

UN NOUVEAU REGARD SUR L'ÉCHEC SCOLAIRE

CHANTAL COSTA

“**Q**ue chacun exerce ses talents” conseillait Candide ! Quels sont ceux, en toute modestie, que j’ai pu mettre en œuvre afin d’accompagner l’adolescent accueilli en lycée professionnel à se libérer d’un présent instantanéiste et à se mettre en projet dans une mobilisation de tout son être face au monde ?

De mes carnets de voyage au centre de moi-même, il ressort que mes cheminements personnels et professionnels sont étroitement liés. Ils se croisent, s’entrecroisent, et même lorsqu’ils semblent s’éloigner l’un de l’autre, la distanciation que permet le temps les rapproche afin de faire émerger de nouveaux possibles. Lorsque je plonge dans mon univers personnel, j’identifie que le chemin de vie est fait de passages, ces passages symboliques qui contribuent à la construction de l’édifice humain ; si j’entre dans mon univers professionnel et que j’observe ce qui prend sens derrière les vocables –enseigner–, –transmettre–, –éduquer–, –accompagner–, je reconnais un processus mis en œuvre au quotidien dans sa multidimensionnalité. Il porte à avancer, à se porter plus loin, à se transférer, à se renvoyer à d’autres, à rencontrer l’Autre.

Sur mon chemin de praticien, l’Autre c’est le sujet apprenant accueilli au lycée professionnel. Souvent, il n’a acquis qu’une vérité : le sentiment de son incompetence. Il a sombré dans ce que Ferdinand ALQUIE dans son œuvre *Le désir d’éternité* appelle “l’habitude”¹. Touché par le syndrome de l’échec scolaire, c’est ce “nouveau lycéen” qu’évoque F. DUBET, c’est “cet exclu de l’intérieur” dont nous parle P. BOURDIEU, c’est un jeune en galère que reconnaît D. LAPEYRONNIE. Dans les années 80, mes premières années de pra-

tique s’exercent dans la sérénité du rapport à la Loi reconnue, dans le confort de la transmission des savoirs. Mais, au fur et à mesure du temps, j’identifie l’émergence de difficultés afin de mettre en œuvre les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Le sujet enraciné dans une société en mutation est un être humain déraciné, aux portes de l’exclusion. La situation des jeunes issus des catégories les moins favorisées est préoccupante et se répercute directement dans les apprentissages. Leur violence est une réponse à la situation socio-économique de la plupart des familles, à la déstructuration du milieu familial. Le lieu classe est alors désinvesti par des gestes lourds de conséquence ; le jeune consomme l’école comme un “marché éducatif”. J’identifie alors, à travers l’observation éthologique pratiquée sur le groupe-classe et les propos énoncés dans la salle des professeurs, que c’est la problématique de la norme scolaire qui s’inscrit : elle réside dans le fait que les élèves s’ennuient dans *l’apprendre* et que l’enseignant doit *faire apprendre*. Du côté de l’apprenant, c’est la face ennui/violence qui apparaît. Du côté de l’enseignant, c’est la face mise à l’équerre du professeur qui se présente. C’est l’école devenue lieu de fuite qui émerge, décrite comme un lieu où l’on a peur diagnostique B. CHARLOT². C’est la classe devenue lieu d’affrontement qui se dégage, champ de guerre où tout est possible. Ces jeunes apparaissent installés dans une sorte de no man’s land social.

FUIR ou COMBATTRE... et pourquoi pas plutôt *TENTER* ? Tenter pour ne “pas oublier que l’individu en tant qu’être humain est toujours éduicable et ne peut être réduit à ce qu’il a été ou à ce qu’il a fait”³.

Alors, je prends l'habitude, à la manière d'un apprenti ethnologue, de relater sur mes carnets de route pédagogiques les incidents, les situations porteuses de mal-être, les propos porteurs de sens énoncés par les élèves. Il est vrai que j'ai toujours eu la passion des mots : le mot d'apparence anodin dans l'énonciation mais qui va donner sens aux actions menées, surtout peut-être la passion du sens caché des mots qui permet d'entrevoir, d'appréhender qui est l'Autre. MONTAIGNE ne disait-il pas "la parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute"?

À la fin des années 80, je suis immergée pédagogiquement dans la section de niveau V des Professions Immobilières dont je suis responsable. J'enseigne à la même classe 10 heures par semaine et j'identifie chez la majorité des sujets une blessure narcissique profonde, une dévalorisation de leur Moi ; ils sont porteurs du syndrome d'échec scolaire et il m'apparaît primordial de prendre en compte les conséquences psychologiques de la situation d'échec vécue et intériorisée.

