas d'en affecter l'efficacité. Pour Bruno Giuliani : « L'éthique est la recherche raisonnable du bonheur. Son but est de définir l'ensemble des principes dont l'application rend la vie heureuse. L'éthique est une recherche dynamique animée par l'amour philosophique de la vérité. Elle n'est rien d'autre que la philosophie pratique. Sa réflexion est totalement théorique mais elle s'applique directement aux problèmes concrets de l'existence : les relations humaines, l'édu-

cation, le travail, la mort, l'amour, la guerre, les violences et harcèlement au quotidien, l'organisation sociale, l'action politique, la pratique religieuse... etc.

- Le propre de la morale est d'obliger un individu à respecter des règles qui définissent un « *devoir être* » distinct du réel. « *La morale est codification de règles de conduites qui aboutit à l'opposer à une réalité considérée comme amoral, ou parfois immorale, écrit par exemple André Jacob. Toute morale commande en effet le respect d'un devoir... Le « devoir » au sens moral désigne une obligation absolue. Le devoir est un « impératif catégorique » imposé à tous sans condition. Toute loi morale prend la forme d'un « tu dois ! » qui ne tient aucun compte du désir du sujet et des circonstances de l'action... ».*
- La deuxième exigence nous conduit à interroger les concepts de fautes, de sanctions, de punitions, d'interdits, de réparations... à l'aune de nos options philosophiques et psychopédagogiques. Le concept de « *faute* » est sans doute celui sur lequel nous devons le plus réfléchir car il peut induire, à notre insu, un défaut de cohérence avec nos présupposés éducatifs. Ses connotations judéo-chrétiennes le réfèrent, dans notre inconscient occidental et dans d'autres traditions, au concept de péché, lourdement lesté de culpabilité. Pourtant ce qui a été désigné par l'église catholique comme les « *sept péchés capitaux* » étaient pour les Pères de l'église, aux premiers siècles de la chrétienté, des « *faiblesses de l'âme et du corps* », des pulsions, des passions, des pensées qui agitent l'être humain et sont à la base de comportements plus ou moins aberrants, des « *logismoïs* » comme par exemple : Orgé- la colère; Porneia- déviations sexuelles; Lupé- la mélancolie; Acédia- la dépression; Philarguria- l'avarice... Au nombre de huit, à l'origine, ces « *logismoïs* » ne faisaient pas l'objet de sanctions ou de punitions mais de soins. Il s'agissait de reconforter le sujet vic-

time de ces faiblesses, par des exercices physiques ou spirituels, pour qu'il puisse retrouver son dynamisme existentiel. C'est pourquoi ces Pères de l'église étaient, dans le prolongement de Jésus, appelés des « *Thérapeutes* ». Pas de culpabilisation ni d'aliénation à une autorité qui détient le pouvoir et qui entend l'affirmer comme cela deviendra le cas avec l'évolution de l'institution religieuse, véritable matrice de toutes les institutions. Chercher à comprendre, avant de condamner à priori, c'est faire oeuvre d'éducation. C'est pourquoi il serait opportun de s'affranchir, à l'école, du concept de faute et lui préférer celui d'interdit. Si les comportements qui sont prohibés d'un commun accord dans la vie de l'école, de l'association, de la famille... ne sont plus référés à des fautes mais à des interdits nous gagnons en liberté et en cohérence. Interdits que les enfants doivent éviter de transgresser sous peine de se voir infliger les sanctions hiérarchisées dont nous sommes convenus. L'interdit travaille le psychisme de l'enfant en amont de l'action et l'interpelle sur sa capacité à contenir ses pulsions, ses émotions, ses passions tristes... Si malgré tout il choisit de passer à l'acte, de transgresser l'interdit, il y a sanction suivant les mêmes procédures et médiations que celles qui ont été retenues dans le règlement intérieur de l'écoles des Oliviers. La différence tient à ce que la faute, elle, n'anticipe pas l'action, elle ne fait que sanctionner le produit de l'action. Transgresser l'interdit se fait en connaissance de cause, il exprime ma liberté et par là-même l'acceptation de la sanction affichée. Choisir le concept de « *faute* » c'est ne plus s'inscrire dans la dynamique revendiquée ici, d'évaluation formative qui accompagne toute situation d'apprentissage inscrite dans le statut positif de l'erreur qui devient un moment privilégié d'apprentissage pas seulement dans le champ cognitif mais aussi dans celui de la vie sociale. La sanction, considérée ici dans un cadre éducatif et non pénal, doit s'inscrire dans une dynamique de reconnaissance de l'autre,

de réparation et non de punition. L'intérêt de la réparation en effet tient à ce qu'elle répond à deux exigences structurantes :

- L'une qui touche autrui : par la réparation, autrui, qu'il soit un individu ou un groupe d'individus, voit son préjudice pris en compte et par l'acte de réparation, partiellement ou totalement effacé. L'emballlement mimétique est enrayé...
- L'autre qui concerne directement l'auteur de la transgression- par l'acte de réparation celui-ci retrouve son intégrité psychique, il n'est pas marqué du « *sceau de l'infamie* », de la « *faute* », du « *péché* ». Nous le libérons par là- même du dangereux processus de culpabilisation que la faute ou les fautes ne manquent pas d'entretenir. Il échappe du même coup à la tentation psychologique de s'enfermer, par réaction et/ou révolte, dans un processus qui le conduira dans un statut « *d'opposant* », de « *rebelle* », de « *paria* ». Je suis celui qui n'écoute pas, qui n'en fait qu'à sa tête, se moque du bien d'autrui, ne respecte rien... L'acte de réparation accompli, il réintègre la communauté éducative et se voit restitué son « *statut d'interlocuteur valable* » et donc son « *libre arbitre* » au service d'une éthique du comportement garante d'un « *Mieux-vivre ensemble* ». S'il persiste dans ses transgressions sa responsabilité seule pourra être évoquée. Sur une échelle qui va du plus petit au plus grand, les trois niveaux d'interdits pourraient être conservés :

- Niveau inférieur- interdit léger.
- Niveau moyen- Interdit moyen.
- Niveau supérieur- Interdit grave.

Les actes de réparation suivront, bien entendu, les degrés de cette échelles des transgressions d'interdits.

- La recherche d'activités de réparations mobilisera la créativité des élèves et des enseignants(es). Dans la mesure du possible ces activités seront

référéées aux contextes dans lesquels il y a eu transgression d'interdit. • Quelques exemples de situations de réparation :

- Entretenir le bac à fleurs.
- Ranger le matériel de jeux à la fin de la récréation.
- Ecrire une lettre d'excuse à un camarade offensé.
- Restaurer des affichages dégradés et élargir la sanction à d'autres panneaux.
- réaliser de fanions avec des slogans mettant en scène des comportements citoyens qui flotteront au vent...
- Inventer et écrire une histoire à deux qui reprends les éléments du conflit et s'ouvre sur une réconciliation heureuse des deux parties...

Ces quelques exemples ne sont là que pour bien montrer qu'ils sont radicalement en rupture avec les sanctions habituelles (copies de textes, lignes, privation de récréation...), qui sont, que nous le voulions ou pas, très connotées dans l'esprit des adultes et des enfants car ils renvoient aux punitions d'autre- fois qui sanctionnaient les « *fautes* ».

