



HAL
open science

Engagement et réussite

Christiane Montandon

► **To cite this version:**

Christiane Montandon. Engagement et réussite. Réussir à l'école certes, mais y réussir quoi... La Bouture. Chroniques sociales. 265 p., La Bouture. Chroniques sociales, 2012, 978-2-85008-904-6. hal-04655487

HAL Id: hal-04655487

<https://hal.u-pec.fr/hal-04655487v1>

Submitted on 22 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Engagement et réussite.

Christiane Montandon

Réussir à s'engager à nouveau dans les apprentissages, tel est le défi que veulent relever les enseignants du CLEPT en proposant aux élèves décrocheurs de reprendre leurs études. Ceux-ci, dans leurs témoignages ont exprimé l'importance pour eux d'avoir eu à réfléchir à ce qu'ils attendaient de l'école, d'avoir pu négocier un contrat à chaque fois renouvelable régulièrement pour apprendre à se responsabiliser et à s'auto-évaluer.

D'élèves autrefois dépendant et subissant les enseignements, ils se sont retrouvés acteurs de leur démarche d'apprentissage. De nombreux témoignages de parents font état de l'impact de ce changement de posture sur le rapport aux savoirs et à l'école de leurs enfants et de leur volonté de réussir ce qu'ils avaient projeté de faire. À quelles conditions cet engagement a-t-il pu s'opérer ? À quelles conditions ce qu'ils s'étaient eux-mêmes donné comme objectifs a-t-il pu être atteint ?

Voilà ce qu'une adolescente, entrée au CLEPT en 2007, et sortie avec son bac L, écrit en octobre 2010¹: « Ce sont ces adultes qui, par leur engagement à part entière dans leur profession, leur besoin permanent de remettre en question, de mener des réflexions sur l'état actuel d'une école au fonctionnement jusqu'alors figé, que j'ai éprouvé à mon tour, d'une manière très imparfaite mais réelle, le désir de m'engager ».

Engagement donc du côté des élèves, parce qu'engagement préalable du côté des enseignants. Pour ces derniers, il s'agit de s'engager à instaurer des règles de fonctionnement du système éducatif qui prennent en compte les individus dans leur globalité, pas seulement en tant qu'être connaissant, mais aussi en tant qu'être sensible, avec ce souci de faire l'expérience du plaisir d'apprendre dans un climat d'exercice des droits et des devoirs de chacun. S'engager à réussir l'avènement d'un système scolaire qui tienne compte, dans sa conception de l'éducation, des finalités de l'existence humaine.

Là encore il me semble nécessaire d'examiner en quels termes ce projet d'éducation a été formulé et à quelles conditions il a été mis en œuvre.

C'est donc en auditrice de ce colloque que je voudrais rendre compte de ce qui, à mes yeux, m'a semblé le plus significatif et le plus prometteur, des bouleversements souhaités et souhaitables qu'on pourrait attendre du système éducatif français. Du fait de mes travaux en psychologie sociale² et de ma formation philosophique, mon approche du fonctionnement du CLEPT sera marquée par ces préoccupations.

J'aimerais donc dans un premier temps analyser les caractéristiques de cet environnement favorable à cette reprise d'études en montrant comment il implique une remise en question structurelle de la forme scolaire traditionnelle et un bouleversement radical des attitudes et du statut des enseignants.

Dans un second temps, il s'agit de chercher à savoir quels principes philosophiques sous jacents à cette conception éducative orientent les finalités poursuivies par cette nouvelle posture enseignante. Car il ne s'agit pas seulement d'obéir à une logique de l'efficacité pour viser une réussite scolaire, mais d'affirmer un idéal d'éducation à travers une certaine idée de l'homme, comme être perfectible et à jamais inachevé. Cet idéal, à prendre ici comme principe régulateur, au sens kantien, des processus de formation est à comprendre comme

¹ Voir texte de Flora dans ce livre

² Montandon C. (2002) *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. L'harmattan.

finalité susceptible d'orienter la dynamique des interactions des différents acteurs dans une logique de développement des potentialités de chacun.