Parallèlement, je décide d'effectuer pendant mes vacances scolaires deux mois de stage en Cabinet Immobilier. Le monde professionnel dans sa réalité au quotidien m'oblige à mener une vraie réflexion quant au rôle de l'axe professionnel dans l'école. Émerge alors en moi la primauté des concepts du *FAIRE* pour faire vivre le *ÊTRE*. J'avais définitivement intégré que transmettre uniquement des savoirs ne pouvait qu'entraîner l'échec. Je ne connaissais pas à l'époque les travaux de C. FREINET, F. OURY et J. PAIN, mais mes observations sur le terrain pédagogique me conduisent alors à mettre en œuvre le "désir" suscité par la situation qui déclenche l'action et qui entraîne l'acquisition de connaissances pour conduire, créer l'émulation. Je mets alors en œuvre des pratiques qui vont "embrayer sur la vie", créer des situations génératrices d'action où le *FAIRE*, dans la place privilégiée qu'il occupe, permet la construction d'un rapport empathique au sein de la classe et génère un processus de "réparation" des sujets apprenants. Me reviennent en mémoire la conception et la réalisation du livret d'accueil du lycée, les expositions, "Venise patrimoine mondial", "du haut du Mont Saint-Michel le Moyen Âge vous contemple". Le film-vidéo "Mission possible à De Prony" voit le jour, la classe "monte" des visites guidées des grands parcs et jardins d'Ile-de-France. Enfin, le projet "Agissons

pour le Bénin" s'inscrit dans l'axe de l'humanitaire et met en œuvre des actions destinées à la collecte de fonds. Les sommes recueillies ont servi à l'achat du matériel scolaire nécessaire aux enfants de l'école primaire de Tori-Cada. La place que j'occupe dans la classe évolue : de moins en moins en situation d'omnipotence derrière mon bureau, je travaille à côté et avec les élèves en collaboration directe avec les tuteurs du groupe (ce sont des élèves volontaires qui aident les plus en difficulté).

L'Institution scolaire reconnaît chez ces jeunes un mieux-être dans le rapport à l'apprendre, dans le rapport à eux-mêmes et aux autres. Cependant, je suis toujours dans l'empirisme ; j'évolue dans un parcours de pensée entre induction et déduction et des questions m'obsèdent : comment les accompagner dans un nouveau rapport au monde ? Comment remédier chez la plupart d'entre eux aux dysfonctionnements relationnels et méthodologiques identifiés ? Comment permettre la réconciliation du jeune avec l'Institution scolaire et ses règles ? Comment éviter les dangers des relations duelles maîtres-élèves, le face-à-face qui risque toujours de dégénérer ? Comment prévenir les pièges d'une relation captatrice et imaginaire ?

Parallèlement, sur mon chemin personnel, le sport tient une place majeure : je pratique assidûment la danse et l'alpinisme. En outre, plusieurs fois par semaine, j'observe avec une attention toute particulière les cours de judo où j'accompagne mon fils. J'ouvre un nouveau carnet de voyage "judo"... L'atmosphère sur le tatami est sereine, le silence producteur de savoir. Chacun écoute la parole du Maître et malgré la jeunesse de ce dernier, elle est reconnue. En filigrane tout au long des séances les rappels à la règle, au respect des autres... résonnent dans le lieu. Pas d'incidents, pas de violence... ils sont nombreux cependant, beaucoup plus que dans une classe de LP... J'identifie que chacune de ces trois disciplines portent en elles les mêmes concepts en étroite corrélation : le rapport à l'effort, au dépassement de soi, le rapport à la Loi, à la règle, le rapport à l'Autre.

À la barre parallèle, sur le tatami, face aux séracs, mais aussi dans la classe les propos du Maître SOCRATE sont imprimés dans chacun de ces lieux... Dans les recherches que je mène sur le judo moderne et les travaux de Jigoro KANO, j'y reconnais l'empreinte de la glorification du travail, l'ensemble des valeurs

fondamentales de l'humain. Je ne connaissais pas à l'époque le concept des ceintures de comportement...

Septembre 1994 : Et si les hasards n'étaient pas que des hasards ?

Sur mon chemin personnel j'apprivoise la quarantaine porteuse des premiers bilans de vie, c'est l'émergence de nouvelles questions ! Au cours d'un déjeuner en compagnie de deux amies, je ne sais pas que je vais m'engager sur un chemin qui, depuis, illumine à la fois voie personnelle et professionnelle et où le passé contribue à construire l'avenir en synergie. En quelques minutes, à la manière d'un véritable défi entre deux propos anodins, nous décidons : "On s'inscrit à la Fac à Nanterre en Sciences Humaines !"

