

« L'Education Nouvelle face au raccrochage scolaire : quels apports, quelles limites, quelles questions ? »

Jean-Charles Royer

Professeur de philosophie, lycée Kastler et Lycée de la Nouvelle Chance (LNC)

Le texte présenté ici est une version remaniée d'un article paru initialement dans le numéro 152 de la revue *Dialogue*, sous le titre « L'éducation Nouvelle en situation nouvelle : témoignage d'une traversée en cours », avril 2014, p. 3 à 7. Le texte d'origine a été écrit un an après l'ouverture du LNC. Depuis, le LNC en est à sa cinquième année, avec deux niveaux, premières et terminales, environ 80 élèves, et une équipe en grande partie renouvelée. Nous remercions Jean-Charles Royer et la revue *Dialogue* pour leur aimable autorisation à publier une version raccourcie et remaniée de ce texte pour nos sites partenaires et sur le blog de la Biennale.

Le LNC (Lycée de la Nouvelle Chance) est une structure de raccrochage scolaire installée au sein même d'un lycée classique (le lycée Kastler de Cergy). Ouverte en 2012, coordonnée par trois enseignants, cette micro-structure composée aujourd'hui d'une quinzaine d'enseignants, d'une infirmière, d'un psychanalyste, propose à des jeunes « décrocheurs » (16-24 ans) de renouer avec les études dans des conditions très spécifiques : cinq classes de quinze à vingt élèves maximum, chaque élève étant individuellement « tutoré » par un adulte, et ce dans le but de poursuivre des études supérieures.

Trois spécificités du LNC

Le tutorat, entre quête de sens et techniques scolaires

Au LNC, tous les élèves, sans exception, sont accompagnés par un adulte qui sert de « tuteur ». Comment amener le jeune à rester sur les rails de son engagement premier : raccrocher ? Car évidemment si le geste d'inscription au LNC est bien un acte de rupture et d'élan, il ne garantit pas la poursuite de la motivation, tant se sont sédimentés des souvenirs d'échec, des angoisses, des intériorisations négatives. Le tuteur permet de témoigner du chemin, d'interroger le rapport motivation/mobilisation des ressources, de questionner le sens du projet.

Le travail en équipe: quelle culture pédagogique commune ?

Deux types de réunions permettent aux collègues d'échanger : les réunions à la fois administratives et de suivi d'élèves et les réunions proprement pédagogiques. Les premières font le point sur les réformes de la structure, et sont l'occasion de revenir sur les cas singuliers qui posent des problèmes ; c'est le moment de l'intervention du psy de l'équipe, dont les outils et leurs déclinaisons pédagogiques sont très appréciés, même s'ils engagent parfois les professionnels à réinterroger leurs regards sur les jeunes et par

conséquent leurs pratiques.

Les réunions pédagogiques sont plus sensibles, et plus conflictuelles, dans la mesure où aucun consensus ne s'impose sur les priorités, ni même sur le sens du mot « pédagogique » ; certains orientent ce vocable vers le travail de la socialisation, d'autres vers les sorties qui visent à la fois l'intégration et l'enrichissement culturel, d'autres enfin interrogent l'ordinaire de la classe. L'expérience semble montrer qu'il y a obscurité profonde sur ce qu'il convient de penser quant à l'échec scolaire, au décrochage, la violence à l'école, ou les causes des inégalités de réussite, etc.

Les "ateliers philo-culture" en première : donner la parole pour trouver sa place

Le LNC a mis en place dès le début des « ateliers » - le mot signifie mise en activité réflexive et productive et non pas uniquement écoute de cours magistraux -, de « philo-culture », soit des lieux où sont évoqués des thèmes et des questions vives, qui touchent chacune et chacun, qui soulèvent potentiellement l'engagement. L'idée est que ces jeunes étant riches d'expériences fortes, souvent douloureuses, il est pertinent de s'y appuyer pour les travailler, au contact d'œuvres à la portée universelle, afin d'ouvrir un espace à l'élaboration psychique.

Présentation de pratiques d'Éducation nouvelle

Je voudrais présenter ici un très modeste témoignage de ce qui a pu me déstabiliser, ou au contraire me rasséréner, dans mon expérience du Lycée de la Nouvelle Chance de Cergy. Voilà plus de dix ans que je tente de mener dans les classes habituelles des expérimentations « d'éducation nouvelle » en philosophie, soit pour le dire vite : des « démarches » d'auto-socio-construction des savoirs, ou encore : des espaces pédagogiques dans lesquels les élèves eux-mêmes, via la fréquentation des œuvres philosophiques ou autres documents, cadrés par des consignes et des rythmes de travail, et insérés dans des configurations sociales diverses allant de la coopération jusqu'à la polémique, doivent produire les concepts, les théories, les problèmes philosophiques que pose le réel, ou que le réel leur (nous) pose.