- Cette remarque approfondit la différence entre approche moralisatrice qui concerne le collectif indifférencié et éthique qui interpelle chaque enfant comme sujet, et me conduit à clore cette réflexion autour du règlement intérieur de l'école des Oliviers et du remarquable travail des enseignants(es) et de leur directeur par deux suggestions :

- Au lieu de la mention « *Je dois* », préférer la mention « *Je choisis* » et au- dessous la description des « *comportements positifs* ».
- A la place de la mention « *Je ne dois pas* », choisir « *je refuse* » avec au- dessous, l'inscription des « *comportements négatifs* ».

Je conclus ce chapitre sur la vie scolaire en soulignant que les « *médiations élèves* » qui suppose un véritable enseignement, permettent à tous les acteurs de s'impliquer de manière forte dans la dimension éthique de l'action éducative. Elle offre ainsi, un prolongement naturel, à l'engagement militant du projet coopératif de l'eau partagée en exaltant ses valeurs de liberté, de respect, de so-

lidarité, de bienveillance et de responsabilité.

7 L'ASSOCIATION DES GROUPES DE SOUTIEN AU SOUTIEN- AGSAS : « SOUTENIR LES SOUTENEURS!... »

En 1983, durant les deux ans de ma formation, d'inspecteur de l'éducation nationale, à Paris, j'ai eu le privilège, de répondre à l'invitation d'une petite affiche qui conviait les stagiaires volontaires à un petit séminaire d'information gratuit, sur l'enrichissement que la psychanalyse pouvait apporter à l'école... C'est ainsi que j'ai eu le bonheur de rencontrer, Jacques Lévine, dans son appartement du XVII^{ème} et Hélène, son épouse, et bientôt devenir l'ami de ce petit homme chaleureux, profondément bon et malicieux, qui était également docteur en psychologie, psychanalyste et ancien élève de Wallon. A son contact, riche de toute son expérience de chercheur et de thérapeute, nous découvrons qu'il était possible d'enrichir notre regard en prenant en compte, à travers ce qu'il appelait « *un langage intermédiaire* », les dynamiques exogènes et endogènes qui travaillaient l'enfant et son processus d'individuation ainsi que l'institution et auxquelles nous étions rarement attentifs tant les contraintes didactiques et administratives étaient prégnantes. C'est ainsi que je découvrais la pratique des ateliers de philosophie qu'il nomma assez rapidement les ARCH pour montrer la singularité de sa démarche- c'était l'objet du premier atelier présenté ci-dessus— et les Groupes de Soutien au soutien, hérités des groupes Balint dans l'univers médical et thérapeutique, dont je voudrais vous parler maintenant et qui viendront clore ce portefeuille pédagogique au profit d'une politique éducative de prévention de la violence et de son avatar moderne, le harcèlement.

La trame de la vie, de souffrance et de joie, est tissée du même fil de l'affectivité et de l'intersubjectivité.

C'est en créant les conditions de formation de groupes de soutien au soutien avec des enseignants volontaires, hors temps scolaire, au tout début de ma prise de fonction en Lozère, avec le

docteur Tonnelier, tout d'abord- pédopsychiatre, élève de François Tosquelles, Jean Oury et Roger Gentis, papes de la psychothérapie institutionnelle qui met l'accent sur la dynamique de groupe et la relation entre soignants et soignés,- puis dans le cadre de « *l'eau partagée* » avec Jacques Lévine et plus tard Antoine Alaméda, chef de l'inter secteur de pédopsychiatrie de Toulon, que je fis l'expérience, décisive pour moi, de la découverte de la place déterminante que prenez la sensibilité des sujets dans la relation éducative. A plusieurs occasions, au cours du petit préalable « *quoi de neuf ?* » qui ouvrait nos séances, nous faisons l'expérience émouvante de constater que lorsque le groupe de parole avait permis à un enseignant(e), d'y voir plus clair, d'aller mieux, c'était, dans le même temps, le cas de l'enfant difficile qui s'améliorait considérablement...

C'est pourquoi je demandais à Jacques Lévine, pour le n° 3 de la revue académique que nous avions créée avec Alain Baltayan directeur du CDDP du VAR- Communiquer! Oui... mais comment? de nous proposer un texte précisant la nature et la fonction de ces groupes, ce qu'il fit aimablement sous le titre amusé :

SOUTENIR LES SOUTENEURS- EST-CE SÉRIEUX OU FACETIEUX? Pour honorer sa mémoire je voudrais reprendre ici intégralement ce petit texte particulièrement explicite. « lorsqu'en 1973, le soutien fut présenté comme la panacée qui allait venir à bout de l'échec scolaire, j'ai émis l'idée que, tant que le soutien serait conçu sur le mode du rattrapage scolaire, ce ne serait pas tout à fait un nouveau coup dans l'eau, mais que grande, resterait la distance par rapport au but à atteindre. Le leurre était que, dans cette optique, le soutien se ramenait à une stratégie unique, alors qu'il y en a au moins trois.

Lorsque le Moi social de l'enfant est assez solide et que les bases scolaires ne sont pas trop lézardées, le rattrapage de type scolaire est effectivement suffisant. Surtout lorsque l'enseignant a l'art de repérer les chaînons manquants, sait élargir

les leçons à un dialogue sur les problèmes de la vie, utiliser le ton, la manière, la fantaisie, le « *presque rien* » qui redonne confiance dans la relation duelle, ou en petit groupe.

Par contre, la pédagogie de « *l'échange* » est nécessaire pour que les éternels « *pourraient mieux faire* » travaillent moins artificiellement et soient mieux motivés. En général, le langage livresque abstrait ne leur convient pas, alors qu'ils sont à l'aise avec les modes de pensée mal-aimés de l'institution : la pensée factuelle, corporelle, pratique, gestuelle, métaphorique. C'est dans les activités de réalisation, de prise de décision, d'inventivité, que ces enfants développent leurs qualités spécifiques. Si on sait les repérer, elles constituent des « *plate-formes de réussite* » à partir desquelles peut émerger un intérêt plus authentique pour le cognitif éventuel.

Pour d'autres enfants « *suivistes* » ou « *marginalisés* », c'est un tutorat au sens le plus large qui devient la pièce maîtresse. Car un enfant sur trois vit dans une famille dissociée, se trouve agressé par des décès, la maladie, le chômage d'un parent, arrive à l'école avec l'idée qu'il est mal compris ou que quelque chose est cassé. C'est l'image de soi qui est atteinte. L'idée qu'il est, plus ou moins honteusement, différent des autres, s'interpose entre le cognitif et lui.

Comme cette brève analyse le suggère, le problème du soutien n'est pas celui du soutien en tant que raccommodage empirique mais, bien au-delà, celui de la classe hétérogène. Comment continuer de « *faire la classe à la classe* », tout en prenant à bras-le-corps, la réalité de l'hétérogénéité rigoureusement analysée : qui sont les enfants qui posent problème, quels problèmes précis posent-ils, de quels outils disposons-nous? La création des premiers groupes « *de soutien au soutien* » précisément en 1973, avec un sigle délibérément persifleur- signifiant que l'entreprise de conduire une classe hétérogène est trop complexe pour être menée à bien par un enseignant livré à lui-même- fut rapidement orientée dans trois directions.

