Pour une pédagogie de la rencontre

Patrick Clerc

Refonder l'Éducation nationale ? Il faudrait commencer par questionner en amont ce qu'est apprendre et comment on apprend – avant de se lancer dans une réorganisation de l'appareillage qui ne saurait construire des cohérences éducatives à la mesure des espérances et des urgences.

La loi d'orientation de 1989 a déjà opérée une refondation. L'organisation du parcours scolaire des enfants et adolescents s'est désormais pensée en cycles. Ce fut une telle révolution des représentations du « temps pour apprendre » – qui proposait une distorsion du temps de l'année scolaire – qu'elle a troublé démesurément les esprits du monde de l'enseignement et s'est diluée au fil des programmes durant ces vingt-cinq dernières années.

Or, pour nous, enseignants militants au Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), si cette question du temps pour apprendre est primordiale, elle n'est pourtant pas suffisante pour réellement refonder l'école si celle-ci n'est pas repensée comme une coopérative des savoirs ; c'est-à-dire, si l'école n'est pas réhabilitée dans la conscience collective comme le lieu du partage des savoirs et de la construction des connaissances ; comme un espace où sont possibles des collaborations pour apprendre ensemble.

Cette vision de l'école ancrée dans un territoire, au service des citoyens qui la côtoient dès lors qu'il s'agit d'apprendre, nous invite à un changement de paradigme qu'il est difficile de concevoir tant la visée philosophique d'une société capitaliste où l'homme est un loup pour l'homme imbibe nos imaginaires. Loin de la conception individualiste et guerrière des relations, il nous faut inventer une conception coopérative et équilibrée de ces mêmes relations. Au sein du système éducatif, à sa marge, s'infiltrant dans les interstices de l'organisation imposée et pour la dériver, des enseignants tentent de mettre en vie ces principes coopératifs.

Des enseignants militants du GFEN du Val-d'Oise travaillent à construire des cohérences de leur métier à partir des principes de la coopération. Ils luttent au quotidien, inventant des pratiques sociales, éducatives et pédagogiques pour que se construise du « commun » à l'école, associant les enfants, les parents, les institutionnels territoriaux et ceux de l'Éducation nationale ; maillant l'école au plan du réseau associatif local, ils participent à l'actualisation de ces principes coopératifs au niveau international par la correspondance avec des écoles d'autres pays impliquées dans la même recherche de cohérences.

Ce travail du « commun » reste compliqué. Il est nécessaire de donner corps à ce que je nomme la « pédagogie de la rencontre », outils de l'« être ensemble » et du « faire ensemble » qui ne vont pas de soi, en raison du nombre croissant des incivilités hors l'école, mais aussi et depuis peu, dans l'école, de façon massive dès la maternelle !

Cette « pédagogie de la rencontre » ne concerne pas exclusivement l'école : je l'ai élaborée en analysant des pratiques de projets à la fois dans et hors l'école, et elle participe de la pédagogie sociale engagée par Paolo Freire et Helena Radlinska.

Elle s'applique dans le cadre de toute démarche participative.

Elle concerne les pratiques s'inscrivant dans une aspiration à la démocratie participative, comme les démarches de projet.

L'objectif de la pédagogie de la rencontre est de rendre effective cette rencontre entre deux ou plusieurs personnes. Elle pose d'emblée la question du mobile de la rencontre : la définition d'un objet commun qui doit être mis en travail afin de devenir un « bien commun ».

La pédagogie de la rencontre prend à bras le corps l'ensemble des problématiques de l'interaction sociale entre les individus. La plus sensible consiste à arriver à construire un équilibre des relations dans le collectif qui se constitue. Un travail de construction qui, pour devenir de la co-construction, nécessite qu'on mobilise des savoirs sociaux : bienveillance, empathie et écoute active.

L'élaboration collective d'un « commun », dans une relation équilibrée, fruit d'une confrontation de tous les points de vue, ne peut se faire

que si chaque étape de cette élaboration est finement travaillée dans les moindres détails de la rencontre, afin que tous y trouvent leur compte, que tous aient un sentiment d'implication réelle et soient effectivement mobilisés.

Dans le cadre de l'école refondée, il faudra ainsi interroger sept invariants de cette pédagogie.

1. La rencontre peut exister… s'il y a un objet commun

Des institutions diverses, des personnes diverses, ne peuvent s'instaurer comme « partenaires » que si un objet commun les réunit. Cependant, chaque partenaire arrive avec sa culture d'association, d'entreprise, d'institutionnel, de sujet « construit », et interprète l'objet commun à l'aune de ces cultures qui se manifestent par l'emploi d'un langage singulier, des logiques spécifiques et des représentations subjectives construites.

Il est donc nécessaire de « discuter » l'objet commun pour en définir ce qui peut le faire advenir comme « bien commun » du collectif en train de s'instaurer. Plus l'« objet commun » transcende, par sa nature, les diversités, plus il peut rassembler de partenaires.

Le savoir, les objectifs d'apprentissages peuvent être un « bien commun » à construire… L'espace de la « co-éducation » peut en être un autre.

2. La rencontre peut exister… s'il y a intéressement mutuel et contractualisation

La définition du « bien commun » est le produit de l'expression d'un intéressement mutuel à la thématique inclusive. Cet intéressement mutuel doit construire une mobilisation pour le projet. Le processus de l'intéressement mutuel passe par une confrontation des points de vue de chaque partenaire. Il inclut une phase d'acceptation pour faire le deuil d'une partie de sa propre conception de l'objet commun afin de co-construire ce qui peut « réunir » tous les acteurs. Cette construction

collective de ce qui va devenir le « bien commun » de ce collectif prend la forme d'un contrat, un écrit aux formes diverses : définition des termes de référence, convention, projet d'action… projet d'école.