Enfin, troisièmement se pose la question de la nature de cet établissement scolaire public innovant (ESPI) : nouveau dispositif ou institution ? l'enjeu de l'avènement de cette nouvelle forme scolaire s'inscrit en effet dans une démarche réflexive collective, critique et subversive d'une conception passéiste et trop étroite de l'école au nom d'un changement structurel fondamental du fonctionnement des établissements scolaires, corrélatif des bouleversements sociaux qui exigent une autre conception de l'éducation nationale. Enjeux politiques donc, mais aussi épistémologiques puisqu'il s'agit de trouver un modèle de fonctionnement adéquat rendant compte de la complexité des niveaux culturels, politiques, économiques, sociaux, intergénérationnels dans lesquels est enkystée la question de l'éducation.

La remise en question de la forme scolaire traditionnelle.

Parmi les nombreux facteurs qui sont évoqués comme ayant entraîné pour certains enfants et adolescents un désinvestissement de l'école, un représentant des parents dans un atelier relatait l'expérience de désarroi, de grande désillusion d'élèves, arrivant en 6^{ème}, confrontés à la segmentation des savoirs, aux règles impersonnelles et uniformes qui les confrontent à une absence brutale de continuité entre école primaire et collège. « Les élèves de 6^{ème} sont contents quand ils arrivent, au bout de six semaines, après la première évaluation, ils sont cassés, ceux des élèves qui ont 2, ou 3, on leur renvoie une image tellement négative d'eux-mêmes ! »

La forme scolaire traditionnellement en vigueur dans le secondaire se caractérise par un cloisonnement des savoirs disciplinaires, par opposition à la polyvalence du professeur des écoles, par une segmentation temporelle imposée par ce cloisonnement disciplinaire, et par une volonté d'universalité, au nom d'un accès rationnel à des savoirs décontextualisés. De telles conditions d'apprentissage exigent d'emblée une grande capacité d'abstraction, une grande tolérance à la frustration, dans la mesure où le plaisir immédiat est loin d'être satisfait et où il est difficile de conférer du sens à la situation d'apprentissage³. Mais surtout la préférence donnée aux apprentissages de type cognitif au détriment des apprentissages sociaux et informels de type relationnel rend cette rupture encore plus déstructurante pour certains enfants, qui n'arrivent pas à mettre en place des repères stables et sécurisants faute de rituels de passage susceptibles d'accompagner déséquilibres cognitifs et réorganisation identitaire.

Aussi le CLEPT aménage-t-il des espaces transitionnels pendant un temps d'accueil qui remet en question le découpage du temps imposé par le cloisonnement disciplinaire au profit d'une temporalité plus souple, et plus respectueuse du rythme personnel de chacun. On comprend alors que cette nouvelle gestion de l'espace temps va de pair avec un remaniement des contenus de savoirs. Il ne s'agit pas seulement d'un aménagement technique et d'un bricolage de surface pour amadouer les élèves, mais d'un remaniement de fond qui veut mettre fin à une décomposition analytique en éléments de savoirs tributaires en grande partie d'une théorie behavioriste des apprentissages et opter pour une conception systémique d'entrée dans la culture en appréhendant l'être humain dans sa totalité, c'est-à-dire comme un être en situation, se découvrant comme sujet agissant et choisissant le sens à donner à ses apprentissages. Ainsi il s'agit pour les enseignants du CLEPT de « susciter chez les élèves la nécessité de comprendre pourquoi ils sont là, ce que signifie « apprendre ». Ce temps d'accueil est aussi un temps de réflexion pour élaborer ensemble, avec les enseignants, les termes d'un contrat pédagogique qui est expression d'une volonté libre de l'apprenant. « Pas

³ Philippe Meirieu & Develay Michel, (1996) *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*. Lyon, CRDP.

de connaissance sans désir de connaître » écrivait déjà Rousseau dans son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité*. Se sentir reconnu comme actif dans sa démarche d'apprentissage implique quelque part la capacité d'anticiper pour avoir une vision d'ensemble de ce à quoi on veut tendre. Au lieu d'être dans une dépendance temporelle accrue par un morcellement des savoirs, sans interrogation épistémologique sur les conditions de leurs constitutions, les adolescents dans leurs témoignages soulignaient l'intérêt d'articuler leurs propres problèmes aux questionnements des autres et ainsi de construire progressivement de nouvelles manières d'apprendre. Curiosité intellectuelle, ouverture aux choses qu'on ignore ou qu'on n'aime pas, voilà les bénéfices d'une pédagogie interactive où les adultes en faisant confiance aux potentialités des adolescents et en adhérant au postulat d'éducabilité de chacun autorisent les apprenants à déployer un autre rapport au savoir. (Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000). Non pas un savoir imposé, conçu par quelqu'un d'extérieur, coupé du monde environnant, mais un savoir réfléchi, critiqué par d'autres, élaboré conjointement et progressivement en partageant un vocabulaire commun tout en préservant son originalité.

