

L'ÉLÈVE, PERSONNE RECONNUE OU PARTENAIRE OUBLIÉ ?

par Jacques Vuloup

Source : revue *Échanger*, académie de Nantes, n°11, avril 1993, 1993, pp. 2-4

Résumé : *L'émergence, au milieu des années 1980, d'établissements publics locaux d'enseignement, a contribué au développement accéléré de différentes formes de partenariat avec l'environnement sportif, culturel, socioéconomique des collèges et lycées. Mais, à côté des liens externes tissés avec l'environnement, qu'est-il advenu des partenariats internes à l'établissement ? Les élèves, en particulier, se sentent-ils mieux intégrés à leur établissement ? Au-delà de leur statut de mineur (pour la majorité d'entre eux) et de leur rôle d'apprenant, y a-t-il place pour la personne unique qu'ils représentent chacun, partenaire à part entière ?*

Au début des années 1990, l'organisation scolaire resterait-elle une organisation sociale faiblement intégratrice ? « *Le problème prioritaire, parce que préalable à tout enseignement comme à toute étude, affirme Antoine Prost⁽¹⁾, c'est de socialiser les élèves, c'est-à-dire de leur apprendre à vivre en société, de les faire adhérer aux normes constitutives d'une société.* » Fonction historique, fonction consubstantielle à l'école, elle s'exerce avec l'assentiment de la famille qui, dès le plus jeune des enfants, investit l'institution scolaire d'une mission de socialisation qui s'effectuait jadis dans le cadre domestique.

« *En outre, ajoute l'historien, c'est toute l'organisation sociale du passage de l'enfance à l'âge adulte qui se trouve modifiée par la prolongation de la scolarité.* » En effet, depuis la création du baccalauréat professionnel en 1985 et sa large extension, le vieux mode bourgeois de passage de l'enfance à l'âge adulte, que constituait le baccalauréat (pour une minorité de jeunes jusqu'au début des années 1980) est en passe de devenir le passage obligé pour toutes les classes sociales. Autrement dit, non seulement les jeunes n'ont guère de place dans notre société en dehors du lycée ou de l'université, mais ils ont besoin de l'institution scolaire ou universitaire pour faire reconnaître le statut social d'étudiant qui légitime le plus souvent leur façon de vivre la transition de l'enfance à l'âge adulte. **Jamais, de ce fait, la fonction éducatrice de l'institution scolaire n'aura été aussi importante. Comment les collégiens et les lycéens la vivent-ils ?**

La vraie vie est ailleurs

L'évolution de la socialisation des élèves entre la sixième et la troisième a fait l'objet d'une enquête passionnante conduite par Dominique Paty en 1981⁽²⁾. L'institution scolaire y est perçue par les adolescents avant tout à travers la relation pédagogique. Autant, pour les élèves de sixième, les structures scolaires régies par les adultes semblent légitimes, autant leur caractère complexe, rigide, impersonnel, voire bureaucratique apparaît aux élèves de troisième comme l'imposition d'un modèle construit hors d'eux, un monde où ils font presque figure d'étrangers. L'absence de tensions, la supposée passivité des troisièmes sont interprétées non comme l'émergence d'une solidarité collective entre élèves, mais plutôt comme une forme de désinvestissement progressif de l'établissement.

Dans son enquête auprès des lycéens⁽³⁾, François Dubet fait l'observation suivante : alors que les lycéens s'identifient symboliquement à l'image de leur établissement, cela n'engendre nullement un sentiment d'appartenance à une organisation qu'ils ne perçoivent pas comme un lieu où se structureraient des subcultures juvéniles, au contraire de ce qui se passe notamment dans les *high schools* britanniques. Les lycéens français ne semblent pas adhérer à «leur bahut», ils s'y adaptent. Leur demande est instrumentale, obtenir l'examen, bien négocier l'après-bac, plus qu'éducative. La *pax romana* qui règne dans la plupart des lycées n'indique pas que les élèves vivent dans une organisation

(1) Prost A. (1985), *Éloge des pédagogues*, Seuil.

(2) Paty D. (1981), *12 collèges en France, enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*, La Documentation française.