- La première peut se résumer ainsi : faire en sorte que l'enseignant, se sentant inséré dans un appareil groupal, y trouve l'audace de dire ce qu'il ne sait pas faire, y utilise la matière grise de tous les membres du groupe pour rendre moins inintelligible ce qui entrave le rapport aux apprentissages de tel ou tel enfant précis. Et qu'ainsi, fort de l'appui collectif, il y recherche le « *modifiable* », c'est à dire les ponts et passerelles susceptibles de réétayer un Moi scolaire qui a décroché et qu'il n'éprouve pas de culpabilité si, à défaut d'obtenir un rattrapage complet, souvent aléatoire, il est obligé de s'en tenir à un redémarrage étalé dans le temps. L'expérience nous a montré que de telles démarches nécessitaient des formes de réflexion très rigoureuses. D'où les quatre temps de la méthode qui constituent un impératif incontournable.

- La deuxième direction est on ne peut plus ambitieuse. Il s'agit rien moins que de préparer, à très long terme, les conditions structurelles, institutionnelles, relationnelles, d'une véritable réponse scolaire aux problèmes de l'hétérogénéité. La réflexion sur les conditions sociologiques actuelles, sur des obstacles de toutes sortes, de même que sur les remèdes possibles, apporte des éléments d'une richesse exceptionnelle. On ne peut en effet tricher à partir du moment où le discours trop général est proscrit et doit faire face à une confrontation « *vérifiée* » avec les situations concrètes que l'on rencontre sur le terrain. Il en résulte une perception nouvelle des conditions de la prévention. Que ce soit à propos du sens du dialogue et de la place de l'imaginaire dans l'apprentissage du langage écrit et l'accès à l'abstraction, que ce soit à propos de ce que pourrait être une genèse du Moi familial, puis scolaire, suffisamment appropriée aux tâches à affronter, que ce soit, pour l'enseignant, à propos de l'art d'accueillir, sans gâcher ses chances, l'enfant qui n'a pas la silhouette du bon élève type.

- Quant à la troisième direction, elle pose le problème de l'interdisciplinarité. Le temps n'est plus celui de la première époque de Freud- où les psychanalystes pensaient que les enseignants seraient d'accord pour s'allonger sur le divan et qu'un tel exercice résoudrait les problèmes de la pédagogie. Une méthode comme celle du « *soutien au soutien* » ne procède absolument plus de l'idée que la psychanalyse peut prétendre à une quelconque prédominance sur la pédagogie. Pas plus, elle ne croit aux bienfaits d'une transmission de type théorique des procédures valables pour la pratique clinique. Par contre, en tant que psychanalyste je suis convaincu que dans un rapport d'équivalence et humblement face aux difficiles problèmes de la vie scolaire quotidienne, la rencontre de deux types d'expériences peut être féconde, dans la mesure où elle oblige à dépasser, les langues de bois, tant celle de la technicité psychanalytique que celle de la technicité pédagogique. Nous arrivons probablement à l'époque où les enfants ont besoin qu'un langage intermédiaire » soit inventé.

Ils ont également besoin, et cela est constamment présent dans le travail du « *soutien au soutien* », qu'on dépasse l'état actuel des apports de la psychologie de l'enfant, qui sont encore loin d'être en mesure de pouvoir rendre intelligibles les comportements cognitifs et identitaires que nous observons. L'un des rôles majeurs des groupes d'enseignants(es) travaillant avec des psychanalystes et des sociologues est également de contribuer à l'avènement d'une psychologie qui, cessant de séparer les constructions du Moi et de la cognition, nous montrerait comment elles s'articulent et comment nous pourrions transposer, sur le terrain scolaire, ce nouveau regard sur le fonctionnement psychique des enfants pris dans leurs différences. »

Pour aller plus loin sur cette approche particulièrement féconde dans le cadre du thème de la prévention de la violence je vous invite à vous rendre

sur le site de l'AGSAS- association de soutien au soutien- et pourquoi pas de participer à ses travaux en adhérant à l'association :

<http://www.agsas.fr>

■ EN CONCLUSION

En refermant ce portefeuille pédagogique, qui n'est pas, vous l'avez remarqué, un portefeuille d'actions cotées en bourse, mais qui cependant peut nous « rapporter gros », je voudrais, dans notre préoccupation à prévenir et contenir la violence qui gangrène notre société- « *Homo Sapiens Démens* »- vous inviter à nous engager avec Edgar Morin, en confiance, dans une nécessaire métamorphose de la société. Cette métamorphose, pour un société plus responsable, plus respectueuse de la vie, des êtres vivants, des choses, et bienveillante, passe par l'exigence éthique de notre propre transformation.

Les actions d'éducation et de coopération du projet de « *L'eau partagée* » participent de cette « *utopie réaliste* ».

Les sept ateliers que je propose ici et qui sont des témoignages vivants, tirent leur cohérence de l'attention passionnée portée à la relation et à l'authenticité de la parole dans une éthique du dialogue partagée par tous les acteurs.

Leur mise en oeuvre institutionnelle, famille, école, collège, université, associations, collectivités locales... se fera en trois temps :

- Des temps non formels qui permettront de vivre des moments concrets d'immersion dans des milieux naturels, aménagés, institutionnalisés...
- Des temps formels qui renforceront les apprentissages disciplinaires, pluri et transdisciplinaire, en donnant sens à certains apprentissages.
- Des temps informels enfin, propices à l'avènement de vérités éprouvées, individuelles et/ou universelles.

Je vous renvoie, si la mise en oeuvre propre au projet de « *L'eau partagée* » vous intéresse à vous rendre, à partir du lien donné plus haut, sur le Livre I- Pédagogie Pratique, de la page 27 à la page 50.

Pour conforter ce climat éducatif exigeant mais rapidement jubilatoire, comme la jeune enseignante passionnée du film « *Ecrire pour exister* », présentée dans les ateliers d'écriture nous en donne témoignage, il est souhaitable de présenter, de proche en proche, aux enfants, adolescents et/ou adultes engagés dans notre aventure éducative, des occasions de rencontrer ou de prendre connaissance de personnes dont le destin hors du commun témoigne de la grandeur exemplaire de leur vie et de leur engagement fervent pour le meilleur de l'homme qui, contre vents et marées, doit être, en lucidité, exalté. Alors que je terminais ce texte- hasard ou synchronicité?- était présentée au Pavillon Populaire de Montpellier, une rétrospective de la mission conduite dans les AURES, en 1935, par deux jeunes femmes : Germaine Tillion et Thérèse Rivière.

C'était une occasion de renouer avec le destin et la figure héroïque de Germaine Tillion (1907-2008), qui traversa le XX^{ème} siècle en ethnologue, ce siècle où la barbarie humaine s'exprima par une violence inouïe,...

Elle participe à la mission dans l'Aurès de 1935-1936 et prolonge jusqu'en 1940 des recherches centrées sur les rapports de parenté et de pouvoir. Membre du groupe de résistance du musée de l'Homme, elle est arrêtée en août 1942 puis déportée à Ravensbrück. Libérée en avril 1945, elle se consacre à l'étude et à la mémoire des camps de concentration. Une mission d'observation qui la ramène dans l'Aurès, au lendemain du 1er novembre 1954, lui inspire la thèse de la « *clochardisation* » qu'elle expose dans l'Algérie en 1957? Elle lance en 1955 l'expérience des centres sociaux qui vise une promotion professionnelle des algériens les plus pauvres, puis

entre en rapport, à l'été 1957, avec le dirigeant indépendantiste Yacef Saâdi pour tenter d'obtenir un arrêt des attentats en contrepartie des exécutions des militants nationalistes...

