

1^{ère} partie

AJUSTER L'ÉCOLE MATERNELLE

Conférence Viviane Bouysse – 27 janvier 2014 - Lyon

1 – Constats et bilan de la mise en place des programmes de 2008. Dial

Le développement d'une primarisation de l'école maternelle depuis quelques années : les constats.

- L'espace de la classe : les aménagements des « coins », l'invasion d'écrits (affichage)
- Les rythmes d'une journée qui sont le plus souvent indifférenciés
- Activités et mode de regroupement : le développement du collectif inadapté à certaines situations.
- Les exercices sur fiches trop nombreux (la réflexion avant la manipulation et l'expérimentation).

Une focale évidente a été posée sur les compétences, ce qui n'est pas approprié aux enjeux de l'école maternelle.

Une compétence est souvent illimitée : les programmes de 2002 précisait les compétences à acquérir mais précisait aussi la pédagogie de l'école maternelle et de fait, donnaient des pistes, balisaient et traçaient le chemin.

Les programmes de 2008 ont accentué cette situation de travail autour des compétences sans définir précisément ce que l'on veut obtenir à la fin de l'école maternelle : cela a entraîné des dérives dans les interprétations et les mises en place pédagogiques et didactiques dans les classes.

On fixe un horizon, ce vers quoi on veut aller (acquisitions fin de maternelle) mais sans en expliciter les chemins, ni les étapes.

L'imprécision entraîne donc le surnombre, la survalorisation, et on a induit des attentes vis-à-vis des apprentissages qui exagèrent les niveaux recherchés.

Par ailleurs, les programmes de 2008 communiquent essentiellement sur la GS (lien avec le cycle 2) ce qui a renforcé « l'exagération » des attentes, et effacé l'enfant du début de l'école maternelle. Les objectifs de Cycle 1 ne sont plus visibles. Ces programmes de 2008 ont donc facilité des interprétations erronées quant aux attendus pour chaque niveau (PS/MS/GS = univers différents en termes de capacités et compétences), qui ne sont pas définis clairement.

+ Développement d'une pression évaluative (par l'intermédiaire de supports écrits) qui a renforcé tous ces éléments (produire des indicateurs pour montrer...)

Pourtant, des résultats positifs notables sont vérifiés : note d'information de la DEPP n°13.19

Augmentation du niveau des acquis des élèves en CP entre 1997 et 2011 : certains apprentissages sont consolidés (évaluation début de CP). Cette augmentation est jugée statistiquement significative au niveau des résultats. (moins de « faibles » 3% du seuil, et plus de « bons » +46% du seuil)

En 2011, progrès notés dans tous les domaines pour les filles et les garçons (toutes caractéristiques sociodémographiques et socioculturelles confondues) : on peut faire progresser les élèves au-delà ce que l'on pensait !

Mais ces phénomènes soulèvent des interrogations et inquiétudes :

- certains domaines de la formation non évalués : langage oral, compréhension de récit
- écarts importants qui subsistent et qui augmentent entre filles et garçons (à la décharge des garçons)
- la différence entre ce qui est demandé dans ces évaluations et ce qui est réellement attendu en fin d'école maternelle.

2 - Problématiques :

- Les PE ont des savoir-faire professionnels importants et efficaces mais à quel prix les développent-ils, avec quelles limites, en visant quels objectifs pour le développement de l'enfant ?
- Les PE du CP constatent un écart grandissant entre ceux qui arrivent à l'école élémentaire en maîtrisant le code et parfois la lecture (comment dès lors enseigner au CP), et ceux qui ne sont pas encore entrés dans les apprentissages.
- Peut-on craindre que le foyer de la différenciation ultérieure ne se construise dès l'école maternelle ? Que deviennent ceux qui ne sont pas les plus performants de l'école maternelle ?
- Et si ce que l'on n'évalue pas était plus déterminant que ce que l'on évalue ?
- Ces acquis supérieurs en CP se répercutent-ils sur les apprentissages du cycle 2 ? (une bonne maîtrise initiale est le plus souvent un signe prédictif des résultats ultérieurs et ce jusqu'à environ 8/9 ans)

Donc,

La volonté de remédier à cette « primarisation », qui fragilise les enfants les moins bien dotés au plan culturel, est bien réelle car :

- trop d'exigences qui pèsent sur le poids des activités (phono, maths, écriture)
- regard normatif qui pénalise les plus vulnérables (confiance en soi, estime de soi)
- un mode d'actions lié un système d'attentes qui creusent les écarts.