Cette remise en question de la forme scolaire traditionnelle ne se limite pas à des aspects cognitifs en refusant rigidité des emplois du temps trop cloisonnés et homogénéisation des rythmes scolaires qui font fi des hétérogénéités culturelle, sociale, cognitive des élèves. Elle associe à des modalités organisationnelles spécifiques des dimensions relationnelles et psycho affectives en reconnaissant une place décisive au climat et aux relations personnalisées entre adultes et adolescents. Au lieu des règles impersonnelles identiques pour tous, qui gèrent les relations entre élèves et enseignants, dans les établissements « ordinaires »⁴ selon les normes traditionnelles de la forme scolaire qui s'appuie également sur une division technique du travail en attribuant des tâches d'instruction aux enseignants et des tâches d'éducation aux CPE, opérant ainsi de nouveau un clivage au sein même des processus éducatifs, le collectif d'enseignants du CLEPT opère un décroisement statutaire en même temps qu'un décroisement vertical.

Cet élargissement des missions des enseignants est plus qu'une simple redéfinition du statut ; il correspond à une option idéologique, au sens noble du terme, puisqu'il s'agit d'assumer le processus éducatif dans tous ses aspects, relationnels, psycho-affectifs, cognitifs, pour aider l'adolescent à se structurer en tant qu'individu. Le changement de terminologie n'est d'ailleurs pas innocent à cet égard. On parle davantage de relations entre adultes et jeunes plutôt que de rapport entre professeurs et élèves. C'est bien ce à quoi les élèves dans leurs témoignages sont très sensibles en soulignant combien ils sont reconnaissants aux adultes de leur renvoyer une image d'eux-mêmes qui les aident à se définir, en leur fournissant des repères stables par rapport auxquels ils peuvent se référer. Mais cette conception du métier d'enseignant comporte également une résonance politique. Au lieu d'une organisation pyramidale des rapports de pouvoir au sein d'un établissement scolaire qui dépossède les enseignants de la possibilité de prendre des initiatives quant à un aménagement ponctuellement souple de l'emploi du temps en fonction des besoins de la progression pédagogique, l'organisation du CLEPT est gérée par un collectif d'enseignants, tous volontaires pour assumer à tour de rôle des tâches administratives, mais aussi pour traiter en temps réel les problèmes soulevés par les élèves ainsi que les contretemps et incidents imprévisibles qui surviennent tout au long de la journée. En revendiquant cette position d'acteur, de responsable individuellement et collectivement du bon fonctionnement de l'établissement, non seulement ils sont reconnus par leurs élèves comme des sujets libres, qui s'inscrivent dans une démarche démocratique où ils sont garants des règles édictées et des

⁴ Vincent Guy (Dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

contraintes associées à ces règles, mais encore ils permettent par une nouvelle forme de contrat social à ces jeunes d'accéder à une autonomie de décision dans un climat de réciprocité des droits et des devoirs de chacun. Aux anciennes relations impersonnelles de subordination propres à la forme scolaire traditionnelle, se substituent des formes de lien social qui s'enracinent dans des espaces temps, (conseil de classe, débat démocratique, etc) propres à apprendre comment devenir de vrais citoyens. L'expérience de cette vie démocratique à l'école permet de comprendre les autres et de comprendre son propre point de vue, de l'affirmer ou/et de le nuancer sans le renier, mais en l'argumentant, sans risquer de tomber dans le conformisme, qui est souvent le cas quand cette pression sociale caractéristique des groupes de pairs à l'adolescence ne trouve aucun contrepoids face à ce pouvoir endogène du groupe. Il n'est pas négligeable que face aux adolescents les enseignants ne sont pas appréhendés seulement en tant qu'individus, mais aussi perçus comme membres d'un collectif de travail solidaire, garants de règles édictées conjointement. Voilà pour le décloisonnement statutaire. Marie-Cécile Bloch le définit ainsi lors d'un interview⁵ avec A. Ritzenthaler : « Il n'y a donc pas de cloisonnement entre fonctions. Nous ne sommes pas que des transmetteurs de savoir mais des adultes de référence, qui visent à établir une relation de confiance entre adultes et jeunes ».

