

Implication et « mésaise » : une approche selon Janusz Korczak dans la relation maître/élèves

par Bernard JABIN et Michel-Patrick de MIRAS

Colloque « Janusz KORCZAK en l'an 2000 »
Université Lille III, mercredi 8 XII 1999

Le thème de notre intervention se situe sur le terrain de l'éducation. Plus précisément, nous allons tenter de dégager quelques pistes de réflexion à partir d'observations issues de situations éducatives sur le terrain de l'école élémentaire.

Nous savons tous que l'école reste trop souvent le lieu privilégié où seuls les adultes, et les enseignants au premier chef, détiennent et exercent le pouvoir, tout le pouvoir au quotidien. Cela illustre parfaitement ce que pointa en son temps Janusz Korczak, à savoir une division de la société en deux catégories : d'un côté des adultes qui détiennent de façon exclusive le pouvoir et de l'autre des élèves qui le subissent, voire parfois qui en deviennent de véritables esclaves.

Tout un chacun parmi les participants se souviendra de situations humiliantes, voire avilissantes, vécues notamment dans les classes de l'école élémentaire.

Notre travail d'équipe et notre réflexion commune, nous ont permis de partir du constat selon lequel les enfants arrivent à l'école avec leur vécu propre, leur histoire de vie en quelque sorte. Certains, hélas de moins en moins nombreux, ne rencontrent pas ou très peu de problèmes dans leur scolarité. À l'inverse, les parcours d'autres élèves sont semés d'embûches. Ils se trouvent étiquetés de manière négative, soit sur le plan comportemental, soit sur le plan des apprentissages, soit parfois sur les deux plans.

Nous savons tous que les enfants qui se trouvent engagés dans ce type de relation ne sont pas heureux. Ils subissent un étiquetage qui peut stopper net, par avance, tout progrès. Ces élèves vivent dans un état de ce que nous nommons le mésaise¹ En effet, nous avons choisi ce vocable de mésaise pour définir un état conjugué de gêne, de malaise et de mal-être.

¹ Bernard Jabin/Michel — Patrick de Miras : (sous la direction de Patrick Boumard) *L'École, les jeunes et la déviance*, Paris, Presses Universitaire de France, 1999, p. 62.

Depuis plus de deux décennies, grâce à un travail en équipe de recherche et de terrain, nous nous efforçons de mettre en place des dispositifs permettant de lutter contre le mésaise, ou pour le moins d'en atténuer les effets.

Lorsque René Lourau, le président de l'Association Française Janusz Korczak, souligna voici quelque temps qu'une des originalités du pédagogue Janusz Korczak réside dans le fait qu'il offre aux enseignants et aux formateurs une palette de techniques et de dispositifs dans le champ de l'éducation et de la formation « *dans la perspective de la prise en compte de la vie quotidienne de l'enfant dans ses rapports avec l'adulte* », ² il ne fit qu'explicitier l'un des fondements même de ce que représente pour nous la relation maître/élèves.

À l'instar de moult enseignants, nous nous sommes interrogés sur les moyens à mettre en œuvre pour transformer cette relation maître/élèves, c'est-à-dire les « *rapports de chaque « préposé à l'enseignement » avec les élèves qui lui sont confiés* ». ³ Nous nous contenterons d'en présenter maintenant seulement deux dispositifs qui participent, selon nous, pour chacun des acteurs concernés de par son implication dans la lutte contre le « *mésaise* » :

1. **La mise en place des U.F.T.** ⁴
2. **La création d'une variété de journal de classe**, inspiré du fonctionnement de la « *petite Revue* » dont Janusz Korczak fut le rédacteur en chef en 1926 : *La petite semaine*.

En effet, ces deux dispositifs concourent à donner un sens à cette assertion à laquelle tout un chacun souscrira sans coup férir dans cette assemblée et que rapporte Raymond Fonvieille dans son dernier ouvrage :

« *On apprend, et surtout on ne retient, que ce qu'on a envie d'apprendre* ». ⁵
Et bien, il en va de même pour l'enfant.

Nous voudrions aujourd'hui souligner la prégnance et le caractère tout à fait actuel de l'approche korszackienne en matière de pédagogie.