Objectifs des nouveaux programmes :

- Mise en lien avec le texte sur la Refondation de l'école
- Programmes à l'été 2014 et mise en place en septembre 2015
- Une focale sur l'accueil des moins de 3 ans (notamment dans les zones les plus défavorisées)
- Une dynamique d'organisation matérielle, pédagogique et didactique autour du concept du « devenir élève » (construction de soi dans la vie en collectivité avec des apprentissages à tous les niveaux (pas seulement cognitifs).

3 - Redéfinir l'école maternelle pour égaliser les chances

- Code de l'éducation L321.2 – Article 44 Dia2

Il remplace l'article précédent qui commençait par ces mots « Sans rendre obligatoire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'école maternelle... » : orientation donnée.

Il était juste précisé, « éveil de la personnalité » : excepté ces termes, tout ce qui est écrit dans le nouvel article n'apparaissait pas dans le précédent. Nous travaillons au fait que l'enfant devienne progressivement un élève au travers d'apprentissages pas seulement cognitifs.

EM = fonction de soutien du développement global de l'enfant, prise en compte de tous les besoins du jeune enfant. Le travail doit être orienté autour du « devenir élève » avec le désir et le plaisir d'apprendre (pas seulement apprentissages cognitifs). Notion de développement motivationnel.

- Décret du 24 juillet 2013 qui fixe l'unité de l'EM dans un cycle autonome. Dia3

On ne sait pas encore jusqu'où vont aller les prochains programmes de l'école maternelle mais volonté de fédérer les cycles PS/MS/GS pour travailler ensemble et ne plus « écarteler » la GS entre 2 cycles. De fait, on ne sait pas encore ce que vont préconiser les programmes ni les limites de leurs contenus.

(es TPS sont une dénomination et un niveau de classe qui n'existent dans aucune loi)

Fonction de soutien de développement global dans le nouvel article. Bien-être = réponse à tous les besoins.

→ **Volonté de rééquilibrer l'école maternelle !**

Concilier « bien-être » et apprentissages : “well-being for well-becoming” ! Dia4

Mise en évidence par les neurosciences (Stanislas Dehaene) des relations entre Cognition/Motricité (part de l'AGIR) et Cognition/Emotion.

Ce qui suppose :

- Articulation des aspects didactiques et pédagogiques avec les aspects organisationnels.
- Rôle de l'enseignant qui doit alléger « la pédagogie de la consigne » et créer des conditions favorables à certains développements (affectif, social, sensoriel et moteur).

Une harmonisation entre les apprentissages implicites et incidents (ce qui permet à l'enfant de s'adapter à l'environnement). et le besoin de guides et de transmetteurs dans les domaines du langage et de la culture : médiation intentionnelle = organiser pour acquérir. On ne peut se satisfaire d'apprentissages « adaptatifs ».

Travailler autour des rapports
entre le développement spontané et la préparation aux apprentissages.

Construire la progressivité :

- Penser l'école et les apprentissages de la PS à la GS (et non pas l'inverse)
 - Encourager la scolarisation des moins de 3 ans (surtout dans les secteurs culturellement les moins favorisés)
 - Différencier chaque section dans toutes les dimensions (espace, temps, modes de regroupement, modalités des activités...) pour que chacune ait sa propre finalité.
- ...VERS UNE REFONDATION DE L'ECOLE MATERNELLE...

Interactions avec la salle : 5mn

Donnez un élément ou dispositif, dans votre classe, qui entraîne la primarisation

Donnez un élément ou dispositif dans votre classe qui favorise le développement global de l'enfant.

Puis demander à quelques volontaires d'intervenir en regard de ce qu'ils ont noté

AJUSTER LES VARIABLES Dia5

Présentation Dia6

1 - Les variables d'organisation :

- Rappel sur les besoins des enfants Dia7
- L'espace Dia8 à 14

Interactions : Dessinez le plan de votre classe (le plus précisément possible)

Penser la classe pour qu'elle soit un milieu d'apprentissages : besoins d'exploration pour les plus petits, besoins de structuration pour les plus grands...

Citer le travail en ateliers, donner des exemples de « coins » / photos

- Individualisation, groupe restreint ou regroupement collectif
- Des activités choisies (PS) aux activités « sous consignes » (GS)
- Des activités à temps modulé vers des activités à temps contraint
- vers la réflexivité : prise de conscience de ce que l'on a fait, du pourquoi, des effets... Des commentaires aidants du PE à l'analyse personnelle de l'enfant pour lui-même.