(3) Dubet F. (1991), *Les lycéens*, Seuil.

harmonieuse et chaude. Elle signifie plutôt, comme l'indiquent Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten⁽⁴⁾, que «*le lycée est aujourd'hui, pour les élèves français, plus un lieu d'évitement et de retrait que d'identification collective*». «*Organisation sociale faiblement intégratrice*», conclut François Dubet. En un mot, la vraie vie est ailleurs.

Certes, pourra-t-on rétorquer aux sociologues et aux ethnologues de la jeunesse, le trait semble pour le moins forcé et, dans son extériorité, feint d'ignorer la vie quotidienne dans les collèges et lycées, les avancées récentes découlant de la rénovation en profondeur des collèges depuis une décennie et, plus récemment, les retombées positives du mouvement lycéen de l'automne 1990 sur la construction d'un lycée plus à l'écoute des jeunes qui le fréquentent. Sans doute...

Sur le fond néanmoins, le questionnement des années 1980-1990 nous paraît garder du sens dans les années 1990. Sa formulation actuelle pourrait se résumer ainsi : comment déclencher et faire vivre chez les élèves un sentiment d'appartenance à une entité éducative régie par les adultes ? Cela passe, selon nous, avec Bertrand Schwartz⁽⁵⁾, Carl Rogers⁽⁶⁾ et Henri Wallon⁽⁷⁾, par une pédagogie et une éthique du développement de la personne, conçue comme *socius*, être social et comme *sujet*.

Développer des personnes autonomes, créatives et insérées socialement

Une pédagogie centrée sur la personne, et non seulement sur les connaissances, les automatismes, les certifications scolaires et universitaires, vise «*le plein emploi des facultés humaines*», nous dit Bertrand Schwartz, «*la formation d'une personne unifiée, intégrée, authentique*», ajoute Carl Rogers.

Cela passe par une éducation et un enseignement ouverts, où l'on développe l'aptitude des enfants et adolescents à découvrir et à inventer, qui permettent aux enfants de poser leurs questions, de trouver leurs cheminements et leurs solutions. Pas simple dans un univers où est favorisé le mimétisme et la spontanéité freinée.

C'est aussi rappeler que l'une des conditions *sine qua non* pour former des personnes insérées socialement, c'est de leur apprendre à écouter, à communiquer avec les autres (expression et écoute) ; c'est affirmer la place de l'échange et du partage.

Dans son livre écrit en 1973 et qui reste néanmoins fort contemporain, Bertrand Schwartz, dans sa sagesse prémonitoire, nous propose quelques pistes pour «*le développement de l'être social*» :

- **Développer les occasions de rencontre et d'échange**, certes, mais, pour parvenir à l'authenticité, il faut avoir appris à écouter, à s'exprimer ;
- **Le travail de groupe au centre de l'activité scolaire**. Foin d'un modèle axé sur la compétition, le mimétisme et l'individualisme des happy few, pour un modèle basé sur la complémentarité et l'aide mutuelle. En 1973 déjà, l'auteur parlait des groupes d'apprentissage, notion reprise avec succès par Philippe Meirieu dans *Itinéraires des pédagogies de groupe, apprendre en groupe*, tomes 1 et 2, Chronique sociale (1984).
- **L'engagement personnel au sein du groupe** : «*Le rôle d'agent de changement que nous assignons à tout homme en l'an 2000 exige à la fois la formation de l'esprit, de la volonté et du comportement*». De l'esprit : décrypter, lire l'événement souvent complexe, multiréférentiel. De la volonté et du comportement : accepter de lier son sort à la communauté, prendre des initiatives, oser réagir. Pour que l'école devienne un lieu et une occasion d'engagement permanent, il faudrait amener systématiquement les élèves à prendre des responsabilités, individuellement ou en groupe ; il faudrait, en outre, en faire une organisation sociale, lieu permanent de la restitution et de la mise en commun des actions et expériences.

(4) Duru-Bellat M., Henriot-Van Zanten A. (1992), *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 1992.

(5) Schwartz B. (1973), *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne.

(6) Rogers C. (1985), *Le développement de la personne*, Dunod.