Germaine Tillion avait une force chevillée au corps et à l'esprit qui était, en toute situation, de comprendre le phénomène dans lequel elle était immergée et d'en protéger l'humanité par le dialogue. Elle ne fut inféodée à aucune idéologie ou parti, ni de droite ni de gauche, mais fidèle à la simple vérité de la parole de la vie qui fonde la parole du monde.

« Il se trouve » *que j'ai connu le peuple algérien et que je l'aime* ; « il se trouve » *que ses souffrances, je les ai vues, avec mes propres yeux, et* « Il se trouve » *qu'elles correspondaient en moi à des blessures* ; « Il se trouve », *enfin, que mon attachement à notre pays a été, lui aussi, renforcé par des années de passion. C'est parce que toutes ces cordes tiraient en même temps, et qu'aucune n'a cassé, que je n'ai ni rompu avec la justice pour l'amour de la France, ni rompu avec la France pour l'amour de la justice.* » (lettre ouverte à Simone de Beauvoir, 1964- *A la recherche du vrai et du juste*, p.259).

Je terminerai ce témoignage vivant sur les actions d'éducation et de coopération du projet de « *L'eau partagée* », présenté ici en sept ateliers centrés sur la prévention de la violence et son avatar moderne le harcèlement, en vous invitant à visionner cette interview du philosophe et historien Tzvetan TODOROV, grand admirateur de Germaine Tillion, qui analyse avec chaleur cette vie d'une authentique militante, totalement engagée au service de la paix :

<https://www.youtube.com/watch?v=In-HOcnE8E1g>



Le vrai toujours est ce qui naît d'entre-nous
Et qui sans nous ne serait pas.
Né d'entre-nous selon le souffle du pur partage,
Le vrai toujours est ce qui tremble,
Entre frayeur et appel, entre regard et silence.

François Cheng



«Pieds-nus, coeur en fête,
S'ouvrir au chant de la vie,
Être-au-monde...»

CHAPITRE SECOND

**La relation de soin comme
éthique vivante**

L'homme contemporain rêve d'un monde sans violence tout en participant bien souvent inconsciemment à l'émergence et au renforcement d'un monde globalisé et violent.

« On pourrait dire qu'en l'espace de quelques siècles la légitimité sociale est passée du discours théologique au discours philosophique, puis au discours scientifique, et ne se situe plus de nos jours que dans le savoir-faire techno scientifique porté par la logique marchande* »¹, pilotée par un capitalisme financiarisé. Pouvons-nous nous interroger sur la violence humaine et son avatar moderne : le harcèlement? Est-ce une fatalité ou pouvons-nous, par la compréhension de ce phénomène complexe en réduire les effets et progressivement construire une société participative, bienveillante, responsable et respectueuse de la vie?

Inscrit dans le champ de l'éducation* cette réflexion est-elle d'actualité dans le champ plus vaste de la santé et du monde des soins? Il nous faut me semble-t-il pour apporter des éléments de réponse à cette question chercher à préciser les rapports qu'entretiennent le concept d'éducation et celui de santé telle que définie par l'OMS : « un état complet de bien-être physique, mental et social qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

Ce glissement et cet élargissement du champ sémantique de l'éducation vers celui de la santé s'est structuré chez moi dans le mouvement de la vie qui m'a porté du cadre institutionnel de l'éducation - Professeur à l'INSA de Villeurbanne puis au Lycée de Djibouti - à celui plus large de l'adaptation et de l'intégration scolaire des enfants, adolescents et jeunes adultes malades et/ou handicapés du Var - le monde de l'enfance handicapée devrait être un passage obligé pour tout enseignant en formation car cela lui permettrait de faire la découverte non pas du sujet théorique qu'est l'élève que l'on « remplit de savoirs », mais d'une

personne singulière avec son histoire, ses capacités, ses forces, ses faiblesses, ses blessures, ses peurs cachées et découvrir ainsi qu'éduquer c'est permettre le développement cognitif harmonieux de l'enfant mais dans le même temps de sa sensibilité, tant les deux sont étroitement interdépendants.

Ce parcours personnel a été jalonné d'évènements, de rencontres avec des lieux, des personnes et des institutions remarquables que j'ai eu le privilège de côtoyer - médecins, enseignants, parents, psychanalystes, universitaires, philosophes, «groupement de femmes burkinabées», pédopsychiatres ... - ou de travaux dont je pris connaissance et partageais les conclusions des recherches et analyses - histoire, ethnologie, spiritualité, recherches en neurosciences...

La métaphore du Jeu des perles de verre de Hermann Hesse est la plus à même de traduire ce cheminement intellectuel et humain pluri et transdisciplinaire dont la « cohérence cognitive » s'est progressivement structurée en moi et me conduit aujourd'hui à essayer de traduire la dynamique heuristique de cette généalogie. C'est par une anecdote que Mathieu Ricard éveille notre réflexion sur les concepts de « résonance et de dissonance cognitives ». Alors qu'il posait à des enfants assemblés autour de lui la question :

Les animaux sont-ils vos amis? Oui! Oui!...
Est-ce que vous aimez manger de la bonne viande? Oui!, Oui!...
Alors vous aimez manger vos amis?...
Ils s'écrièrent tous en chœur : Ah non!...

« Dissonance cognitive » qui n'est pas le propre de l'enfance et révèle souvent un conflit entre la sphère affective et la sphère cognitive du sujet. Pour mettre en relief cette antinomie je vous propose un extrait du dernier livre de l'historien et philosophe Tzvetan Todorov : Lire et vivre qui

*1- Frédéric Lenoir- Les métamorphoses de Dieu- p 395

* <http://www.meirieu.com/ECHANGES/echangesdepratiques.htm>

écrivait page 346, en parlant des ethnologues Lévi-Strauss et Germaine Tillion :

« Pour Lévi-Strauss « la première ambition de l'anthropologie est d'atteindre à l'objectivité, d'en inculquer le goût et d'en enseigner les méthodes ». On doit tout faire pour éliminer, non seulement ses jugements de valeur, mais les concepts même à l'aide desquels on est habitué à penser le monde. Ce travail prophylactique, écarter la subjectivité de l'observateur, s'inscrit dans une entreprise plus vaste qu'il lance, celle de l'élimination du sujet, cet enfant gâté à qui la philosophie occidentale a accordé une place démesurée. Lévi-Strauss se réjouit de la situation du moment : « L'anthropologie commence à se tourner vers les mathématiques et la logique symbolique ».