2 - Les variables pédagogiques Dia15

La pédagogie de l'expérience dans l'activité

Pour l'enfant

- *agir* : prendre des initiatives, expérimenter (ne pas aller que vers du « symbolique » en répondant à une consigne)
- *réussir* : aller au bout d'une tâche de manière satisfaisante
- *comprendre* : réflexivité, prise de distance, prise de conscience, mise en mots : construction de la posture d'élève.

Pour l'enseignant

- *agir* : observer, réfléchir, anticiper, écouter, organiser, s'adapter, encourager.
- *réussir* : à faire progresser tous les enfants et à les conduire vers leurs réussites (position d'accompagnateur et pas de témoin)
- *comprendre* : les erreurs et les errances de certains enfants, les atouts du lâcher-prise et de la bienveillance

Former les enfants à développer cette capacité d'inhibition et à ne pas se confondre dans des automatismes.

Enseigner = aider à réussir et à comprendre
Fonction essentielle de l'enseignant = étayage

Le concept d'étayage en pédagogie renvoie à la théorie de l'américain [Jerome Bruner](#) et à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant : "L'étayage (désigne) l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.

FAIRE APPRENDRE SANS FAIRE DE LECON

Ni activisme, ni formalisme : une pédagogie structurée et explicite

En pratique, une alternance des modes de travail en mobilisant 4 familles des situations : le jeu, les recherches, l'imprégnation culturelle, les activités dirigées.

Alternance des modes de travail à tous les niveaux et dans des proportions différentes

Le jeu (jeux symboliques, jeux à règles, sensoriels, de construction...)

Les recherches : expérimentation, résolution de problèmes

L'imprégnation culturelle dans des domaines variés pour développer une culture commune et ouvrir les esprits

Les activités dirigées (avec des exercices et entraînements plus systématiques)

SAVOIR GUIDER CHAQUE ENFANT DANS L'APPROPRIATION DU LANGAGE ET DE LA LANGUE

MAITRISER : les connaissances, une posture professionnelle face au langage, des dispositifs de travail (conduite du regroupement collectif / organisation d'ateliers de langage)

Les connaissances : être au clair sur les objectifs et les contenus / Avoir des repères sur le parcours que chaque enfant doit effectuer / Connaître quelques leviers (ce qui est efficace pour...)

Posture professionnelle face au langage : le « parler professionnel » du maître de maternelle / attitude particulière en réception du langage des enfants / des rapports « vivants » au langage oral et aux écrits (programmation, outils et supports proposés...)

Dispositifs de travail :

- conduite du regroupement collectif (**intérêts** : communication/culture commune/modélisation/imitation et **limites** : rôles mal répartis/prises de parole limitées)

- Organisation d'ateliers de langage : des ateliers (QQOQCCP : Qui fait Quoi? Où? Quand? Comment? Combien? Pourquoi?) / La conduite : écouter, reformuler, questionner, mettre en relation, relancer, donner un avis, solliciter des avis. Être à l'écoute pour entrer en communication!

CONSEQUENCES : Avoir identifié des ressources et les actualiser / avoir éventuellement accès à des modèles / Cultiver ses capacités de prise de distance et d'auto-régulation.

OBSERVATION : levier pour l'action et premier mode d'évaluation.

Maîtriser des connaissances : avoir des repères quant au développement de l'enfant (aspects langagiers, psycho-affectif, moteur, social)

Maîtriser des outils : savoir prendre des notes utiles au fil de la journée / savoir organiser la mémoire des observations

CONSEQUENCES : Avoir identifié de ressources conceptuelles et des outils à partager

Vidéo IFE

Une posture est une structure pré-construite (schème) du « penser-dire-faire », qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets.

Les « **postures d'étayage** » permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe :

- Une **posture de contrôle** : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- Une **posture d'accompagnement** : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.
- Une **posture de lâcher-prise** : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.
- Une **posture de sur-étayage ou contre-étayage** : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- Une **posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.
- Une **posture dite du « magicien »** : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Quand l'ajustement des postures ne suffit plus...

A - Constats

1 – La violence et ses déviances au sein de la classe

Des attitudes essentielles Dia19 : l'autorité de l'enseignant n'est pas l'autoritarisme Dia20.

Les enseignants sont quotidiennement sollicités par tout et tous (institution, collègues, parents, enfants, ATSEM) : ce métier requiert de développer des qualités humaines au travers de relations qui s'avèrent parfois difficiles à gérer : pas ou peu de calme, emploi du temps surchargé, rythme excessif, sollicitations multiples...