Il s'agit donc toujours de privilégier ce qui, dans les programmes, et parfois au bord des programmes, fait durablement sens, quelque chose qui soit donc contemporain sans être pour autant « actuel », et qui engage fortement la perception et l'action. Au rebours du cours magistral, énoncé, expliqué, suivi d'exercices appliqués, qui court toujours le risque de ne produire qu'une forme de passivité pour la majorité des jeunes, qui n'en perçoivent que rarement la nécessité - y en a-t-il toujours une ? - et encore moins les secrets de fabrication - n'y a-t-il pas un bénéfice à les cacher ? - l'Éducation nouvelle vise à mettre les corps en situation de forte réflexivité, en les confrontant à des défis cognitifs, à des impasses ou insuffisances intellectuelles, afin qu'ils se mettent en marche (d'où le terme de « démarche ») vers une résolution, fût-elle temporaire. Cette culture de l'esprit de recherche vise à accéder à une phase d'élaboration psychique, à un moment « métamorphique » qui fait grandir, en cultivant intimement les œuvres humaines d'autres hommes, moment de croissance qui, dès lors, est aussi un moment d'inscription dans une histoire qui me précédait et dont j'assume une continuité.

Combattre l'absence ? Implication et présence psychique

Le décrochage, conséquence d'un absentéisme répété, ne m'a pas d'emblée surpris ; que des jeunes quittent l'école, quoi de plus prévisible quand celle-ci se rétrécit à n'être plus qu'un espace de distribution de diplômes à vocation d'employabilité, un espace d'évaluation du comportement et des compétences, sanctionné par une publication de pourcentages comparés, bref un lieu de stress généralisé (des élèves comme des agents). S'il faut « marcher ou crever », certains vont bien crever, faute de n'avoir par trouvé des raisons suffisantes de marcher. Si ces raisons de tenir ont un rapport au *sens du savoir*, au fait qu'outre les angoisses professionnelles, il y a intérêt à savoir, intérêt lié à la construction de sa personnalité et à son insertion dans l'histoire, alors le LNC devait à mes yeux miser sur cette approche, et s'orienter résolument vers *la mise en présence psychique* des jeunes. Car qu'importe qu'ils soient physiquement présents s'ils sont psychiquement absents ? La présence, c'est-à-dire outre l'écoute attentive, le sentiment d'être concerné, impliqué, passe par la proposition d'activité, activité exigeante du point de vue théorique (rien n'est pire que l'activisme démagogique de la tâche segmentée pour « occuper » le jeune, et le féliciter à bon compte), activité signifiante pour s'aménager une place dans le monde.

Plus inattendues seraient les questions suivantes : comment se déprendre en tant qu'enseignant de l'habitude d'avoir un public captif, ce qui, hélas, peut parfois nous dispenser de produire des cours captivants ? Ce qui revient à cultiver en permanence le défi suivant : *comment faire tenir la présence psychique* sans avoir recours aux armes habituelles de contention (mot aux parents, menace sur l'avenir) ? A ce sujet, le LNC m'a rappelé une évidence : les cours ne sont pas tous d'égale portée quant aux conséquences psychiques qu'ils apportent ; il y a des moments forts, sensibles, qui ouvrent de larges portes mentales, et d'autres plus faibles, décevants. Il est impossible de produire une recette quelconque de ces moments, mais il m'a semblé que l'art d'articuler des épisodes lourds de la vie des jeunes et le corpus scolaire, en tissant des liens entre ces deux pôles, produisait un effet certain d'entraînement. Cet art suppose toutefois une forte disposition à l'improvisation, pour lequel nous ne sommes que peu formés, et qui ne peut se stabiliser qu'avec l'expérience (anticiper et relier), avec une habitude cultivée de faire face à des situations nouvelles (d'où l'importance d'une culture de l'innovation), ainsi qu'à une relative souplesse à l'égard des strictes obligations officielles.

Socialiser et scolariser dans un seul et même mouvement

S'il y a bien un domaine dans lequel l'Éducation nouvelle peut apporter une pierre, c'est bien celui-ci : montrer qu'un espace de cours peut coproduire savoir, personnalité, et place sociale (c'est toute la formule de l'auto-socio-construction des savoirs). En mettant en place des situations-problèmes à résoudre tout à la fois solitairement et collectivement, les jeunes sont amenés à *proposer* des hypothèses en *s'exposant* devant les autres ; il s'agit ici de sortir de l'*imposition* (y compris celle du maître, souvent vécue comme arbitraire) en se soumettant à la critique argumentée ; en un mot, faire preuve de pertinence et rigueur logique afin de recueillir l'accord intersubjectif par lequel est sanctionné un savoir.