En quelques jours nous sommes inscrites en Licence de Sciences de l'Éducation. Le hasard des horaires nous amène à nous orienter dans les champs de la philosophie, de la sociologie, de la pédagogie et choisissons presque naturellement de suivre l'U.E. de Pédagogie Institutionnelle dispensée par Jacques PAIN, Professeur d'université ; ses travaux portent en particulier sur la violence, la société en crise, en mutation.

En quelques semaines il apparaît, à la lumière des concepts théoriques de la Pédagogie Institutionnelle (P.I.), que j'ai toujours pratiqué la P.I. - à la manière de Monsieur Jourdain... qui faisait de la prose sans le savoir...

Jacques PAIN¹, dans une mise en cadre particulièrement précise, énonce : "la Pédagogie Institutionnelle est construite sur un trépied, est un trépied à trois instances : Technique (les techniques Freinet), Psychanalytique (l'inconscient est dans la classe et il parle), Microsociologique (la classe-groupe). Ce sont aussi trois grands référents : Célestin FREINET, Sigmund FREUD (et l'école Freudienne de Paris), Kurt LEWIN (dont la psychodynamique a marqué ce discours ubiquiste que développe la psychologie sociale)". Elle peut être définie comme un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes nées de la praxis des classes actives, qui placent les enfants et les adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, etc. Les changements techniques, les relations interindividuelles et de groupes à des niveaux conscients et inconscients, la structura-

tion du milieu, créent des situations qui, grâce à des institutions variées et variables, favorisent la communication et les échanges.

Parole, Responsabilité et Pouvoir... Trois entités inscrites au sein de la classe par la mise en œuvre de dispositifs de médiations (au sens lacanien du concept, cf. J. DOR⁵). Ce n'est pas une technique *UNE* mais un réseau de techniques : le conseil en est la clé de voûte, les sorties-enquêtes, les métiers, les actions orientées vers le *FAIRE* et les ceintures de comportement occupent une place privilégiée dans "l'atomium". Chaque savoir, chaque faire s'allie à d'autres, passe de l'un à l'autre.

Le conseil est une réunion de régulation dans le sens où elle génère l'ajustement dans la classe. C'est un lieu du collectif où se font les lois du collectif. C'est aussi le lieu où l'on fait à la fois de la structure et de la parole. Les sorties-enquêtes visent une rupture avec les apports immédiats de l'environnement du sujet-apprenant. De plus, l'après-sortie permet de réintroduire de ce dehors dans la classe. Quant au métier, il délimite une aire, espace social dans lequel on ne peut entrer sans respecter certaines lois et où le responsable exerce liberté, responsabilité et pouvoir, utilisant son statut particulier, respecté de tous. Il s'agit de bien autre chose que du simple partage des tâches ; ce sont des responsabilités que la classe se partage et qui permettent à chacun autonomie et revalorisation. Le jeune a le sentiment d'être directement utile, responsable de quelque chose vis-à-vis de tous. Il existe immédiatement dans le groupe, existe pour autrui. J'y retrouve mes valeurs fondamentales, la dialectique du Moi et de l'Autre, ce couple à l'état pur a comme la valeur d'une catégorie dont les contenus successifs répondent à la croissance et à l'histoire de l'Homme. Les actions qui "embrayent sur la vie" (C. FREINET), créent dans le quotidien de la classe des situations dynamiques, ensemble de forces qui conduisent chacun à se dépasser pour réaliser un projet commun. Enfin, parmi les outils et techniques mis en œuvre, le concept de ceinture a nécessité une réflexion transférentielle importante, afin qu'il puisse exister à la fois par rapport à l'âge des apprenants et en corrélation avec l'identification des dysfonctionnements méthodologiques et comportementaux. Les ceintures sont issues des arts martiaux. Elles sont la preuve de compétences, plus, des valeurs reconnues. C'est la reconnaissance d'une construction, d'une

évolution. Elles permettent un repérage d'acquis. On assiste manifestement à une forme de socialisation. De la *ceinture blanche* à la *ceinture marron*, elles correspondent à des périodes d'apprentissage : c'est une qualification affichée dans le sens où la ceinture jaune pourra demander conseil et entraide à une ceinture marron. Avoir pris conscience des difficultés, les avoir acceptées et intégrées, satisfaire un passage de grade, c'est vérifier les avoir dépassées. L'ensemble du processus puise ses fondements dans le respect de la Loi et des règles que la classe s'est donné.