Le décloisonnement vertical enrichit la palette des multiples appartenances possibles à différents groupes ; des temps de regroupement inter-niveaux non seulement génèrent une circulation des idées en faisant de l'hétérogénéité culturelle, sociale ou cognitive un atout pour enrichir les points de vue et susciter la controverse, mais aussi offrent l'occasion de découvrir des climats de groupe différents, avec leur fonctionnement propre, leur mode de régulation et d'animation spécifiques. Le recours à ces regroupements inter âge vient en effet de ce que des élèves de diverses origines qui n'ont pas fait les mêmes choses ont besoin de se constituer un ensemble commun de références linguistiques et conceptuelles. Une enseignante exprime ainsi l'objectif de ces moments de travail : « on va du collège à la première, on ne fait pas semblant qu'ils savent la même chose, mais on veut tirer profit de ce qu'on fait ensemble, pour faire ses gammes, sur les fractions, sur les compléments d'objet direct, etc.. C'est une boîte à outils où on mélange toutes les classes ». De telles situations permettent à chacun d'intervenir en prenant conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il ignore, de ce que l'autre sait et peut lui apporter : « ça se soutient, ça s'interfère ». Cette configuration offre un pluralisme de perspectives, tant du point de vue cognitif que psychoaffectif.

En effet, cette appartenance multiple de chaque individu à plusieurs groupes est un facteur stimulant pour trouver des repères identificatoires divers, et offrir l'étayage groupal nécessaire à la construction d'une identité qui à la fois se cherche dans l'autre et revendique sa singularité⁶. Freud déjà en 1921, dans son essai sur la « Psychologie des foules et analyse du moi »⁷ insistait sur la nécessité pour tout individu d'appartenir à plusieurs groupes. Ce texte qui montre de manière inaugurale la dette de la psychologie individuelle vis-à-vis de la psychologie sociale introduit pour la première fois le processus d'identification comme principe organisateur du psychisme individuel, mais en insistant sur la double direction de ces identifications, verticale, par rapport aux figures d'autorité, et horizontales, vis-à-vis des pairs. On sait, et les analyses de Fernand Oury dans la pédagogie institutionnelle⁸ l'ont suffisamment mis en évidence, que l'enseignant seul dans sa classe, cristallise sur lui des

⁵ Dossier : violence à l'école : élargir le débat. In *Profession Education*, n° 197, novembre 2010.

⁶ Sur cette fonction identitaire primordiale de l'étayage groupal, se reporter à l'ouvrage de René Kaës, (1979) *Crise, rupture et dépassement*. Dunod.

⁷ Freud S. (1963) *Essais de psychanalyse*. Payot.

⁸ Oury Fernand. & Vasquez Aïda, (1991) *Vers une pédagogie institutionnelle*, Matrice.

investissements pulsionnels positifs ou négatifs en tant que représentant d'une imago parentale. D'où l'intérêt de recourir à des médiations, celle des petits groupes, ou du groupe classe érigée en conseil coopérative, pour déplacer les projections et les investissements et permettre une meilleure circulation de l'énergie pulsionnelle et susciter d'autres réinvestissements. Aussi se présenter devant les jeunes non pas seulement comme un adulte isolé, mais comme membre d'une équipe qui partage un système de références éducatives communes me semble à la fois salutaire et sécurisant, pour les uns et pour les autres.

Je veux terminer par un dernier exemple de décloisonnement, ou plutôt de refus de cloisonner : je veux parler de cette articulation entre travail éducatif et activités culturelles, telles qu'elles nous ont été présentées par les responsables des ateliers culturels, archéologie, théâtre, arts plastiques, cinéma, etc... Là encore les relations privilégiées de coopération entre adultes et jeunes se développent sous le signe du plaisir à découvrir, à chercher ensemble, à tâtonner, à reconnaître parfois ses erreurs ou ses difficultés à résoudre un problème. Ainsi le responsable de l'atelier d'archéologie, Alain de Montjoye⁹, insiste sur le travail d'anticipation, de planification méthodique qu'exige le souci de sauvegarder les traces du passé. Il montre comment cette rencontre avec le passé, qui exige de se représenter ce qui n'est plus, de présentifier l'absence appelle une distanciation vis-à-vis du présent, de l'immédiateté, d'une réalité empirique seulement perçue pour lui substituer une mentalisation plus abstraite. Cette expérience d'une démarche archéologique ouvre pour les élèves à d'autres formes de temporalité et réclame d'autant plus de rigueur pour faire exister ce qui n'est plus qu'un seul geste brusque peut démolir et effacer toutes les traces encore visibles. Cette exigence a eu un impact sur l'archéologue quant à sa manière d'aborder la situation : « La nécessité de faire comprendre m'a obligé à un travail réflexif sur ma pratique ». Je veux par là souligner ce principe de réciprocité qui régit l'ensemble des interactions entre adultes et jeunes.

