

2013-06-08 proposition repères pour agir autorité

Contre le décrochage et les violences : un détour par la culture

Frédérique Landoeuer, enseignante spécialisée, classes relais, Montpellier

Sébastien Pesce, MCF Sciences de l'Éducation, Université de Cergy-Pontoise/IUFM, Laboratoire EMA (EA4507)

De plus en plus d'élèves arrivent au collège après avoir accumulé d'importants retards d'apprentissage. Ces élèves doivent à la fois trouver leur place au collège, rentrer dans un cadre scolaire très normé et engranger des connaissances, tout en faisant face aux difficultés et à l'incompréhension que leurs lacunes rendent inévitables. Le bon sens semble indiquer la solution pour prendre en charge ces élèves « décrochés du savoir » : puisqu'ils n'ont pas les bases, c'est sur ces bases qu'il faut revenir... au risque de leur faire sentir, en leur servant des méthodes de lecture empruntées à l'école primaire, à quel point ils sont sortis du circuit... au risque encore de provoquer des réactions de rejet face à des contenus et des méthodes qui les stigmatisent davantage, amenant à des conflits qu'on tente alors de « gérer », dans le pire des cas, par une forme d'autorité autoritariste (heures de colle et autres punitions d'un autre âge). Ce texte propose une autre approche, basée sur l'expérience menée depuis seize ans par Frédérique Landoeuer en classe relais : il s'agit de remplacer des apprentissages qui n'ont pas de sens par l'entrée dans des savoirs vivants, dans des questions essentielles qui « parlent » aux élèves, et de faire en sorte que ce ne soit plus l'enseignant, mais les savoirs eux-mêmes, par leur richesse et leur intérêt, qui fassent autorité dans la classe, apaisent le collectif d'élèves et motivent l'entrée dans les apprentissages.

Le contexte

Créées en 1998, les classes relais accueillent des élèves décrocheurs : il s'agit d'élèves qui, malgré une intelligence « normale », ne relevant ainsi pas de l'enseignement adapté, ont très peu d'acquis scolaires. La classe ou les dispositifs relais offrent à ces élèves, pour une durée d'accueil variable (quelques demi-journées par semaines, une ou plusieurs semaines), des conditions et des méthodes qui visent à les aider à « raccrocher ». Chez beaucoup d'entre eux apparaît une difficulté : celle de passer du registre du pulsionnel (des réactions éruptives, violentes, face à des frustrations ou à un sentiment d'injustice) au symbolique (la mise en mots de leurs difficultés, l'expression de leur souffrance, la recherche de solutions avec les enseignants et le groupe). Ainsi dans bien des cas, des problèmes de comportement s'ajoutent à la difficulté scolaire, qui font de ces élèves des « pluri-exclus ». Pour cette raison, c'est rarement une bonne idée de vouloir raccrocher ces élèves en revenant aux « fondamentaux ». Il ne s'agit sûrement de refaire à l'identique ce qui n'a pas marché, mais d'opérer un détour, en aidant ces élèves à rentrer plus pleinement dans le langage, à reconstruire un projet scolaire ayant du sens, afin de pouvoir ensuite, « apprendre » au sens traditionnel... C'est quand la première partie du travail a été faite que la seconde non seulement devient possible, mais soudain beaucoup plus simple à mettre en œuvre.

Une stratégie pédagogique : le nourrissage culturel

Serge Boimare (voir encadré) a expérimenté et théorisé, depuis de nombreuses années, une pédagogie fondée sur le « nourrissage culturel ». Il s'agit de « nourrir », sur un plan intellectuel, symbolique, culturel, ces élèves, en leur offrant des contenus riches, variés, intéressants... mais plus encore des contenus qui leur « parlent », qui rejoignent leurs préoccupations, leurs angoisses. Frédérique Landoeuer, en s'inspirant de cette approche, a développé ses propres outils. Elle accueille dans sa classe relais, avec une équipe d'enseignants et d'éducateurs, des groupes de 6 à 12 collégiens, pour des périodes de 6 semaines renouvelables.