On trouve dans ces façons de procéder toute la richesse du mot « discipline » : dès lors que le collectif se pense comme sujet du savoir à construire, chacun a à cœur de contribuer et fait effort sur lui-même en ce sens ; c'est alors que prend corps une discipline savante, comme corpus de propositions contraignantes (jusqu'à preuve du contraire). Etre discipliné n'est donc pas une condition préalable à la posture scolaire, mais un moment constitutif du devenir-disciplinaire du savoir. Seule une *pédagogie de la contribution*, plus que jamais attendue dans la mesure où le professeur n'est plus le détenteur unique des sources, peut produire la discipline comportementale inhérente au « métier d'élève ».

Idyllique? Je ne le pense pas : si les situations-problèmes sont bien réglées, si l'enseignant sait ne pas intervenir à bon escient (ne pas « expliquer », ou donner les réponses avant la recherche par exemple), s'il sait surtout poser un cadre bienveillant (exigence théorique, encouragement, statut porteur de l'erreur - de la pseudo « erreur » - éthique de la discussion, etc.), les paroles et les écritures se mettent en mouvement et produisent à l'occasion de très fortes avancées, à la fois en termes d'estime de soi et de place dans le groupe, de coopération et d'intérêt porté aux dynamiques d'apprentissage. Certes, l'enseignant n'abdique rien de son avance théorique dans la mesure où il reste bien en fin de compte l'autorité de validation, non omnisciente toutefois, autorité tirée non de sa posture institutionnelle, mais de sa capacité effective de stimuler et de convaincre.

Les bousculades : le prof mis à nu.

J'ai déjà fait part du malaise qu'il y a à se trouver face à un public non captif, qui, s'il a pu manifester le désir de « raccrocher », n'est pourtant pas devenu ipso facto l'élève modèle : présent, studieux, déférent. En effet, d'une part ce désir reste toujours fragile (nous « perdons » tous les ans quelques élèves, qui retournent « dans la nature »), et d'autre part nous apprenons à faire la différence entre ce que le jeune dit explicitement désirer (le bac, le diplôme), et ce qu'il attend, souvent inconsciemment : renouer avec l'estime de soi, tisser des liens, certes « réussir », mais sans trop savoir comment. Il faut donc écouter la demande mais sans s'y tenir trop rigoureusement, car si le raccrocheur donne à voir le fantasme de reprendre le fil là où il s'est brisé, il dit aussi ne plus supporter le système classique. Ce qui s'est perdu dans l'aventure du décrochage, c'est l'ensemble des postures scolaires « évidentes », basiques (ponctualité, régularité, affaires disponibles, travail à la maison, silence en cours, prise de note, acceptation de la dissymétrie à l'égard de l'enseignant, etc.), qui désarme le professionnel : comment travailler dans ces conditions ? Sur quoi faire fond ? Ces élèves sont-ils une exception, ou préfigurent-ils les élèves de demain ? Contribuons-nous à inventer la scolarité de l'avenir, ou bien travaillons-nous dans des marges qui ne deviendront jamais des pages ?

Chronophagie ou aérogènie ?

Je ne veux pas ici prendre un ton dogmatique, dans la mesure où l'invention est en cours, et où chacun est entré dans un travail de renouvellement à son rythme, et à son sens ; le nécessaire bilan du nouveau métier viendra plus tard. Ce que je peux dire, c'est que si l'introduction dans ces structures d'un style « Éducation nouvelle » m'a semblé

particulièrement adapté à ces jeunes, cela ne va pas sans revers et questionnements, dont le principal est celui du temps. Se fixer comme objectif l'introduction de méthodes actives et « constructivistes », aussi bien en ateliers qu'en cours classiques, prend du temps, beaucoup de temps, et oblige à se positionner sur la question du « programme à finir ». J'aurais sur ce point deux réponses : d'abord la philosophie jouit d'un statut spécifique, au sens où les candidats peuvent choisir un sujet parmi trois proposés, ce qui soulage grandement l'enseignant qui prend l'option de « faire des impasses » au nom du temps consacré à la contribution ; la deuxième est que j'ai pu constater que l'approfondissement d'une question, dans l'optique de cultiver à son propos un esprit général de recherche, permettait de forger des outils ou des habiletés transférables, et par voie de conséquence d'aller plus vite sur d'autres points. Ceci rejoint la remarque précédente sur les moments forts/faibles de certaines séquences. Bref, ce qui peut sembler chronophage peut aussi donner de l'air, une bouffée d'oxygène pour plonger ensuite sans angoisse démesurée dans l'inconnu. Cet équilibre du temps reste toutefois toujours délicat à trouver.