Cette connivence avec le passé met en évidence l'interdépendance du cognitif et de l'affectif : cette rencontre physique avec les traces du passé suscite l'émotion, d'autant plus que la découverte est imprévisible et est vécue avec passion. Cette passion que l'archéologue peut faire ressentir aux élèves volontaires qui se sont engagés dans cet atelier est un exemple parmi d'autres de l'importance des relations affectives que les jeunes attendent de leurs enseignants. Ainsi un élève fait cet aveu : « au collègue, on se sent invisible, pas pris en compte, au contraire au CLEPT, on se sent pris en charge ». La non prise en compte de ce désir d'être reconnu est un des facteurs déterminants du surgissement des incivilités, des comportements violents¹⁰. Au contraire la mise en place de relations personnalisées, où chacun se sent reconnu et reconnaît l'autre à travers ses passions, ses émotions, ses actions, induit un climat plus apaisé et sécurisant. Mais réciproquement, un tel environnement n'a pas que des répercussions sur les élèves, il est corrélatif d'un changement de posture des enseignants eux-mêmes, qui trouvent dans le collectif qu'ils forment le soutien et les ressources pour réfléchir et réguler la dynamique des relations de toute la communauté éducative.

Pour terminer cette analyse des caractéristiques et des conditions d'instauration d'une forme scolaire alternative, je voudrais pointer la coprésence du maintien de moments disciplinaires et de l'introduction d'autres temps pluri ou interdisciplinaires (ou transdisciplinaires) qui viennent d'être évoqués. C'est dans cette tension maintenue entre des distinctions affichées

⁹ Voir texte dans ce livre d'Alain de Montjoye.

¹⁰ Hegel a thématiqué dans *la Phénoménologie de l'esprit* cette logique du conflit et de l'affrontement dans sa dialectique du maître et de l'esclave. Axel Honneth développe pour sa part, à la suite de Habermas, ces rapports conflictuels dans la perspective d'une demande de reconnaissance.

des spécificités des champs épistémiques d'une part et des modalités de liaison, de passerelles nécessaires pour faire du lien, à la fois cognitif et relationnel, pour donner du sens aux situations d'apprentissage, d'autre part, que je qualifierai de systémique une telle approche pédagogique du traitement des questions éducatives. Systémique parce que ne voulant pas trancher pour l'une ou l'autre des positions, disciplinaires ou non disciplinaires, mais optant pour dépasser cette opposition sans la nier, en conservant cette opposition dans la complexité des rapports aux savoirs que les potentialités de chacun sont amenées à faire advenir.

Les présupposés philosophiques sous jacents à cette conception de l'éducation

On a vu combien la notion d'engagement était centrale dans l'économie globale du fonctionnement de l'établissement. Les élèves « décrocheurs », qui ont désinvesti le travail scolaire, viennent ici au CLEPT en demandant de les aider à s'investir à nouveau dans une démarche d'apprentissage. Ceci implique un choix délibéré de la part du jeune, qui reçoit comme réponse de la part des enseignants écoute et proposition pour construire un projet et négocier les termes d'un contrat pédagogique.

Cette corrélation entre la demande de la part des élèves de s'engager dans un projet et l'exigence d'un engagement militant de la part des enseignants qui cherchent à promouvoir une forme scolaire alternative s'appuie sur un double postulat : -

- Celui d'une isomorphie entre postures de enseignants et posture attendue des élèves ;
- Celui du rôle fondamental des interactions entre enseignants et élèves et entre élèves à partir de la constitution d'espaces de parole suscitant confrontation des idées, et partage des expériences.

Cette notion d'engagement ne va pas sans évoquer la position sartrienne¹¹ où l'homme n'est projet que dans la mesure où il ne cesse de se définir qu'à partir des actes et des valeurs qu'il pose et dont il répond. Cet arrière plan de la philosophie existentialiste de Sartre est très explicitement et consciemment revendiqué par les membres de ce collectif¹². Ce primat de la praxis et des valeurs qu'à travers elle tout homme vise à promouvoir implique la nécessité d'assurer et d'assumer une cohérence forte entre théorie et pratique, entre ses discours et ses actes, puisque « l'homme n'est que ce qu'il se fait ».