Ce dont ces élèves sont amenés à se nourrir, ce sont les grands textes de la littérature, de la mythologie, de la philosophie : Platon a une place essentielle dans la classe, tout comme le mythe d'Œdipe ou l'histoire d'Ouranos. Voici comment se déroule l'une des activités principales de la classe¹ : installés en cercle, les élèves écoutent l'enseignante lire, par exemple, le mythe de la caverne. La lecture du texte de Platon s'arrête au moment du dilemme ; l'un des hommes a été détaché de ses entraves, il a découvert le monde à l'extérieur de la caverne, et doit décider de ce qu'il fera ensuite : quitter sa famille, sa tribu ? ; rester avec eux ? ; les entraîner pour vivre dans le « vrai monde » ? Les élèves de la classe relais doivent alors chacun écrire la suite du récit... Ils se mettent à la place de ce personnage et imaginent ce qu'ils feraient. Une fois les récits individuels rédigés, ils sont lus au groupe, les élèves en débattent, puis, si leur idée a évolué du fait de ces discussions, modifient leur propre récit.

En découvrant ces grands récits, les élèves abordent des questions fondamentales : la question des origines, qui organise toute cette réflexion, et avec elle les questions liées au sens de la vie, à la sexualité, à la mort, à la famille, aux relations humaines. Les questions posées par les mythes rejoignent leurs interrogations, et on voit très vite ces élèves comparer la caverne à leur quartier, la tribu à leur famille, interroger leur propre vision de la société, du départ, de la séparation. Et en quelques jours, des élèves qui n'écrivaient pas trois mots dans un exercice insignifiant se mettent à écrire des pages et des pages, sans rature, à ouvrir le dictionnaire, et à débattre de leur interprétation de textes philosophiques.

Ainsi il n'est pas question de les faire parler d'abord de leurs problèmes quotidiens, de leurs amourettes, du quartier, mais bien de les faire parler d'eux et de leurs questions en partant d'une œuvre d'art, d'un récit mythologique, ou par le biais du questionnement scientifique. La culture est au centre du dispositif. Il s'agira d'explorer les œuvres que nos prédécesseurs nous ont léguées, qui nous informent sur la manière dont ils ont répondu à leurs questions existentielles et résolu leurs problèmes quotidiens. A travers ce patrimoine culturel, chaque individu pourra se reconnaître en tant qu'humain en reliant ses questions intimes aux questions universelles. Il va s'agir d'utiliser une médiation culturelle pour installer une scène de réflexivité dans la classe, en considérant que l'école a pour mission première d'ouvrir ce chemin d'humanisation.

La culture au sens large

Les grands récits sont au cœur du projet de la classe, mais le dispositif est plus large. Ces élèves ont souvent beaucoup de mal à faire la différence entre faits scientifiques, opinions, croyances... Des conflits de légitimité, d'autorité, peuvent apparaître, entre le discours de la foi et le discours scientifique, entre des faits et des superstitions. Or, au lieu d'imposer un choix, de valider l'opposition entre ces registres pour affirmer la science contre la religion, le projet propose non pas de hiérarchiser ces registres mais de les distinguer... Ainsi, tout comme les mythes et la philosophie, d'autres domaines tentent de répondre à la question des origines : les religions ont leur mot à dire, tout comme les sciences (sciences expérimentales, astrophysique, génétique, sciences cognitives) et les arts. Le groupe va donc, avec l'aide des adultes, chercher des réponses dans ces domaines. Les élèves vivent des activités scientifiques, rencontrent des chercheurs, découvrent l'histoire des religions. L'enseignante ramène chaque discours à son « domaine », montre comment chacun de ces registres développe sa propre perspective, et comment on peut naviguer, selon les questions et les enjeux, d'un domaine à l'autre : je peux reconnaître la foi de ma famille, tout en m'intéressant à ce que dit l'astrophysique des origines de l'univers. Chaque élève navigue ainsi du *Mythos*

¹ Nous ne pouvons bien sûr pas ici présenter en détail l'ensemble des activités proposées dans cette classe. Une série de documentaires, sous la forme d'un coffret DVD, est à paraître (Landoeuer & Pesce, 2013), qui présente la démarche mise en œuvre autour de 4 films, et de leur analyse par plusieurs chercheurs.