Au-delà de la réussite qui reste un objectif constant, les difficultés et les échecs rencontrés nous renvoient à nos propres « failles » et nous font parfois douter (sentiment d'impuissance, de perte de contrôle, de non respect de nos objectifs, de dévalorisation).

Tous ces phénomènes juxtaposés peuvent entraîner des dérives involontaires : impatience, incompréhension, énervement, exaspération et colères contre les enfants.

Le danger = nous ne percevons pas toujours les conséquences de ces actes involontaires mais pour autant violents, et nous sommes parfois amenés à transposer notre colère et, de fait, nos propres souffrances ou manquements, sur les enfants.

Postures des enseignants : stress, impatience et « débordements » Dia21

Selon Charles Rojzman, il existe 4 types de violence exercée par les enseignants à des intensités différentes :

- la maltraitance : les jugements portés sur l'élève (ou sur sa famille), explicités ou non, énoncés par les enseignants à propos des élèves, souvent sans considération sociale et psychologique.
- la culpabilisation
- la dévalorisation (qui peut s'exercer en humiliant, par exemple)
- l'abandon (désintérêt, indifférence)

La Violence Educative Ordinaire, est celle qui est pratiquée à l'encontre des enfants. celle qui ne choque personne, qui est souvent punitive, et qui est considérée comme acceptable et tolérée par notre société, pour faire obéir les enfants.

Celle violence peut établir un rapport de pouvoir que l'adulte considèrerait lui-même comme inacceptable s'il lui était appliqué.

La violence éducative est le processus d'une force physique et mentale mis en place par les parents ou éducateurs de l'enfant, pour l'utiliser contre lui, dans le but de le "neutraliser", et lui faire croire que cette action violente à son encontre est une action éducative.

La Violence Educative est aussi le fait de le manipuler et le formater pour lui faire accepter cette action de " bien ou bon pour lui", comme quelque chose d'Ordinaire, de normal.

Dans la VEO il y a les coups (gifle mais aussi « tape sur la main », les menaces, les punitions, les chantages, les jugements, les dévalorisations, les isolements, les enfermements etc... **Ce type de châtiment peut aussi consister** à secouer, à bousculer et projeter un enfant, le pincer, le mordre, lui tirer les cheveux, les oreilles, ou encore le forcer à demeurer dans une position inconfortable.

Il y a les promesses jamais tenues, les manipulations subtiles qui vont jusqu'à se servir de l'enfant comme d'un enfant soldat.

Le priver de sa parole, est aussi une forme de la Violence Educative Ordinaire, parce que l'enfant est un être sensible avec des sentiments qui lui sont personnels, et parce que les adultes ne sont pas les seuls à détenir la vérité. S'il est manipulé, formaté, aliéné, il est obligé de par son âge d'adhérer aux propos de "son ou ses éducateurs", **certain que son choix est librement consenti**. On l'empêche alors d'exprimer ce qu'il ressent, d'être lui-même.

Dès l'instant qu'un adulte ne considère pas l'enfant comme un être humain, avec les mêmes droits que lui, lesquels sont définis par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et par les conventions Internationales, mais le considère comme un mini être humain, cet adulte s'inscrit dès lors dans la Violence Educative.

LA VIOLENCE EDUCATIVE EST INTERDITE...

L'enfant est protégé par la convention internationale des droits de l'enfant.

Toutes les conventions internationales ou nationales, précisent que l'enfant a le droit à la protection de son corps, de son équilibre psychologique et de sa parole...

La violence éducative est celle qui ne laisse pas de trace visible. Cependant, si elle devient répétitive, elle est considérée comme une maltraitance qui, d'après l'article 434-3 du Code Pénal doit faire l'objet d'un signalement.

C'est la continuité, la régularité, la réitération qui font la gravité de la Violence Educative, même la plus faible, comme la tape sur la main, parce que, accepter la tape sur la main c'est déjà accepter le principe qu'on a le droit de frapper un enfant. Et à partir du moment où le principe est accepté, on ne peut jamais savoir jusqu'où on ira.

C'est l'une des raisons qui fait que plus notre société tolère la violence éducative ordinaire, plus elle produit de maltraitance.

POURTANT, Eduquer un enfant sans violence c'est possible en étant attentif et élogieux, en encourageant ses bons comportements, en lui montrant comment résoudre son problème ou les conflits de manière constructive, en lui donnant le bon exemple.

Ces constats n'invalident en rien le savoir-faire et l'engagement des enseignants. Pas de culpabilisation, ni de condamnation : mais chercher à comprendre pour agir efficacement.