(7) Wallon H. (1941), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Armand Colin, édition 2012

<http://www.armand-colin.com/levolution-psychologique-de-lenfant-9782200282172>

Depuis Carl Rogers⁽⁶⁾, nous savons que les conditions d'un apprentissage centré sur la personne passent, chez les adultes en position d'éducateurs, par trois attitudes conjuguées :

- **La congruence, ou l'expérience vécue en pleine lucidité.** Oser être soi-même en toute authenticité. Ce qu'exprime Hannah Arendt ainsi : «Faire valoir ce que l'on est, se dévoiler, s'exposer».
- **L'acceptation inconditionnelle d'autrui.** Porter attention à chaque personne, sans souci de possession ni de demande exacerbée de gratification en retour.
- **La compréhension empathique.** Comprendre «de l'intérieur» l'élève, l'apprenant, le partenaire, l'enfant, l'adolescent.

Et le psychologue américain d'observer que, plus l'élève voit dans le professeur un être vrai, authentique, empathique, lui portant un respect inconditionnel, plus il s'éloigne d'un mode de fonctionnement statique, fixe, insensible, impersonnel, et «*plus il se dirigera vers une sorte de fonctionnement marqué par une expérience fluide, changeante ou pleinement acceptante de sentiments personnels nuancés. Il résulte de ce mouvement une évolution de la personnalité et du comportement dans le sens de la maturité psychique et de rapports plus réalistes avec le moi, les autres et le monde extérieur*».

Pour goûter les «*chances de la vie collective*», comme les nomme André de Peretti, le monde scolaire privilégie la légitimité pédagogique – irremplaçable et légitime bien sûr, mais écrasante quand elle règne seule –. Le risque serait-il si démesuré d'accorder aux collégiens et aux lycéens le surcroît d'autonomie que revendique l'adolescence ? Mais, loin d'un cadeau de complaisance et des utopies libertaires de la décennie 1965-1975, conférer aux élèves des rôles d'acteurs, ce qui, n'en doutons pas, se joue dans nombre d'établissements, c'est définir le collège, le lycée, comme «*une cité politique*, nous dit Dubet⁽³⁾, *négoçant les droits et les devoirs de tous*». C'est construire une citoyenneté ou une civilité scolaire.

Ouvrir sur l'intérieur

Si la fonction éducative de l'école est plus que jamais réaffirmée à l'aube du troisième millénaire, ne nous méprenons pas pour autant : l'institution scolaire ne peut la remplir qu'en se prenant elle-même plus au sérieux que jamais. «*C'est, nous dit Antoine Prost⁽¹⁾, en accomplissant pleinement cette fonction qui est la sienne propre qu'elle sera pour les jeunes le lieu d'une éducation, c'est-à-dire le passage de l'enfance à l'âge adulte, ou encore d'une socialisation, c'est-à-dire d'un apprentissage de la vie sociale*».

Peut-être notre libre propos de marginal sécant⁽⁸⁾ ne vise-t-il qu'à se garder de n'attendre le salut que de «l'ouverture sur l'extérieur», dont on rebat les oreilles de l'école depuis des années. *Ouvrir sur l'intérieur* n'est-il pas, pour l'école, dans sa polysémie, un défi individuel et collectif au moins aussi porteur de sens et apte à susciter et à fédérer les énergies vitales ?

«*Limites de l'école donc, en trois sens⁽⁹⁾: limite comme impuissance car l'école sera toujours impuissante à étancher tous nos rêves ; limite comme interdit, de manière à ne pas outrepasser le droit de l'école, et en particulier à se souvenir qu'elle est faite pour les enfants ; limite comme frontière, qui garantit un espace scolaire, certes non clos, mais protégé.*»

- Quel profit peut-on tirer de tes leçons ? (*Socrate au sophiste*)
- Tu rentreras chez toi meilleur... (*Le sophiste Protagoras à Socrate*) ■

(8) *Marginal sécant* : désigne dans une organisation, la personne qui intervient dans plusieurs systèmes d'action et qui, de ce fait, peut jouer un rôle décisif de *passer* ou d'*intermédiaire* entre des logiques d'action différentes, voire contradictoires.

(9) Cornu L., Pompougnac J.-C., Roman J. (1990), *Le barbare et l'écolier, la fin des utopies scolaires*, Calmann-Lévy.