Le hasard fait parfois bien les choses ; que l'on en juge. Notre colloque se déroule au moment où le ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, ainsi que la ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire, ont demandé au Conseil national des programmes de préparer les documents d'application des programmes nationaux de 1995 actuellement en vigueur dans les écoles élémentaires. La réflexion du Conseil doit à terme faciliter la rédaction de nouveaux programmes mieux adaptés aux besoins de la population scolaire.

² René Lourau : introduction à la Journée d'étude *Korczak et les pédagogues autogestionnaires hier et aujourd'hui*, Université Paris 8, 29 mai 1999. Actes publiés sous le titre : *L'éducation à la citoyenneté*, Dossiers pédagogiques, Tétouan, n° 6, octobre 1999, p. 7.

³ André de Perretti : *Pour une école plurielle*, Paris, éditions Larousse, 1987, p. 146.

⁴ Unité de Formation et de Travail.

⁵ Raymond Fonvieille : *Face à la violence : participation et création*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 19.

La méthodologie s'appuie sur le point de vue des praticiens. Les documents d'application sont adressés à l'ensemble des instituteurs et des professeurs des écoles. Ces enseignants sont invités à les consulter, les critiquer et les compléter. Une note de service définit les conditions dans lesquelles est organisée cette consultation qui suit un parcours ascensionnel. Elle se déroule tout d'abord en conseil des maîtres dans chaque école, puis en réunion de circonscription, et en synthèse départementale pour finir. Dans tous les cas, elle doit être l'œuvre d'une équipe.

Les textes soumis à examen précisent les contenus et les finalités des programmes de 1995, en s'efforçant de clarifier les tâches de l'école élémentaire. L'intérêt qui nous semble ressortir de ces textes a trait aux orientations suggérées en ce qui concerne l'apprentissage de la langue orale et de la langue écrite. En voici quelques-unes :

- La langue orale et langue écrite doivent s'articuler étroitement ;
- Il convient d'accorder un temps important, chaque jour, à la pratique orale de la langue, notamment à l'écoute, à la prise de parole ainsi qu'au dialogue avec le maître ;
- L'élève doit être à même de poser une question de manière confiante ;
- L'enseignant s'oblige à développer un dialogue avec chaque élève, de manière très fréquente avec ceux qui s'expriment rarement ou difficilement ;
- La prise de parole repose sur une écoute active qui permet à chaque élève de tenir compte des propos de l'autre et d'être entendu. Dans le cadre de l'organisation de la classe, le maître met en œuvre des situations d'initiative à la vie démocratique favorisant l'apprentissage des règles et des usages de la discussion : décision à prendre en commun, choix à opérer, projets d'activités, évaluations de situations.

L'évocation des deux expériences de classe, menées à plus d'une décennie de distance, et dont nous faisons état, peut apporter un éclairage sur une des facettes de notre conception de la relation maître/élève. Cette relation, qui vise à parvenir à la réalisation d'une synthèse entre l'initiative individuelle et la participation à une entreprise collective, est au cœur de la pensée de Janusz Korczak.

La première expérience a été le fruit de la collaboration entre l'équipe pédagogique que nous formons et les élèves des deux classes de cours moyen deuxième année (CM2) dont nous avons la responsabilité au sein d'établissements parisiens. Ces classes offraient une particularité : il y avait peu de « primo-arrivants »,⁶ et donc les élèves y développaient des interrelations reposant sur une connaissance déjà établie des acteurs en place.

⁶ Ce vocable désigne les élèves non francophones nouvellement arrivés sur le territoire français. Nous lui attribuons ici un sens plus large en relation avec l'appartenance culturelle : culture d'école, culture de classe, auxquelles se rattache tout arrivant.

Nous proposâmes aux enfants de travailler par groupes. Notre but consistait à développer l'aptitude de chacun d'eux à s'auto-évaluer. Nous désignâmes ces groupes par le sigle U.F.T. (unité de formation et de travail).