Excellence, faut-il abandonner l'élitisme ?

D'emblée le LNC met à mal l'élitisme républicain et sa nouvelle version libérale : « l'égalité des chances » ; non seulement est redonnée encore et toujours une « chance » de repartir à ceux qui en ont manqué, mais aucune logique concurrentielle ne peut trouver à se loger dans ce genre de projets sans en détruire l'esprit profond. Il n'est plus question dans ces structures de hiérarchie de résultats, de pourcentage de mentions, de zéros en tout genre, de « coups de pieds au cul qui se perdent », de carottes et de bâtons infantilisants. L'esprit nouveau est le suivant : il n'y a que des parcours singuliers, tous plus ou moins violents et douloureux. Les logiques de comparaison n'ont dès lors plus aucun sens si la règle est le « cas par cas » ; l'équipe enseignante, et surtout les jeunes eux-mêmes, développent une culture nouvelle de l'évaluation : travail de la motivation/mobilisation individualisé, parcours de progrès, refus profond de toute idée « d'abandonner » qui que ce soit. Les jeunes, pour la plupart, ont très bien saisi ce nouvel esprit, et disent clairement que ce qui fait la différence au LNC, c'est bien le regard porté sur l'élève, la bienveillance exigeante, l'accompagnement. Eux-mêmes, conscients de partager, sinon une même histoire, mais des difficultés analogues, tissent entre eux une forte solidarité (appels téléphoniques de soutien, échanges de cours, refus de toute humiliation).

Pour conclure

Pour ma modeste part, je dirais pour conclure que ces lieux se prêtent bien à l'Éducation nouvelle, telle en tout cas que je l'ai évoquée pour l'enseignement de philosophie : mise en activité théorique, collective et singulière, autour de problèmes vifs et engageants. L'âge des jeunes, leurs parcours, le souci de faire sens, sont propices aux scénarios pédagogiques qui mettent de côté la stricte magistralité pour ouvrir l'espace risqué de la parole publique, de la voix. De ce point de vue, le LNC ne m'a pas radicalement bousculé mais plutôt incité à approfondir encore certaines innovations. Affirmation qui peut se renverser : je n'ai pas senti de différence de fond entre le LNC et le lycée classique sur

ces questions : j'y fais la même chose, avec le même esprit ; seuls changent l'organisation des dispositifs, en fonction du nombre d'élèves présents (32 élèves d'un côté, une dizaine de l'autre !) et du temps disponible.

La nouveauté viendrait plutôt d'une accélération forte concernant les regards portés entre prof et élèves ; regards nouveaux pour les uns et les autres ; la préoccupation s'appesantit davantage sur les questions de motivation (sens du projet, désir continué), de mobilisation (comment faire concourir les dispositions intellectuelles ?), de considération (prise en compte de l'inconscient, pour aller au delà des jugements, des comparaisons, des punitions). De plus, nous, enseignants, avons appris à reconnaître l'importance des réseaux de co-éducation (parents bien sûr, mais aussi équipe de soins, milieux associatifs, etc.) après avoir été tentés de les négliger. Il nous a donc fallu sortir un peu de l'angle stricto disciplinaire, et faire avec des élèves qui n'ont pas intériorisé les postures de la scolarité, ce qui bouscule assez rudement nos habitudes. Le LNC accentue fortement le devenir-éducateur du métier d'enseignant, et de ce point de vue, je réaffirme la force de la philosophie de l'Éducation nouvelle dans ce lieu : la construction des savoirs est aussi une construction de la personnalité singulière et sociale. Une formule désormais répandue a pu résumer l'ensemble de ces déplacements : considérer l'élève comme une personne, concrète, forte de tout son parcours et de ses ambivalences. A quoi il faudrait ajouter tout de même : l'enseignant en mouvement est aussi une personne concrète, qui est mise là à rude école...

Par contre, s'il faut parler d'un mouvement notable et problématique, je dirais qu'il s'agit de l'importance accordée à l'examen, et du temps qu'il faut y consacrer. Certes, la demande est là, et les études supérieures sont envisagées. Pourtant chacun sent bien que le rappel systématique du bac crée un stress délétère, et qu'au delà du discours explicite, il y a une attente très forte de sens, d'intégration, de personnalisation, au double sens psychologique et juridique. La négociation entre toutes ces exigences est un exercice délicat et inévitable. Le LNC repose avec force une question trop souvent mise sous le boisseau, et pourtant essentielle : que signifie donc éduquer aujourd'hui ? Espérons et luttons pour que ces expérimentations ouvrent des questions et des débats publics sur ce sujet.

Jean-Charles Royer