(les grands récits mythologiques) au *logos* (le discours scientifique, ses expériences et sa recherche d'objectivité : la science fait ainsi autorité non pas contre le mythe ou la religion, mais depuis sa place propre, repérée, définie).

Passer d'un « discours » à l'autre aide les élèves à utiliser la raison pour se forger un point de vue à partir de différentes références. Installer cette dynamique de travail dans des champs différents permet de faire varier les formes de rapport à l'autre, car la question de l'altérité est au cœur des discours : dans un cas le sujet peut parler de lui, s'énoncer à travers ce qu'il peut dire de son histoire par le biais de métaphores, en écrivant des récits à visée philosophique ; dans d'autres cas, il est membre d'une « communauté de chercheurs » en quête collective de connaissance, par exemple dans une activité de sciences expérimentales.

Des savoirs qui font autorité

Dans un tel contexte, bien des conflits disparaissent d'emblée. On ne mesure pas toujours à quel point les conflits peuvent être déterminés par des questions directement liées au savoir :

- le savoir de l'enseignant me semble étranger, il appartient à une autre culture, l'écouter c'est manquer de loyauté envers ma famille ;
- le savoir scientifique contredit mes convictions religieuses, et je dois le rejeter pour sauvegarder ce que je considère comme mes valeurs ;
- les apprentissages qui me sont proposés n'ont pas de sens, ils me renvoient par leur simplicité, par l'absence de questions importantes qui leur sont reliées, à mon retard scolaire ;
- la peur de l'échec m'amène à éviter d'entrer dans le travail (au risque d'un grave conflit) pour éviter un nouveau sentiment d'échec ;
- l'évaluation, en me renvoyant à mes difficultés, me rappelle mes échecs permanents et je la considère comme insultante.

Ce sont d'abord toutes ces sources de conflit qui disparaissent : l'enseignant a d'autant moins besoin de « faire autorité » de manière « autoritariste » que nombre de tensions s'évanouissent.

Ensuite, les savoirs font autorité en eux-mêmes : parce que les savoirs proposés, débattus, découverts ici ont de la valeur, parce qu'ils sont au niveau de mes exigences, de mon intelligence d'adolescent, de la richesse de mes questions, d'un projet qui me tient à cœur, alors ils ont *légitimité* à être mis en scène dans la classe. Ils justifient ma participation, mon attention, mon implication. Et ils donnent autorité à l'enseignante qui, en choisissant de les apporter ici, de me les proposer, reconnaît ma valeur, ma légitimité, me reconnaît comme « interlocuteur valable », pour reprendre une expression utilisée notamment par Michel Tozzi.

Finalement, quand des conflits émergent, quand des tensions apparaissent, c'est directement en lien avec les contenus d'apprentissage que les problèmes sont traités. La sagesse du philosophe, découverte dans la classe, les principes et les valeurs associés à ces pensées, m'aident et aident le groupe à faire face aux difficultés. Ainsi, en cas de conflit, la réunion d'élèves se demandera : qu'aurait fait Socrate dans une telle situation ?... L'autorité non plus du savoir, mais du sage, remplace l'autorité du Maître.

Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Landoeuer, F. Pesce, S. (2013 – à paraître). Socrate dans la Cité – coffret 2 DVD. Éditions Semeion/Studios de la Vanne.

Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Lyon : Chronique Sociale.