La véritable cause de notre colère n'est pas simplement ce que les autres font, mais ce qui se passe en nous en réaction à ce qu'ils font.

Prendre en compte la différence entre le déclencheur et la cause de notre colère : ce n'est simplement les actes des autres qui nous mettent hors de nous, c'est l'évaluation que nous portons sur ce qu'ils ont fait qui est la cause de notre colère. La colère nous gagne parce que notre manière de juger ce qui nous arrive nous coupe de la vie, c'est-à-dire que nous sommes déconnectés de nos besoins ou des besoins de ceux qui nous entourent. Au lieu de nous relier à ces besoins, nous adoptons un mode de pensée moralisateur vis-à-vis des autres.

Le problème vient le plus souvent de la manière dont on utilise notre esprit. p15 à18 CNV

Rechercher le besoin insatisfait à l'origine de la colère p28 Colère

OUVRIR LE CHAMP DES POSSIBLES : se décentrer, décontextualiser, élargir son point de vue.

Dia23

1 - ENTRE PERCEPTION ET REALITE Dia24

L'idée que l'on se fait d'une situation n'est pas la situation. En revanche, la perception que vous en avez va influencer la manière dont vous allez gérer cette situation.

Par exemple, si vous croyez que les gens sont mauvais, vous allez développer des attitudes en accord avec cette vision du monde et vous allez même faire en sorte de conforter cette vision du monde. Si au contraire, vous croyez que les gens sont bons et si vous leur faites confiance, vous allez développer d'autres attitudes de bienveillance et d'empathie.

L'idée première n'est pas tant de changer une personne, mais d'enrichir sa perception des choses. Ainsi, tout comportement découle d'une certaine perception des choses. Aussi destructeur soit-il, un comportement a un sens pour la personne, il est la meilleure réponse trouvée à sa perception du monde : derrière ce comportement, il y a une intention de satisfaire quelque chose : c'est la notion d'intention positive. Il ne faut jamais condamner le comportement mais chercher derrière ce qu'il tend à satisfaire.

2 - ELEMENTS DE COMMUNICATION Dia25

Elle implique un échange entre un émetteur et un récepteur.

La pédagogie, en tant qu'outil de transmission de connaissances, nécessite la mise en place d'un schéma de communication.

L'émetteur (source du message) a un codage (ensemble de signes-signaux ainsi que ses règles fonctionnelles d'application utilisés pour formuler un message) et un cadre de référence (ensemble d'idées, d'opinions, de valeurs propres à un individu ou à un groupe et en fonction duquel cet individu donne un sens à ce qu'il dit ou ce qu'il reçoit) / Le canal (tout moyen de communication du message : voix, écrits, gestes, regards, attitudes...) de communication transmet le message (suite cohérente et organisée de signes) jusqu'au récepteur qui le décode (traduction du contenu du message) avec son propre cadre de référence. Le récepteur rend un feed-back (information verbale ou non) à l'émetteur qui reformule (correction apportée au message par l'émetteur en fonction des distorsions perçues) si besoin.

Communiquer = écouter (des obstacles : passivité, fatigue, esprit rêveur, environnement peu favorable, préjugés...).

Nous ne sommes jamais certains de la façon dont est perçu le message que nous souhaitons transmettre. Il existe une différence entre ce que je pense/ ce que je veux dire / ce que je dis (c'est valable aussi pour les enfants bien sûr). Puis au bout de la chaîne, une différence aussi entre ce qui est entendu/ce qui est compris/ce qui est retenu.

Le taux de déperdition d'une communication verbale peut atteindre 90%, le récepteur ne percevant alors plus que 10% du message initial.

2 - LA BIENVEILLANCE

Dia26

Interactions : Ecrire 3 attentions positives et 3 attentions négatives que vous dispensez à vos élèves en classe.

Les attentions négatives sont en général plus aisées à retrouver car nous parlons souvent à la forme négative. Or, l'inconscient « imprime » davantage la forme négative : au niveau psychologique, il est constaté qu'il faut 10 attentions positives pour « rattraper » 1 attention négative

3 - LA CONFIANCE EN SOI

Dia27

Il existe différentes formes de confiance et différentes étapes dans la construction de noter confiance : confiance de base (sécurité intérieure), confiance en notre personne (nos sensations, émotions, capacité à affirmer ses désirs et besoins), confiance en nos compétences, confiance relationnelle ou confiance sociale (établir des relations authentiques et durables, capacité à se sentir à l'aise en société, dans des systèmes hiérarchiques et organisés tout autant que dans des situations informelles)

Le bébé n'a pas confiance en lui automatiquement, la confiance n'est pas innée : elle se construit dans la relation. La confiance en soi se fonde sur l'accumulation d'expériences. L'enfant intègre sa confiance de base au contact de ses pairs : il puise dans notre propre sécurité et dans la sécurité affective et physique qu'on lui propose.