Germaine Tillion, dans le même temps écrivait à la suite de son expérience algérienne douloureuse : « Comme tous les drames de ce monde, la compréhension du drame algérien demandait une conjugaison, celle de la grande lumière blanche de l'enquête historique, qui illumine de toutes parts les reliefs et les couleurs, avec l'obscur rayon de l'expérience qui traverse les épaisseurs de la matière. Non pas la seule raison, non pas la passion seule, mais l'une et l'autre ensemble, unissant leurs insuffisantes clartés ». La pratique de Tillion n'illustre pas le choix d'un versant à l'exclusion de l'autre, la subjectivité au détriment de l'objectivité ou l'inverse, mais l'indispensable articulation des deux. »

Écoutons-la elle-même dans une lettre ouverte à Simone de Beauvoir :

« Il se trouve » que j'ai connu le peuple algérien et que je l'aime ; « il se trouve » que ses souffrances, je les ai vues, avec mes propres yeux, et « Il se trouve » qu'elles correspondaient en moi à des blessures ; « Il se trouve », que mon attachement à notre pays a été, lui aussi, renforcé par des années de passion. C'est parce que toutes ces cordes tiraient en même temps, et qu'aucune

n'a cassé, que je n'ai ni rompu avec la justice pour l'amour de la France, ni rompu avec la France pour l'amour de la justice. »

« ... Comment nos deux ethnologues sont-ils passés de la proximité qui caractérise leurs points de départ au contraste que l'on observe entre leurs positions, un quart de siècle plus tard ? Si l'on suit l'intuition de Tillion, il faut chercher la raison de cet éloignement dans les expériences si peu semblables qu'ils ont vécu à l'époque de la seconde guerre mondiale, la vie universitaire aux États-Unis pour l'un, les « classes humanistes » au camp de concentration en Allemagne pour l'autre. Les deux savants en sont revenus armés de convictions également contrastées, l'élimination de toute subjectivité, d'un côté, le souci de réserver à la subjectivité une place irréductible, de l'autre. »

Dans l'appréhension du réel, le divorce de ces deux approches ne manquait pas de me perturber dans l'organisation de mes actions éducatives et dans celle de ma réflexion sur la condition humaine, même si intuitivement la voix de Germaine Tillion m'était beaucoup plus audible. En effet, ma formation d'enseignant s'est construite sur une intuition forte : la voie originaire et privilégiée des apprentissages premiers et fondamentaux des enfants s'inscrit dans le champ de la « corporéité ». C'est un séminaire organisé par le professeur Jean-Pierre Lavigne à Montpellier sur l'approche phénoménologique de Michel Henry qui dénonçait la « barbarie » de notre temps par cette formule choc : « La parole de la vie fonde la parole du monde », véritable boussole existentielle et essentielle pour moi aujourd'hui, qui m'a converti, car c'est vraiment d'une conversion philosophique dont il s'agit, pour reprendre une expression chère à Robert Misrahi. La phénoménologie matérielle de Michel Henry, répondait avec clarté à mon questionnement et, de mon point de vue, allait dans le même sens que la philosophie implicite de Germaine Tillion :

« Pour parler de la vie, aucune époque n'est plus mal placée que la nôtre. Affirmation paradoxale : la science qui s'occupe de la vie, la biologie, n'est elle pas celle qui au XX^{ème} siècle a fait les progrès les plus fulgurants, progrès tels qu'ils en viennent aujourd'hui à poser des problèmes de société. Pourtant un des biologiste fameux dit : «dans la biologie, il n'y a pas de vie, il n'y a que des algorithmes». Cette déclaration apparaît profondément vraie si on la réfère à l'acte proto-fondateur de la science moderne, je veux dire à la décision galiléenne d'exclure de notre connaissance scientifique de l'univers les apparitions sensibles dans lesquelles il se donne à nous, pour ne retenir de lui que des apparitions géométrico-mathématiques de ses particules matérielles, ces «algorithmes» dont parle Jacques Monod, tandis que tout ce qui relève de la sensibilité, de la subjectivité, et ainsi de la vie, se trouve mis de côté par cette science et cela comme la condition méthodologique préalable de son développement et de son progrès* ».

Je m'étais d'ailleurs empiriquement déjà engagé pédagogiquement dans cette voie en prenant à mon compte les observations de Célestin Freinet : « Le processus global d'acquisition ne joue évidemment que si sont sauvegardées les conditions même de la vie. L'enfant reconnaît globalement sa maman parce que des contacts affectifs multiples et subtils - et indélébiles - ont été établis au cours de sa première enfance. Mais il confondra les infirmières (...). Ces éléments ne sont pas inscrits dans le processus affectif des individus (...). Quant on écrit au tableau « avec une pile et une ampoule «Mimile» nous fait de la lumière, les mots sont intégrés naturellement, sans passe-passe scolastique, dans une pensée et un événement vécus. Ils s'inscrivent, de ce fait, naturellement, et avec un maximum de sûreté, dans le complexe d'acquisition et de vie (...). Si l'enfant ouvre son manuel et lit cette phrase pourtant apparemment active : « *toto est content, son papa l'emmène à la pêche* », il ne reconnaît rien parce

qu'il n'est pas allé à la pêche. (...) Il manque à notre texte la chaleur de l'évènement qui aurait inséré normalement la phrase dans une expérience individuelle ou collective* ».

Après ce long développement de la généalogie de ma démarche éducative actuelle et de son fondement qui tend vers l'optimisation des puissances de vie de l'enfant - cognitives et sensibles - je souhaiterais, pour en présenter la pertinence dans le contexte de la violence dans notre monde et celui du monde des soins en particulier, et, comme nous y invite le jeu des perles de verre, décrire des événements, des lieux, des personnes remarquables dont l'évocation dessinent une voie de métamorphose possible de nos rapports humains lestées de rivalités mimétiques qui, dans un processus d'indifférenciation globalisée, nourrit une dynamique sociale violente et son corollaire inconscient : la recherche de « *victimes émissaires* »*. En effet, en plus de la mise en oeuvre harmonisée d'un faisceau de compétences, le procès de tout projet, individuel et/ou institutionnel, se fonde et se construit sur le socle affectif de la relation. Au-delà des compétences disciplinaires et de l'armement didactique et technique, toute médiation éducative et/ou thérapeutique - à l'école, dans un club, une association, un hôpital, une institution de soins, un centre de rééducation, un EPHAD ...- trouve sa force et son efficacité dans la qualité de cet « *entre* », de ce « *tiers inclus* » de la relation, que le TAO désigne comme « *vide médian* ».

Pour François Cheng « *les anciens chinois - notamment du côté des taoïstes, mais les autres courants de pensée, sur ce point, ont fini par épouser leur vue - ont développé une conception unitaire et organique de l'univers vivant où tout se relie et se tient. A la base de cette vision originale : le souffle. Le souffle primordial constitue l'unité originelle de tous les éléments et ne cesse d'animer toutes choses vivantes, les reliant en un*

* Michel Henry - *La Barbarie* - PUF

* Célestin Freinet - *L'éducation du travail* - p 138-39 - ICEM

* René Girard - *Des choses cachées depuis la fondation du monde* - Ed Grasset.

gigantesque réseau d'engendrement et de circulation, appelé le TAO, « la Voie ».

Le corollaire de cette adhésion à une phénoménologie de la vie, qui est une philosophie de l'immanence, c'est de facto la reconnaissance d'une exigence éthique comme fondement de toute entreprise humaine dans le champ de l'écologie aussi bien que dans celui de l'anthropologie, de l'éducation et du soin.