Innovation pédagogique ? Lorsque le processus a été identifié innovant, j'ai apprécié la reconnaissance de mes travaux par l'Institution mais je reste plus attachée au bon qualitatif que j'observe chez les jeunes. La Licence nous l'avons fêtée à trois, la Maîtrise nous l'avons fêtée à deux, le DEA, recherche reconnue par mes pairs, je l'ai vécu seule. Inscrite en Doctorat depuis la rentrée 1999, mon parcours a été jalonné de difficultés à dépasser, de régulations à mettre en œuvre, d'adaptations à accepter afin de pouvoir en retirer les fruits, mais il est surtout porteur de richesses exceptionnelles.

Les Sciences de l'Éducation m'ont ouvert les portes de la connaissance : comprendre, identifier, savoir... intériorité, extériorité... Six années à pénétrer les champs de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie, de la psychanalyse ont creusé un cheminement de pensée, véritable levier d'avancée et de distanciation. Ce parcours atypique qui aurait pu travailler à une certaine forme d'enfermement s'est passé sur une axiométrie d'ouverture tant au niveau personnel que professionnel. Sur ce long chemin universitaire, je suis allée assurément à la rencontre de moi-même. Par la mise en exergue de ma capacité d'introspection, grâce aux savoirs que j'ai investis avec une frénésie non dissimulée, j'ai assurément construit mon temple intérieur, pierre par pierre.

À la question, ai-je modifié mes pratiques ? je peux répondre par la négation. En effet, il semblerait que j'ai toujours pu ou su mener une réflexion en amont de la "norme pédagogique institutionnalisée". Cependant, si je ne peux évoquer de modifications fondamentales, je peux en reconnaître les évolutions. Je constate que je garde en moi l'enthousiasme intact de mes débuts de carrière, libérée de plus, de mes excès, de mes travers, de mes angoisses de débutante ; mon parcours intellectuel m'a rendue plus forte, plus

solide dans une approche pédagogique médiatisée, moins viciée par les affects qui nuisent à l'objectivité des évaluations et des arguments avancés. La didactique est un outil précieux dès qu'il est transposé de l'état de concepts à l'état d'outils exploités dans le quotidien de la classe. Je constate par ailleurs que je semble protégée de l'usure de la fonction, de la critique trop souvent portée à l'Institution par le corps enseignant, protégée du désir, pas toujours inconscient chez certains, de la retraite libératrice du "barbare". Au contraire, mon travail fondamental je l'ai mené sur l'apprenant : attentive à éviter les rejets primaires, à gommer les préjugés... simplement le reconnaître comme sujet à part entière et riche de son histoire singulière.

Il faut passer au constat que la situation est fondamentalement préoccupante puisque de l'ordre de l'humain et qu'il est possible de modifier les facteurs identifiés, que les problèmes deviennent solubles non seulement en les prenant en considération mais en passant par "l'AGIR". Sans sombrer dans un militantisme effréné, je continue à croire que chaque enseignant est un maillon de la chaîne universelle et ces quelques années de pratique de la Pédagogie Institutionnelle me permettent d'énoncer que j'ai rencontré une pédagogie génératrice du lien social et tournée vers les compétences, c'est-à-dire centrée sur des apprentissages qui facilitent la compréhension du monde.

Dans cette perspective de pratique pédagogique auprès de jeunes adultes en difficulté, je continuerai à chercher comment les accompagner dans la dimension du bien-Être d'apprendre pour qu'ils puissent peut-être, un jour... accéder à la dimension du ÊTRE.

Chantal COSTA

Enseignante,

Lycée de Prony - Asnières (92)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. ALQUIE, F. *Le désir d'éternité*. 1^{re} éd. Paris : PUF, 1990.
2. CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin, 1993.
3. CHARLOT, B. Les nouveaux enjeux. *Sciences Humaines*, n° 76, oct. 1997.
4. PAIN, J. *La formation par la pratique : la pédagogie institutionnelle des Groupes d'Éducation Thérapeutique de Fernand Oury et Aida Vasquez*. Vigneux : Matrice, 1998. (Collection PI).
5. DOR, J. *Introduction à la lecture de Lacan*. Paris : Denoël, 1985.
- PORGE, E. *Jacques Lacan, un psychanalyste : parcours d'un enseignement*. Paris : Érès, 2000. (Point Hors Ligne).