Pour construire la confiance en ses compétences, l'enfant a besoin de recevoir la permission d'explorer, d'échouer, et de recommencer. Il a besoin d'encouragements, de soutien logistique, de la permission d'échouer et de se relever, et du respect de ses productions : dessins, peintures, collages, chefs d'œuvre en pâte à modeler...Et surtout, pas de jugement !

Interactions : Ecrivez ou relatez à votre voisin(e) un évènement, une situation, un fait personnels ou professionnels...qui vous a permis d'éprouver de la fierté et qui a contribué à renforcer votre confiance en vous.

4 - DONNER DU SENS

Dia28

Le sens se construit : il n'est pas donné d'avance. Il se construit à partir d'une culture commune, d'un ensemble de valeurs et de représentations. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation.

Le sens dépend aussi des envies qu'il satisfait, des besoins qu'il comble, des projets qu'il sert.

Tout acteur peu expérimenté dose son investissement dans l'action, en fonction des besoins qu'il éprouve et des buts qu'il se fixe.

Le sens se construit dans la conversation, dans la façon de présenter les choses, de donner de la place à l'autre, d'en tenir compte.

Il n'est pas donné une fois pour toute : on peut le renforcer en transformant la situation ou la relation. Prendre le temps de communiquer : l'école pourrait œuvrer beaucoup plus ouvertement et intensivement au travail du sens scolaire et des apprentissages si elle accordait à cette construction collective davantage de temps, de légitimité, de rigueur pédagogique. Eviter le discours normatif sur le rapport au savoir : il « faut » être intéressé, actif, participatif, curieux, autonome, créatif. Mettre en place une dynamique de l'apprentissage en admettant que, même pour le professeur, le sens est toujours à reconstruire.

Créer une culture commune, c'est prendre en compte le temps de l'échange à propos de tout ce qui se joue dans le rapport pédagogique. Développer une capacité de régulation de l'activité en temps réel pour la proportionner au groupe, à l'humeur, à l'énergie et à la dynamique du moment.

Si l'on veut optimiser les chances de chacun de trouver du sens dans une situation, mieux vaudrait accepter la diversité des fonctionnements.

Il y a un donc un premier pas à faire vers l'acceptation des différences et la relativisation des jugements de valeurs. En un second, vers la diversification des tâches proposées et des fonctionnements cognitifs valorisés.

4 - LE LÂCHER PRISE Dia29

Il n'existe pas de stratégie unique pour réussir. Un grand nombre de facteurs interviennent dans un problème et se combinent de façon à rendre impossible leur identification complète. C'est la richesse et la complexité du fonctionnement humain. Développer sa flexibilité pour trouver plusieurs possibilités de résolution. Chaque fois qu'une intervention de votre part ne permet pas de réaliser l'objectif attendu, vous devez choisir une autre stratégie jouant sur un autre aspect de la structure du problème et/ou de la personne, et ainsi de suite jusqu'à complète satisfaction. Il n'y a pas de problème insoluble pour celui qui ne cesse d'agir car nous sommes tous capables de transformer les contraintes de l'environnement en variables de choix.

«Retenir équivaut à croire qu'il y a seulement un passé; lâcher prise, c'est savoir qu'il y a un avenir.» (Daphne Rose Kingma)

Lâcher prise peut s'expliquer et s'appliquer de bien des façons. Une manière très simple de l'appivoiser consiste à l'opposer à son contraire : le contrôle. Tous, à des degrés divers, nous aimons bien avoir le contrôle, que ce soit sur notre travail ou des parties de celui-ci, sur notre vie personnelle, sur nos émotions, sur les autres peut-être. Nous aimerions bien parfois avoir le contrôle sur des événements qui, justement, sont hors de notre contrôle. Lorsque nous réalisons que nous ne pouvons changer ni les événements ni les autres et que nous pouvons seulement changer notre façon de les percevoir, nous sommes dans le lâcher prise. Nous nous donnons alors une chance de vivre moins de stress. De la même façon, lorsque nous modifions notre action pour arriver à un résultat, nous faisons preuve de flexibilité et de notre habileté à décrocher d'une conduite stérile.