1 - L'INSTITUT PETÖ ANDRÄS DE BUDAPEST : L'ÉDUCATION CONDUCTIVE

En décembre 1993, IEN AIS dans le Var, je fus contacté par la maman de Francette, une petite enfant IMC qui fréquentait l'institut Pétö Andräs, qui voulait me faire connaître cet établissement qu'elle me décrivait comme exceptionnel. Elle souhaitait que cette approche éducative de l'infirmité motrice cérébrale soit connue en France et que, à terme, une antenne soit créée chez nous. Elle me décrivit, avec beaucoup d'émotion, comment lui avait été annoncée la nouvelle de l'infirmité de sa fille par un Pr de neurologie connu : « *votre fille ne marchera jamais!*» Quelques années plus tard quand elle revint, toute joyeuse, présenter sa petite fille qui marchait, certes avec des mouvements choréo-athétosiques, le Pr laissa tomber du haut de sa science : « *vous appelez ça de la marche!...*». Ce fut sans doute la violence de ce rapport « *médecin-patient-parents*» et ma curiosité naturelle pour des approches thérapeutiques et éducatives soucieuses de respecter et d'accompagner les personnes éduquées- nous venions de créer sur le département du Var, en direction des enseignants des SEGPA, une formation au PEI de Feuërstein - qui me fit, avec le papa de Francette, gagner en voiture Budapest où se tenait justement le centenaire de la naissance de PETÖ ANDRÄS. De nombreuses délégations - Angleterre, Israël, Japon - étaient venues témoigner de l'audience sans cesse croissante de cette approche inédite de l'infirmité motrice cérébrale.

Présenté au Dr Maria Hari qui poursuit l'oeuvre entreprise par le professeur Petrö Andräs et assure la direction pédagogique de l'institut qui regroupe de nombreux enfants IMC, je réussis à la convaincre de venir présenter le travail de son équipe en France, ce qu'elle fit avec plaisir, ayant un peu la nostalgie de sa vie d'étudiante à Paris me dit-elle. Elle vint donc à Toulon avec une petite équipe de « *conductrices*» en juillet de l'année suivante et fit une conférence remarquable devant plus de 800 enseignants et thérapeutes extrêmement motivés. Sur notre demande elle nous proposa un texte : le principe humain dans « *l'éducation conductive*» qui parut dans le n° 2 de la revue Communiquer! Oui... mais comment? Revue que nous avons créée avec le directeur du centre départementale de documentation pédagogique du Var, Alain Baltailan. Je voudrais en reprendre ici quelques passages utiles à notre réflexion sur la violence institutionnelle et le monde du soin.

« ... Tout dysfonctionnement a pour origine un mauvais fonctionnement du système nerveux, lequel fonctionnement est plus complexe que celui des schèmes moteurs anormaux trouvant leur origine à un « étage », ou « niveau « subcortical ». Le dysfonctionnement nerveux trouve son origine à des niveaux plus élevés et plus étendus. Si la personne n'était qu'une mécanique, on pourrait faire travailler directement ces schèmes moteurs une fois pour toutes par une technique à exercer bien construite, mais comme ce n'est pas le cas, la personne aura à chaque instant des objectifs différents et nouveaux, qu'elle créera elle-même, ou bien que l'on essaiera de trouver pour elle; en effet l'homme cherche à comprendre, à s'exprimer, à inter communiquer et sera incapable d'apprendre cette technique abstraite pour lui. Toute sorte de travail, de coordination du système nerveux, ne pourra être réalisée que dans le cadre de l'action qui aura du sens, en fonction de son objectif. La seule façon d'agir sur le travail de coordination est de lui appliquer l'effet d'une activité qui doit avoir un but assigné, orienté. Une

activité est donc pour nous une action qui a un but et sur ce principe que se fondent les coordinations, l'utilisation des schèmes moteurs, et qu'une personne ayant une dysfonction pourra plus facilement apprendre. Le déroulement de son action sera organisé aussi par son système nerveux, même si celui-ci dysfonctionne.»

Deux pages plus loin elle précisait le concept et la formation en éducation conductive : «... *Le conducteur est passionnant, amusant, généreux, drôle, provoque le rire, a de la fantaisie. Ici le dynamisme, l'expression faciale, le sentiment, la jouissance font partie de cette conduction. Par la conduction l'éducateur n'aidera pas directement les fonctions de l'enfant mais il aidera l'enfant qui les construit... La conduction bien menée par l'éducateur doit aider la personne à avoir un but, la seconder par tous les moyens, apportant sécurité et confiance.*» Sa formation pédagogique sur quatre ans à l'institut est très développée en même temps que sa formation aux techniques kinésithérapiques, ergothérapiques et orthophoniques.

Ces déclarations méritent un commentaire :

Etant affirmé la nécessaire exigence des qualifications éducatives et techniques et, ce qui est plus original, l'attention portée à la sensibilité et à la créativité de cette relation éducative et/ou thérapeutique, ne faudrait-il pas s'interroger aussi sur la conception même de cette prise en charge thérapeutique et/ou de soin?

En France, pays cartésien par excellence, ces prises en charge ont tendance à être morcelées en plusieurs champs de compétences qui cherchent à être mis en synergie sous la supervision d'un médecin. C'est ainsi que psychomotricien, kinésithérapeute, orthophoniste, psychologue, ergothérapeute, orthoptiste... cherchent à reconstruire la personnalité globale du patient, qui est un sujet indivis, dans le temps de réunions de synthèse. Ne faudrait-il pas s'inspirer de cette vision innovante de l'éducation conductive pour

promouvoir une approche holistique du système de soin et de prise en charge, chaque fois que cela est possible?

Nous découvrons, lors de cette venue de nos amis hongrois, que l'école Paul Arène de Toulon qui accueillait les enfants IMC du Var dans les années 1986 - 1995, s'était empiriquement structurée sur le principe unificateur de l'institut Pető. C'est pourquoi la venue de Maria Hari, fut tant appréciée par l'équipe de l'école spécialisée, farouchement soudée. Lorsque l'on visionne le magnifique documentaire que fit TF1 en 1992, qui présentait cette école sous le titre évocateur : Les enfants du courage, documentaire qui fut primé, on découvre que le ciment unificateur ici avait été créé par un climat de respect et de responsabilité et la circulation tangible d'affection, de tendresse, de respect, d'amour!... entre tous les acteurs de cette aventure humaine. Les enfants en premier lieu qui font preuve d'une telle maturité et d'une telle attention à l'autre du fond de leur vulnérabilité, d'une telle responsabilisation, les enseignants, les femmes de service, d'une incroyable abnégation, les parents, les thérapeutes... Certains moments touchent au sublime, lorsqu'une belle adolescente entoure de ses bras un jeune adolescent sans bras et l'encourage, car elle le sent déprimé en lui disant : «*vivre sans bras, ce n'est rien, ce qui est important c'est la petite flamme que l'on a dans la tête et dans le coeur!*» et lorsque la reporter étonnée lui demande, «*nous avons tous une petite flamme?*» celle-ci de répondre :» Oui!, mais il faut savoir la voir!...'

Ou bien encore, ce moment émouvant où pour fêter le départ d'une enseignante spécialisée et après lui avoir offert une petite pièce de théâtre construite pour cette occasion, une autre adolescente en pleur, qui avait révélé au cours d'un atelier d'écriture qu'elle avait parfois le désir de se tuer... dit, la voix brisée : «*Madame Pinelli, on ne vous oubliera jamais... On vous aime!...*» Ainsi tout était dit.

2 - ECOLE NATIONALE DE PERFECTIONNEMENT DE PERPIGNAN : UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DANS L'ESPRIT DES COMPAGNONS.