Dans chaque classe un débat préalable s'engagea sur :

- La composition des groupes (nombre d'élèves, positionnement dans l'espace, etc.) ;
- La désignation du responsable de chaque groupe (mode de désignation, durée de la responsabilité, fréquence) ;
- Les attributions du responsable ;
- La nécessaire homogénéité ou non des groupes.⁷

En tant qu'animateurs du débat, nous échangeons nous-mêmes nos impressions personnelles au cours des repas tout en rapportant les points de vue de nos acteurs respectifs. Ensuite, l'après-midi, nous faisons part de ces réflexions à nos élèves.

La maturation du projet aidant, une date en vue de procéder à un vote à main levée fut arrêtée. Il s'agissait de se déterminer sur le choix d'un des dispositifs que les deux classes avaient conçus.

La réflexivité qui avait présidé au travail collectif induisit dans chaque classe l'adoption d'une formule identique.

Cette formule prévoyait l'organisation suivante :

- chaque groupe comprendrait cinq enfants (afin de faciliter les prises de décisions) ;
- s'agissant du niveau scolaire, les groupes seraient hétérogènes ;
- la responsabilité s'exercerait à tour de rôle selon une fréquence hebdomadaire.

Le responsable aurait pour fonction de :

- coordonner l'U.F.T. ;
- présenter les travaux collectifs réalisés ;
- conseiller, dans la mesure de ses possibilités, les camarades qui le souhaiteraient ;
 - assurer l'interface, et notamment son rôle de médiation entre l'U.F.T. concernée et l'enseignant, d'une part, et entre l'U.F.T. concernée et les autres groupes, d'autre part.

Un bilan des activités était prévu. Selon une périodicité à fixer collectivement, il pouvait entraîner des modifications dans le dispositif initial.

⁷ N'allions-nous pas constituer des groupes de niveau ?

Ce sont les activités de coopérative organisées le samedi matin qui servirent d'axe principal au fonctionnement des U.F.T.

Le tirage au sort des responsabilités « traditionnelles » était réalisé par l'intermédiaire d'un micro ordinateur (distribution des documents, soins apportés aux plantes, secrétariat de séance, tenue des comptes de coopérative, etc.). Chacun pouvait se déplacer et parler comme il l'entendait à la condition de ne point gêner ses voisins.

Les interactions directement issues de la confiance réciproque qu'enfants et enseignants se faisaient ont favorisé l'émergence d'un processus qui s'est progressivement consolidé : le processus de délégation. Il fut un élément moteur du fonctionnement des U.F.T. en atténuant le phénomène de leadership.

Rapidement, les plus timides parvinrent à s'exprimer, ainsi que les élèves en difficulté (étiquetés comme tels par eux-mêmes, par les camarades ou par d'autres enseignants).

La notion de travail ne se trouvant plus associée à celle de sanction, l'enfant se donnait les moyens de défricher un chemin personnel d'accès au savoir.

L'organisation interne de chaque groupe nous échappait. Le système d'entraide fonctionnait sans même que nous en soyons avertis. Il nous arrivait d'être soumis à la critique lorsque nous osions malgré tout émettre quelques réserves.

Dans le cadre des activités d'expression orale, plus particulièrement des exposés, nous ne décidions ni des sujets à traiter, ni de l'ordre de passage des intervenants. Nous prenions tout simplement acte des choix faits par les responsables.

Cette approche permit « l'auto-mise en place » d'une pédagogie par centre d'intérêt.

La deuxième expérience s'inscrit elle aussi dans un travail de collaboration entre l'équipe pédagogique que nous formons et les élèves des deux classes dont nous avons la responsabilité.

Dans la classe de cours élémentaire deuxième année (CE2) de l'un de nous, le conseil de classe décida de doter le groupe classe d'un journal. Les débats pour préparer la création du journal ainsi que ceux relatifs à sa mise en place furent animés et relativement longs. Ils nécessitèrent de nombreux ajustements au fil des semaines, à chaque fois qu'une difficulté ou un problème apparaissait.

La première exigence des enfants reposa sur la création d'une équipe tournante de rédaction c'est-à-dire que chaque numéro de *La petite semaine* sortirait sous la responsabilité d'une équipe différente.