À cette perspective sartrienne s'ajoute une autre référence, issue du siècle des Lumières, telle que Kant l'a thématiquée dans son opuscule : « was ist das, die Aufklärung ? », à savoir la volonté d'émancipation de l'homme grâce à l'exercice de la raison. Poser l'émancipation comme finalité de tout idéal éducatif est en effet un *leit motiv* récurrent et organisateur du fonctionnement du CLEPT. Tantôt c'est Philippe Meirieu pour qui subvertir la forme scolaire traditionnelle par l'accès à une culture de l'émancipation permet de rendre intelligible les savoirs comme outils de problématisation du rapport au monde. Tantôt c'est Marie Cécile Bloch qui déclare toujours dans le même interview déjà cité : « On ne résout rien en tentant d'imposer docilité ou soumission. Nous, nous cherchons à élever et émanciper ». Ou bien c'est encore le témoignage d'un élève recueilli dans le film projeté en début de ce colloque : « réussir à l'école, c'est réussir à s'émanciper, à s'épanouir, en partageant avec les enseignants des interrogations sur ce qui nous entoure ». De telles prises de position rejoignent la devise des Lumières telle que la formule Emmanuel Kant : « les LUMIÈRES, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre... Sapere

¹¹ Sartre J-P. *L'existentialisme est un humanisme*. 1946. Nagel.

¹² Se reporter à l'article rédigé par Cédric Osete et Bernard Gerde dans « Idées en mouvement », journal de la Ligue de l'enseignement

aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! »¹³. Au nom de la vocation de tout homme de penser par soi-même, Kant pose comme finalité conjointe de toute éducation l'usage de la raison et l'exercice de la liberté, ou plutôt par l'usage de la raison l'apprentissage et la découverte de la liberté. Or il s'agit bien là d'une culture de la problématisation et non d'une injonction à exécuter, à résoudre des problèmes posés préalablement par les enseignants. La distinction que fait Michel Fabre¹⁴ entre une pédagogie du problème et une pédagogie de la problématisation ouvre vers cette revendication indispensable pour l'autonomisation de l'individu d'apprendre à formuler lui-même ce qui fait problème, et par là même entrer dans une logique de la problématisation. Au lieu de réduire le problème à sa solution, une des conditions fondamentales de l'exercice de la raison est de savoir poser des questions, les questions pertinentes, dans la mesure où c'est dans la formulation même des termes du problème que réside la solution, qui lui est inhérente¹⁵. Une des premières conditions de cette émancipation est donc bien de refuser la docilité, de refuser de recevoir passivement ce qu'un autre a posé comme problème, et de revendiquer une activité de questionnement qui va de pair avec l'exercice de la pensée.

À cette première condition Kant en ajoute une seconde, « celle de faire un usage *public* de sa raison sous tous les rapports ». Cette « publicité » des pensées, ou encore cette publication des démarches par lesquelles se construit la pensée, renvoie à cette dynamique des interactions dans ce processus de confrontation des idées dans un espace public de parole. En effet un tel idéal d'éducation ne peut se contenter d'une pédagogie qui s'adresserait à des individus isolés. C'est l'appartenance à une communauté de paroles et de pratiques qui garantit cette progression collective vers une attitude réflexive et un usage légitime de la raison. « Il est donc difficile à chaque homme pris individuellement de s'arracher à l'état de tutelle devenu pour ainsi dire une seconde nature ». Cette nécessité de passer par un collectif, pour un travail effectif de la pensée, est bien ce qui traverse la conception philosophique sous-jacente des enseignants du CLEPT. Le collectif est cette médiation fondamentale entre l'individu et son rapport au savoir, mais aussi entre théorie et pratique, entre une connaissance purement spéculative des droits et des devoirs et un exercice effectif de la controverse et du débat démocratique. Je me réfère ici à l'analyse de Gérard Raulet, qui permettra de mieux comprendre ce que quelques années plus tard Kant affirmera dans ses *Réflexions sur l'éducation* des conditions dans lesquelles l'éducation, tout en étant un art, peut être une science : cet espace de confrontation public des pensées, lié « à la liberté d'opinion, à la liberté d'écrire et de rendre publiques ses réflexions.... devient un concept clé de l'articulation entre théorie et pratique. C'est la courroie de transmission entre la raison pure pratique et la sphère politique. Grâce à elle, le passage de la théorie en pratique n'entraîne aucune limitation pragmatique des exigences théoriques.... À un idéal théorique qui doit en rabattre face aux conditions de son application pratique, Kant substitue une continuité dynamique entre théorie et pratique dont la publicité est le moteur. Non qu'il ne tienne aucun compte des éventuels abus des Lumières ; mais il les tient pour les effets de l'articulation entre théorie et pratique dans la philosophie traditionnelle et il tente d'apporter une autre réponse, qui préserve à la fois le maintien nécessaire de l'ordre : l'ordre du droit, ... seule base solide sur laquelle la civilisation acquise puisse être sauvegardée et à partir de laquelle le progrès moral peut être envisagé, et la dynamique des Lumières »¹⁶