De 1967 à 1973, de retour de Djibouti je fus nommé à l'ENP de Perpignan. - école nationale de perfectionnement - je découvrais un établissement de formation professionnelle : jardinage, maçonnerie, serrurerie, menuiserie, peinture, pour des adolescents en échec scolaire et pour certains présentant une déficience intellectuelle légère. Quelle fut ma surprise de découvrir un établissement réduit au gros oeuvre. J'appris par la suite que le directeur, qui s'avéra être un vrai leader, un animateur et un chef de chœur... avait souhaité assumer avec son équipe, la fin des travaux. Ce qui pouvait apparaître comme un handicap devint, en conscience, un atout décisif pour le succès de l'entreprise : « *Dés que l'on cesse de regarder la vie du point de vue du manque (je vois ce qui n'est pas, je ne vois pas ce qui est), naît la gratitude* ». En neuf mois, les jardins conçus et réalisés par les élèves et leur professeur, dessinaient un écrin de verdure colorée, les peintures, les aménagements mobiliers de bois et de fer, les terrains de jeu, suivant le même principe, offraient à la petite communauté éducative des conditions de vie particulièrement appréciées et en confortaient « *l'esprit d'équipe* ». Inutile d'établir un règlement intérieur avec sanctions* en fonction des transgressions, les jeunes apprentis étaient les premiers à exiger de tous, y compris des nombreux visiteurs extérieurs, un strict respect de cet espace qu'ils avaient façonné de leurs propres efforts. Dans ce contexte les apprentissages prenaient vraiment sens et les progrès étaient remarquables.

Pour traduire cette expérience institutionnelle je proposerai la métaphore de la lente et patiente construction d'une termitière dont le lien ci-joint

nous révèle la science et la sagesse naturelles*. La construction se fait progressivement par la participation de chaque individu qui ajoute sa petite masse de terre en tenant compte de l'équilibre général des premiers dépôts. La communication entre termites transite donc par une intervention coopérative sur le réel qui est bien loin d'une simple application d'un programme pour robots*... Nous avons dans cette métaphore, par analogie, la présentation de ce qui deviendra la méthode du projet de « *L'eau partagée* »* : la « *démarche-chemin* ». Pour E. Morin « *la méthode devient centrale et vitale lorsqu'on reconnaît de façon nécessaire et active la présence d'un sujet qui cherche, connaît et pense. Lorsque l'expérience n'est pas une source claire, univoque, de la connaissance. Quand on sait que la connaissance n'est pas l'accumulation de données ou d'informations, mais leur organisation* ». C'est dans cette philosophie éducative et pédagogique que s'inscrivait le projet de l'ENP : « La méthode comporte deux niveaux qui s'articulent et se rétro alimentent : d'une part elle favorise le développement de stratégies pour la connaissance, d'autre part elle favorise le développement de stratégies pour l'action... Cet outil de pensée complexe ne propose pas dans son dialogue un programme, mais un chemin (méthode) au cours duquel on pourra mettre à l'épreuve certaines stratégies qui se révéleront fructueuses ou non pendant le chemin dialogique. En ce sens la pensée complexe engendre sa propre stratégie, inséparable de la participation inventive de ceux qui la développent ».

Une réunion de régulation institutionnelle hebdomadaire réunissant tous les personnels de l'établissement, du psychiatre référent à la femme du cuisinier dont la fonction maternante au cours des petits déjeuners - nous sommes dans un internat - se révéla très importante pour l'équilibre de certains élèves, préfigurera pour moi les « *groupes de soutien au soutien* »*, hérités des groupes Ba-

* <http://www.courrierinternational.com/article/2011/04/28/les-meilleurs-architectes-les-termites>

* Gérard Nissim Amzallag. *L'Homme végétal, pour une autonomie du vivant*, p 158. Ed Albin Michel

* <http://eaupartagee.i-mag-ine.com/fr/index.html>

l'int que Jacques Lévine mit en oeuvre quelques quinze plus tard. A la fête de fin d'année, les anciens élèves revenaient fidèlement pour montrer et dire aux jeunes combien ce passage initiatique de trois ans à l'école avait été décisif pour la réussite de leur insertion sociale. La vertu de l'exemple!...

Quinze ans plus tard c'est en me souvenant de cette période professionnelle heureuse que je mis en place dans le département du Var, pour les professeurs de SEGPA, une formation au PEI de Feuërstein*- programme d'enrichissement instrumental. Nous donnions aux SES du VAR- sections d'éducation spéciale - la même orientation de formation professionnelle inspirée du compagnonnage et cela se révéla une heureuse initiative pour le bien de ces jeunes souvent déshérités. Quelques années plus tard, pour des raisons obscures de sécurité, mais davantage pour des raisons de gestion économique mal appréciée, les ateliers furent fermés, les machines vendues et «*l'esprit des compagnons*» renvoyait dans les plis oubliés de l'histoire!... Il semblerait que le questionnement actuel sur la réactualisation de la formation veuille en partie s'inspirer de cette dynamique institutionnelle structurée d'une authentique éthique de vie...

3 - LE CENTRE DE RÉÉDUCATION CARDIAQUE HÉLIO MARIN DE BANYULS- SUR-MER : LES SÉJOURS DE RUPTURE

Il y a sept ans, alors que j'avais des difficultés, depuis plusieurs années, à me remettre d'une opération cardiaque, j'ai eu le privilège d'être accueilli au centre de rééducation cardiaque Hélio-Marin de Banyuls-sur-Mer. Je parle de privilège car les conditions d'accueil, d'accompagnement et de soins de cet établissement sont en tous points remarquables. Tout d'abord un climat chaleureux et d'une authentique bienveillance à tous les niveaux d'intervention, une équipe de soin extrê-

mement soudée et portée par un souci d'attention personnalisée, le souci d'informer les patients dans le cadre de réunion de groupes sur la nature de leur affection et des modalités d'accompagnement thérapeutique, des repas de qualité cuisinés sur place et enfin un environnement de rêve. Ce dernier point n'est pas anodin car la beauté du site qui invite à la contemplation a un effet réel et durable sur l'évolution de notre état de santé. Le lieu favorise une véritable «*méditation thérapeutique*» et chaque résident s'accorde à dire après quelques jours de présence combien ce site les apaise et les aide à mieux s'engager en confiance dans la vie.

Hors, c'est justement ce site et tout le système de soin humanisé qu'il favorise qui est menacé!... Pour des raisons purement économiques et parce que les convoitises sur ce bout de littoral sont extrêmes, le centre de rééducation doit être transféré dans l'environnement immédiat de l'hôpital de Perpignan, entre quatre murs... Adieu la vocation première de cet établissement qui est de soigner, place au profit! Vous me direz que les patients retrouveront les mêmes protocoles de soin qui ont fait leurs preuves, sans doute, mais le climat de l'établissement qui dynamisait le meilleur de l'humain dans la relation sera perdu. Quelle violence!

Une autre anecdote révélatrice : Un médecin urgentiste de mes connaissances, aux compétences professionnelles reconnues- il a fait une formation de chirurgien - s'est vu notifier une rupture de contrat dans les six mois au prétexte qu'il avait remis en cause la dynamique managériale imposée par son directeur - la forme de cette évaluation personnelle était sans doute maladroite - mais tout de même... Au cours de l'entretien que ce praticien a sollicité il lui a été suggéré, s'il souhaitait rester dans la clinique, de postuler à nouveau mais avec un contrat revu à la baisse!... une clinique est-elle un établissement de soin ou une entreprise ayant vocation à faire des profits?