Dans des termes simples, il s'agit de vivre un certain détachement face aux problèmes qui peuvent nous entourer. Dans le fond, lâcher prise se présente lorsqu'une personne met de côté les moyens qui ne sont pas efficaces pour elle afin de se donner du temps pour en trouver d'autres.

Les personnes qui persistent toujours avec les mêmes moyens pour arriver à leur but même si cela ne fonctionne pas ne lâche pas prise. Cependant, ce n'est pas parce que nous ne trouvons pas de solutions immédiatement à nos problèmes qu'il faut douter de nos capacités. Il est important de laisser les choses aller et de vivre un certain détachement face à la situation.

La résistance au changement des moyens inefficaces augmente la souffrance car rien n'arrive à bout de notre difficulté. Cela entraîne une perte de confiance face à nos capacités et nous tournons en rond en vivant la même difficulté que nous tentons toujours de résoudre. Dites-vous bien que les petites choses peuvent aussi nous faire grandir.

Dans la vie de tous les jours, plusieurs événements sont hors de notre contrôle (perte d'un être cher, une séparation, un vol ou même la perte d'un emploi, etc.) et nous devons nous ajuster à celles-ci. Autrement dit, nous devons vivre la vie comme elle vient et être en mesure de voir ce sur quoi nous pouvons avoir du contrôle et où il nous est impossible d'en avoir. Choses sûrs, nous avons du contrôle sur nous-même! L'élément essentiel au lâcher prise est la confiance en soi (la confiance en nos capacités, la confiance dans nos buts, etc.). En ayant une bonne confiance en soi, une forme de certitude s'installe et on se sent en contrôle de nos moyens; ce qui nous permet un lâcher prise!

Abandonner tout ce qui persiste à nous amener dans des relations et des événements malheureux. Nous détacher des pensées et des sentiments douloureux qui noient notre esprit dans de fausses et lassantes inquiétudes.

Lâcher prise ne requiert pas de force, mais la volonté d'en constater la nécessité... lorsque nous comprenons que s'accrocher est douloureux, lâcher prise est un réflexe inévitable.

Le fait de lâcher prise n'a rien à voir avec la discipline, avec la réorganisation externe de notre vie ou avec la recherche de liberté au sein de nos relations personnelles. En fait, lâcher prise est uniquement une question d'abandon de soin.

En lâchant prise, l'individu se place en harmonie avec la vie et cesse de nager à contre-courant. Toutefois, de nos jours, nous pensons la plupart du temps que lâcher prise signifie s'abandonner à d'autres pensées ou à d'autres sentiments, quand une nouvelle sensation nous distrait temporairement de nos conflits intérieurs ou extérieurs.

Les causes du non lâcher prise

La non-confiance en soi, en l'autre et en la vie.

Si l'estime de soi et la confiance en soi sont faibles, ce sera plus difficile de lâcher prise. Plus je me fais confiance, plus je fais confiance à l'autre, plus je fais confiance à la vie elle-même. Par non-confiance, je peux avoir tendance à vouloir contrôler la situation et, par le fait même, l'autre. Au bout du compte, je m'épuise parce que je mets beaucoup d'énergie à lutter à contre-courant.

La culpabilité

La culpabilité est un fait de société extrêmement présent. Elle peut nous détruire vraiment si nous lui laissons toute la place, sans la gérer. C'est ce qu'en tant que parents nous vivons parfois avec nos enfants ou face à notre employeur et parfois cela peut aller jusqu'à la culpabilité face à la société elle-même.

L'insécurité et les peurs

Nos peurs et notre insécurité sont parfois si profondes qu'elles prennent de plus en plus de place dans notre vie et cela nous amène à vivre de l'angoisse et de l'anxiété.

Peur de l'avenir, peur de ne pas y arriver, insécurité face à l'avenir, insécurité financière, peur de voir l'autre souffrir, peur de voir l'autre tomber, peur de souffrir, peur du jugement des autres, peur de perdre le contrôle, peur de mon intensité, peur....

La peur est dans notre imaginaire. C'est là qu'elle prend souvent des proportions irréalistes. Nous ne sommes plus branchés sur la réalité, mais sur ce qu'on craint qu'il se produise. Il faut nommer ses peurs, les approcher pour les apprivoiser, les accepter totalement pour qu'elles finissent par disparaître.

L'orgueil

Au-delà de la culpabilité, parfois se cache l'orgueil : la difficulté à admettre que nous nous sommes trompés dans cette voie-ci.