¹³ Kant, E. *Was ist das, die Aufklärung ?*. Opuscule traduit sous le titre: *Qu'est-ce que les Lumières?*

¹⁴ Fabre Michel, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999.

¹⁵ Cette analyse est développée par Gaston Bachelard, dans les premières pages de son ouvrage : *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin. 1960.

¹⁶ Gérard Raulet (1995) *Aufklärung. Les Lumières allemandes*. Garnier Flammarion, p. 30.

Cette longue citation appelle plusieurs remarques :

- d'abord l'enjeu politique de tout projet d'éducation se doit d'explicitier ses fondements philosophiques mais en alimentant par l'exercice effectif des conditions pratiques de leurs application la progression vers cet idéal. Cet idéal en tant que principe régulateur est là pour orienter la pratique, en posant les valeurs et les finalités qui lui donne sens. Kant développe à nouveau ce point de vue dans les *Réflexions sur l'éducation* : « c'est un noble idéal que le projet d'une théorie de l'éducation et quand bien même nous ne serions pas en état de le réaliser, il ne saurait être nuisible. On ne doit pas tenir l'Idée pour chimérique et la rejeter comme un beau rêve, même si les obstacles s'opposent à sa réalisation. Une Idée n'est rien d'autre que le concept d'une perfection, qui ne s'est pas encore rencontrée dans l'expérience »¹⁷.

- une telle dimension politique ne se satisfait pas de ce qui est donné présentement, mais nie le présent pour faire advenir ce qui doit être ; c'est en cela que l'éducation comme praxis est un art, et pas seulement une science, si tant est qu'elle trouve à énoncer les principes sur lesquelles elle se fonde : « Nous pouvons travailler au plan d'une éducation conforme au but de l'homme et léguer à la postérité des instructions qu'elle pourra réaliser peu à peu... Voici un principe de l'art de l'éducation que particulièrement les hommes qui font des plans d'éducation devraient avoir sous les yeux : on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale ». Une telle optique recouvre la démarche volontariste du CLEPT, qui en postulant l'éducabilité de tout être humain et en faisant confiance à ses potentialités expérimente une nouvelle forme d'institution scolaire. Un tel projet ne se contente pas des contenus de savoir mais s'enracine dans des démarches, dans des processus de formation, qui frayent la voie à de nouveaux modes d'organisation, en articulant développement des processus cognitifs et régulation des processus sociaux.

- or cette gestion des processus sociaux passe par l'énoncé de règles stables, communes à tous, ce qui renvoie à l'ordre du droit, qui sont vécues comme contraintes tant que les adolescents ne les ont pas intériorisées et perçues comme instituées par le collectif des acteurs institutionnels. Or ces processus d'appropriation et d'intériorisation des règles garantes du droit ne peuvent se déployer que dans une dynamique interactionnelle, grâce à laquelle chacun se pose comme sujet d'énonciation, assumant son discours et répondant de ses actes. D'où l'importance des espaces temps de travail collectif (conseil de classe, groupes de base) qui offrent la possibilité de débattre et d'explorer ensemble la diversité des problèmes soulevés. C'est ainsi que Cédric Osete et Bernard Gerde présentent l'intérêt et le fonctionnement d'une telle éducation citoyenne : « Des groupes de base privilégiant la mixité (âges, sexes, niveaux scolaires, histoires personnelles, origines sociales) visent la construction d'une collégialité et constituent des espaces de régulation, de prises d'initiatives, d'accès à des décisions. Ils affirment par leur fonctionnement (ordre du jour coécrit par les professeurs et les élèves) que la citoyenneté ne s'enseigne pas et que l'autonomie ne se décrète pas... Elles s'exercent dans un devenir et dans une démarche qui s'engendre elle-même en appelant de nouveaux approfondissements ».