Le choix du rédacteur ou de la rédactrice en chef résultait d'une élection se déroulant chaque lundi matin. L'élu(e) choisissait ensuite deux enfants pour faire partie du comité de rédaction. Ce triumvirat déterminait l'organisation et les options de travail allant du choix des thèmes du numéro, en passant par son contenu et allant jusqu'à sa mise en page.

Chaque équipe rédactionnelle se fixait pour objectif préalable une parution hebdomadaire, qui sauf à de très rares exceptions liées aux contingences du calendrier fut respectée, le reste du groupe-classe veillant à ce que la parution du numéro se fasse dans les délais prévus.

Il importe de souligner que l'élection d'un rédacteur ou d'une rédactrice en chef résultait d'une longue négociation pour créer des alliances permettant d'assurer à l'impétrant un nombre de voix suffisant. « *Si tes copains et toi vous votez pour moi je te choisis dans le comité de rédaction et la semaine prochaine, mes copains et moi nous voterons pour toi* », de tels propos s'entendaient fréquemment.

Pour ne pénaliser personne, il fut décidé en conseil qu'un numéro sur deux serait coordonné par une fille et le suivant par un garçon. Cela permit une semaine à une fille d'être élue rédactrice en chef avec seulement cinq voix, en raison du nombre de candidates et des accords préétablis.

Le travail de coopération n'en fonctionnait que mieux.

Il va sans dire que ce travail éditorial s'articulait autour d'une valorisation de la personnalité de chaque enfant et d'une reconnaissance de son identité d'individu au sein non seulement du groupe-classe, mais également au sein de l'école et de sa famille : « *c'est moi qui ai écrit ça !* » ou bien « *regardez il y a mon nom dans le journal !* » s'entendaient régulièrement dans la cour de l'école.

Cette activité collective développait bien évidemment la communication (orale et écrite) personnelle et collective, alliant production personnelle et ouverture à l'autre.

Cette réalisation commune participait à l'acceptation de l'avis de l'autre et de ses critiques quant au travail fourni.

Cette réalisation commune permettait d'une autre façon de travailler en collaboration avec d'autres élèves qui avaient leur propre point de vue et qui le défendait en argumentant collectivement dans les moments de prise de parole ou de débats.

Cette réalisation commune créait un intérêt individuel pour une réalisation coopérative favorisant ainsi entraide et intégration pour ceux qui se trouvaient en difficulté relativement à l'apprentissage de l'outil informatique et à la maîtrise de la langue française.

Le travail contraignant nécessaire à l'élaboration de chaque numéro en raison des diverses normes qu'il fallait respecter, et les activités qui en découlaient pour chacun, impliquaient de permanentes mises au point dans l'autogestion d'un travail d'une telle ampleur, surtout dans la mesure où la réalisation et la diffusion de *La petite semaine* dépassaient largement le cadre de la classe.

La diversité des thèmes conditionnait bien évidemment l'intérêt des lecteurs potentiels.

La composition d'un numéro incluait la prise en charge collective de la correction des erreurs techniques et de langage.

Chaque étape allant de la fabrication à la vente, en passant par le tirage et la diffusion, dépendait d'un groupe ayant à sa tête un responsable et dont l'organisation interne échappait à des règles collectivement établies par le groupe-classe.

La collaboration avec l'adulte s'effectuait en fonction des besoins. Elle se concrétisait par un rôle de personne ressource, que cela soit pour l'aide à la correction, ou pour la maîtrise de l'outil informatique, par exemple.

Ces deux expériences ne font que mettre en évidence l'importance de l'implication dans la relation maître-élèves et la nécessité du respect de l'enfant, dans la droite ligne de l'enseignement que dispensa en la matière Janusz Korczak et n'oublions pas qu'il existe comme l'a écrit Patrick Boumard : « *un point commun entre tous les individus de la société où nous vivons, un point qui fonde une communauté culturelle, peut-être la seule concernant absolument tout le monde : nous avons tous été élèves* ». ⁸

Paris, le 8 décembre 1999 :
Bernard Jabin/Michel-Patrick de Miras
Ethnosociologues
Chargés d'enseignement à l'Université Paris VII-Denis Diderot.

⁸ Patrick Boumard : *Le conseil de classe institution et citoyenneté*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, p. 2.