* <http://ose.oxfoz.com/wp-content/uploads/2012/05/Selection-de-lecture-text-MLED005FR3-1.pdf>

Dans son ouvrage : Critique de la condition managériale, Ghislain Deslandes nous dit - quatrième de couverture - « *En sciences de gestion, la dimension humaine de l'activité est généralement invisible derrière les enquêtes, les données et les chiffres. Mais qui sont réellement les managers? Leur action vivante brille par son absence, pensés qu'ils sont à l'aides des seuls outils statistiques et de mesure. Ghislaine Deslandes, faisant référence en cela aux travaux de Michel Henry, suggère de prendre la subjectivité sensible des individus comme point de départ de la condition managériale, au détriment des grandes catégories de représentations habituelles (ressources, images, discours...) dont il fait la critique. Il re-pense ainsi le management en insistant sur la dialectique de la force et de la vulnérabilité; son pouvoir de contrainte, d'imitation et d'imagination; et son cadre d'action, situé dans le quadruple souci de soi, des personnes, des institutions et de l'environnement. Ces différentes notions permettent d'éprouver une compréhension plus profonde du management, défaite de l'obsolescence des recommandations tayloriennes comme des ordonnances surannées et douteuses du management «scientifique».* Un ouvrage récemment écrit par Didier Bille sous forme de témoignage : «*DRH, la Machine à Broyer, Recruter, Casser, Jeter*» dont le propos n'est pas d'accuser des entreprises en particulier, dénonce la déshumanisation de la gestion du personnel. Il y dénonce les pratiques inavouables des entreprises pour «*attirer, lobotomiser, casser, jeter*» les salariés.

4 - APPROFONDIR LE CONCEPT DE SENSIBILISATION, VERS LA CONNAISSANCE DE SOI.

Le film Suka Feto, que nous avons conçu et tourné avec des villageois de Markoye, s'inscrit dans notre stratégie pédagogique de «*démarche-chemin*» qui structure et anime l'ensemble des actions de L'eau partagée. Il a été conçu sur le constat qu'il était nécessaire de reconsidérer le

concept de sensibilisation qui aujourd'hui donne la priorité à l'information et à l'approche intellectuelle du réel. Or pour nous, fidèles en cela au slogan de Michel Henry : « *La parole de la vie fonde la parole du monde* », nous avons choisi de sensibiliser les personnes aux dangers des maladies hydriques si pernicieuses, particulièrement ici en Afrique, en les interpellant sur le plan affectif, sensible, pathique, émotionnel avant de faire appel à leur raison. C'est ainsi que nous nous sommes attachés à écrire une fiction plutôt que de faire un film didactique expliquant les causes et les dangers de la maladie avec la rigueur scientifique et pédagogique exigées, mais un film qui parle au coeur, jusqu'à nous faire pleurer... : Le jeune Halidou meurt de la bilharziose alors que celle-ci tue rarement même si elle est très invalidante... Le film fut tourné avec des acteurs locaux et en langue songhaï.

Ce détour est nécessaire pour bien comprendre notre approche méthodologique. Dans le cadre d'actions «*d'éducation-formation*», le film est projeté, à des enfants, à des adolescents ou à des adultes, sans aucun préalable, les spectateurs réagissent spontanément à cette projection. Puis l'animateur, le «*médiateur de santé*» avance dans le «*questionnement réflexif*» et non dans la recherche et l'expression de «*savoirs déclaratifs*», en permettant à chacun, fort de son statut «*d'interlocuteur valable*» - toute remarque est intéressante en soi - d'interpeller les représentations mentales des autres. Même certaines approximations, voire erreurs du film, serviront de support aux débats. L'erreur doit prendre et garder, même si cela est difficile à accepter pour l'animateur, un statut positif. Il est par exemple hors de propos d'interdire aux enfants de se baigner dans la mare, mais il faut que ce désir irrépressible, les conduisent à s'interroger sur les possibilités et la nécessité, pour pouvoir continuer à se baigner, à partir de la découverte du chemin des microbes, de respecter la mare et faire en sorte qu'elle ne soit, à terme, plus polluée par les plastiques et les

excréments humains et animaux et que cette violence faite à ce biotope exceptionnel soit progressivement convertie en respect de l'environnement vital aux végétaux, aux animaux et aux hommes. Ce questionnement sur nos comportements, sur notre éthique en sera nourri et enrichi par la pratique des ateliers de réflexion sur les relations humaines, les ateliers de méditation et une immersion contemplative dans la nature*. Dans son Plaidoyer pour l'arbre, Francis Hallé nous révèle que nos frères les arbres nous sont essentiels et ont le pouvoir de diminuer la violence qui règne dans les villes et en particulier dans les quartiers difficiles...

Pour Krishnamurti enfin : «sans relation, point d'existence : être, c'est être relié... Il semble qu'en général nous ne comprenions pas que le monde, c'est ma relation à l'autre, que l'autre soit un ou multiple. Mon problème est celui de la relation. Ce que je suis, je le projette - et, bien sûr, si je ne me comprends pas moi-même, tout mon cercle relationnel n'est qu'un cercle de confusion qui va s'élargissant. La relation prend donc une extrême importance - non les rapports qui touchent les soi-disant masses, la foule, mais ceux qui se nouent dans le cercle familial et amical, si petit soit-il -, ma relation avec ma femme, mes enfants, mon voisin.

Dans un univers où pullulent de vastes organisations, de vastes mobilisations de foules et de

mouvements de masse, nous craignons d'agir à une échelle réduite, nous avons peur d'être des nains défrichant leur minuscule parcelle de terrain. Nous nous disons : «*Que puis-je faire à titre personnel? Je dois absolument m'engager dans un mouvement de masse afin de faire des réformes.*» Au contraire, la vraie révolution ne se fait pas par l'intermédiaire des mouvements de masse mais grâce à une réévaluation interne de nos relations - c'est uniquement là qu'est la vraie réforme, la révolution radicale et permanente. Nous avons peur de commencer à un niveau modeste. Le problème étant tellement vaste, nous croyons ne pouvoir l'affronter qu'avec d'immenses groupes, de grandes organisations, des mouvements de masse. Or il ne fait aucun doute que nous devons attaquer le problème au niveau le plus élémentaire, et le niveau élémentaire c'est le «vous» et le «moi». Lorsque je me comprends, je vous comprends et de cette compréhension naît l'amour. L'amour est le facteur manquant : nos relations manquent d'affection, de chaleur humaine; et parce que cet amour, cette tendresse, cette générosité, cette compassion sont absents de nos relations, nous fuyons dans l'action de masse avec pour résultat toujours plus de confusion et de détresse. Nous avons le cœur rempli de plans de réformes mondiales, au lieu de nous tourner vers l'unique élément de solution - l'amour».

Une invitation à tendre vers une sagesse qui guérit*.

* <http://eaupartagee.i-mag-ine.com/fr/index.html>

* Jean-Yves Leloup : *La sagesse qui guérit* - Edition Albin Michel Mai 2015