Mais là encore l'entendement seul est insuffisant pour s'engager dans cette voie si un environnement favorable dans un climat relationnel sécurisant n'est pas mis en place. En effet ce que cet adolescent retient d'important dans ce mouvement d'émancipation et d'entrée vers un autonomisation, c'est l'importance d'un étayage groupal, d'un réseau d'interactions entre adolescents et enseignants qui privilégient échange et partage d'idées où il se sent reconnu comme sujet: « venir en cours pour être bien, se faire des amis, des collègues, pouvoir

¹⁷ Kant Emmanuel (1974). *Réflexions sur l'éducation*. Vrin.

s'entr'aider, c'est aussi changer le regard des autres sur moi et mon propre regard sur moi, changer mon propre regard dans certains domaines, ça permet de réussir le but qu'on s'était fixé ». Cette dimension cognitive et socio- affective du collectif de travail mobilise également une dimension axiologique de solidarité et de réciprocité entre tous les acteurs. Cette nécessité de créer, au sein de l'établissement scolaire, une indispensable imbrication entre cheminement individuel et démarche de réflexion collective, s'accompagne d'une articulation tout aussi indispensable entre activité intellectuelle et prise en compte des relations affectives. Cette combinatoire des différents paramètres pose la question finale, du statut de cet établissement : **S'agit-il d'un dispositif innovant ou d'une institution comme instance instituante ?**

À plusieurs reprises ont été évoqués nombre de dispositifs, certains caractérisés d'innovants, certains extrascolaires, mais tous partiellement ancrés dans une institution plus large qui les accueille : dispositifs relais, dispositifs d'accompagnement des élèves perturbateurs, dispositifs de réussite éducative, dispositifs imposés aux enseignants de l'extérieur par le Ministère de l'Éducation nationale, qui tentent de répondre ponctuellement, temporairement, isolément suivant le contexte aux dysfonctionnements qu'affronte le système éducatif actuel. L'inflation même de ces dispositifs, leur succession, leur accumulation, suffisent à comprendre qu'ils sont des ersatz, susceptibles de sous traiter l'impuissance de l'institution à affronter les dysfonctionnements qui l'ébranlent. Pour ma part je les considère comme des rustines n'arrivant plus à masquer les attermoissements et les ratés de l'institution à remplir les fonctions qu'elle s'est fixée tout en espérant perdurer dans un fonctionnement désormais obsolète.

Ce qui caractérise le fonctionnement du CLEPT rompt de par son traitement systémique et global des questions éducatives avec les aspects parcellaires, temporaires, insulaires des dispositifs précédemment évoqués. C'est dans ce sens que je parlerai d'une rupture épistémologique : les mutations de la société sont telles que les fins de l'éducation sont à redéfinir pour former des personnes autonomes et que des bouleversements structurels s'imposent. Dans la mesure où ces transformations structurelles trouvent leur origine dans l'instance instituante formée par le collectif d'enseignants volontaires qui sont à l'origine des règles de fonctionnement du CLEPT, on peut reconnaître à cette nouvelle configuration une dimension institutionnelle. Elle peut être cependant appréhendée comme dispositif systémique dans la mesure où la combinaison des divers paramètres étudiés précédemment, objectifs poursuivis, modalités de gestion des relations entre les différents acteurs, maniement dynamique des déterminants spatio-temporels, se décline selon différents niveaux : politique, philosophique, psycho sociologique, cognitif et psycho-affectif.

Bibliographie

- Bachelard Gaston *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin. 1960.
Fabre Michel, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999.
Freud S. (1963) *Essais de psychanalyse*. Payot.
Honneth Axel (2013) *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
Kaës René, (1979) *Crise, rupture et dépassement*. Dunod.
Kant Emmanuel (1974). *Réflexions sur l'éducation*. Vrin.
Meirieu Philippe & Develay Michel, (1996) *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*. Lyon, CRDP.
Montandon C. (2002) *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. L'harmattan.

Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan.

Oury Fernand. & Vasquez Aïda, (1991) *Vers une pédagogie institutionnelle*, Matrice

Raulet Gérard (1995) *Aufklärung. Les Lumières allemandes*. Garnier Flammarion

Sartre J-P. *L'existentialisme est un humanisme*. 1946. Nagel

Vincent Guy (Dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.