L'humilité est quelque chose qui n'est pas toujours facile, quelque chose qui se cultive tranquillement et doucement. Nous vivons dans une société de performance et de productivité. Parfois nous croyons être capables d'y arriver mais sur le chemin, nous n'avions pas prévu certaines choses, ce qui est tout à fait normal puisque nous ne sommes pas parfaits.

Moyens pour arriver à lâcher prise

Apprendre à m'observer à me voir aller. Demeurer présent et conscient de mes peurs et de mes inquiétudes, sans rien y faire! Juste les observer (une peur ne doit jamais être devant moi parce que je ne vois plus rien, ni derrière parce qu'elle peut me jouer des tours sans que je ne la vois. Elle doit plutôt se trouver près de moi, bras dessus bras dessous. Je dois avancer avec elle et lui montrer que son intensité n'est peut-être pas justifiée.

Prendre délibérément du recul par rapport aux situations. Guy Finley dit : "prendre du recul par rapport à ses pensées".

Essayer de vivre le moment présent. Ne pas trop anticiper sinon il pourrait y avoir un danger de créer inutilement de l'anxiété.

Ne pas tomber dans la comparaison avec les autres. Ce qui est difficile pour moi, ne l'est peut-être pas pour l'autre et vice versa. Nous sommes différents, avec un tempérament et une histoire de vie distincte.

Me fixer des objectifs de vie réalistes et les renouveler après échéance. Je peux même les écrire, les mettre dans une enveloppe, sceller l'enveloppe et indiquer sur celle-ci " abandonnés à la vie" pour me faire pleinement réaliser que je dois cesser de tenir, de retenir, je dois laisser aller les choses... m'abandonner...

Prendre des risques pour dépasser mon insécurité, mes peurs pour atteindre ma vraie nature et ainsi bâtir ma propre confiance.

« Plus je m'occupe de mes besoins et je prends soin d'eux et moins j'ai besoin de nourrir mes manques. » Jacques Salomé « Une vie à se dire »

La peur est dans notre imaginaire. C'est là qu'elle prend souvent des proportions irréalistes. Nous ne sommes plus branchés sur la réalité mais sur ce qu'on craint qu'il se produise.

Ce que n'est pas le lâcher prise...

Lâcher prise, ce n'est pas se montrer indifférent mais simplement admettre que l'on ne peut agir à la place de quelqu'un d'autre.

Lâcher prise, ce n'est pas couper les liens mais prendre conscience que l'on ne peut contrôler autrui.

Lâcher prise, ce n'est pas être passif mais au contraire tirer une leçon des conséquences inhérentes à un événement.

Lâcher prise, c'est reconnaître son impuissance, c'est-à-dire que le résultat final n'est pas entre nos mains.

Lâcher prise, ce n'est pas prendre soin des autres mais se sentir concerné par eux.

Lâcher prise, ce n'est pas "assister" mais encourager.

Lâcher prise, ce n'est pas juger mais accorder à autrui le droit d'être humain.

Lâcher prise, ce n'est pas adapter les choses à ses propres désirs mais prendre chaque jour comme il vient et l'apprécier.

Lâcher prise, ce n'est pas critiquer ou corriger autrui mais devenir ce que l'on est vraiment..

Lâcher prise, ce n'est pas regretter le passé mais vivre et grandir pour l'avenir.

Lâcher prise, c'est craindre moins et aimer davantage.

EN GUISE DE CONCLUSION

Dia30

Les éléments de recrutement et la formation des enseignants = base de connaissances universitaires. On laisse à penser (implicitement) qu'enseigner = transmettre du savoir d'une tête pensante à une autre, sans préoccupation principale d'ordre relationnel avec la classe, en occultant souvent les dimensions émotionnelles de l'élève et de l'enseignant, avec des pratiques qui se développent dans un cadre donné.

Les enseignants n'ont parfois :

- pas de formation en psychologie,
- peu de connaissances sur l'enfant entre 2 et 6 ans dans son développement global,
- pas ou peu d'informations sur la gestion d'un groupe classe, des conflits, sur gestion de la confrontation à l'agressivité, la connaissance de ses propres peurs et angoisses.

La responsabilité de l'enseignant ne peut donc pas être la seule engagée !

Il faut prendre du temps pour libérer des espaces de parole pour :

- parler de ce que l'on fait dans sa classe (**échanges de pratiques**)
- exprimer ses angoisses, ses interrogations, ses insuffisances...
- partager ses doutes, ses peurs, ses « débordements »

Restons vigilant, ouvrons les yeux, écoutons-nous...