3. La rencontre peut exister… s'il y a institutionnalisation de la rencontre

L'action institutionnalisante d'un temps de rencontre, de sa durée, de ses modalités, va permettre le « temps de l'attention à l'autre ». Mais cette attention particulière exige la mobilisation de compétences sociales (cf. invariants 4 et 5) que la dynamique de la rencontre doit permettre d'actualiser ou de construire. L'institutionnalisation pose le cadre rassurant dans lequel chacun doit pouvoir avoir une place, une parole entendue, et où chaque sujet peut éprouver le sentiment d'exister aux yeux des autres : être attentif à l'autre pour échanger sur ses pratiques dans le cadre de réunions professionnelles et professionnalisantes ; être attentif à l'autre dans la relation aux familles et autres partenaires éducatifs ; etc.

4. La rencontre peut exister… s'il y a bienveillance

La bienveillance peut revêtir plusieurs réalités : elle peut se jouer à travers la politesse envers les autres (se dire bonjour, utiliser les formules de courtoisie…), à travers le savoir-vivre ou la convivialité (du sourire d'accueil aux « café et petits gâteaux »…), ou à travers l'écoute attentionnée de l'autre : penser une école bienveillante, une bienveillance déjà « agie » par ses acteurs pour poser cet ensemble de savoirs-faire comme règle sociale afin d'être en droit de l'exiger et/ou de l'éduquer pour les autres.

5. La rencontre peut exister… s'il y a empathie et altérité

Ces compétences sociales, si elles ne sont pas un « déjà là », se construisent grâce au cadre de la rencontre, son animation, sa gestion de la dynamique du groupe. En complément d'une posture physique

accueillante, l'empathie et l'altérité peuvent être actualisées dans une écoute active : une interaction parfaite entre la personne qui émet des informations et la personne qui les reçoit, sans jugement, sans préjugé et avec un recul suffisant pour permettre à chacun de comprendre et d'agir en limitant les freins à la communication. La personne qui pratique l'écoute active reconnaît qu'il y a, face à elle, une personne dotée de sentiments, d'émotions, parfois contradictoires, parfois violents. Dans la pratique, il s'agit d'écouter sans interrompre, de reformuler et de confirmer ce qu'on a entendu. La personne que l'on a en face de soi a ainsi le sentiment d'être écoutée, entendue et surtout, ceci permet de provoquer un début de réaction ou une action.
C'est une condition nécessaire à la re-co/naissance de l'autre.

La rencontre peut exister… s'il y a équilibre des relations dans l'échange

Il s'agit de défaire les emprises hiérarchisantes qui rehaussent certaines paroles et en déconsidèrent d'autres. D'autre part, pour déjouer les logiques de disqualification, il convient d'agencer des espaces de discussion qui se constituent de plain-pied, dans la double acception du terme, c'est-à-dire des espaces où les paroles se répondent sur un pied d'égalité (« se sentir de plain-pied avec quelqu'un », selon la définition du dictionnaire), des espaces qui font advenir les paroles sur un même plan, à un même niveau (« des pièces de plain-pied dans un appartement »).

La question sensible de la parole experte comme seule parole « savante » et « efficace » est ici remise en cause. L'équilibration des relations dans l'échange permet de révéler des expertises partagées, complémentaires, faisant appel à des savoirs de natures diverses et non moins importants : des savoirs savants aux savoirs expérientiels qui ne peuvent exister au sein de l'établissement scolaire que si ce dernier est « ouvert » sur la vie de la cité.

La rencontre peut exister… s'il y a institutionnalisation des rôles

Le rôle participe à la re-con/naissance de la personne : il permet que l'Autre prête attention à la personne tenant un rôle ; elle est regardée, considérée, interpellée. L'Autre attend quelque chose de la personne tenant un rôle : clui-ci rend « important ». C'est bien dans ce va-et-vient de la relation que le processus de re-con/naissance, étayé par la tenue d'un rôle, prend son sens. D'autre part, le rôle est facilitateur de la relation : il légitime les paroles et les actes ; mais surtout, il permet l'identification d'une place dans un collectif.

Interroger le processus de refondation de l'école à l'aune de ces sept invariants revient à mettre la notion de « rapport au savoir » au centre des préoccupations.

Ce serait réfléchir l'ensemble du système éducatif à partir de la question Comment faire du savoir un bien commun ?

Les tentatives transformatrices de ce rapport au savoir opérées par des enseignants militants au GFEN 95 se sont ancrées dans cette problématique : considérer le « savoir » à transmettre tel qu'il est défini dans le socle commun de compétences comme objet commun à partager et à discuter avec les enfants, les parents et les partenaires.

Au plan pédagogique, cela prend la forme d'un portfolio d'évaluation, de l'institutionnalisation d'une vie coopérative intense et à tous les niveaux (enfants, enseignants et parents), de démarches de construction de savoir qui prennent toute leur épaisseur épistémique et didactique ; enfin, la mobilisation d'une approche interactive, pour que les rencontres à tous les niveaux de l'institution soient équilibrées et que l'école devienne le lieu où les pratiques démocratiques peuvent se lire et inspirer les pratiques sociales hors l'école.

Bibliographie

Bassis Odette, 2004, *Concepts clé et situation problème en mathématiques*, Hachette.

Collectif École ouverte des Bourseaux, 2005, *L'École mosaïque : apprendre ensemble et se construire par des pratiques solidaires*, Scérén-CRDP de l'académie de Versailles,

Hardy Marianne, Belmont Brigitte & Noël-Hureaux Élisabeth (dir.), 2011, *Des recherches-actions pour changer l'école*, L'Harmattan.

Negri Antonio & Hardt Michael, 2012, *Commonwealth*, Stock.

Ott Laurent, 2011, *Pédagogie sociale : une pédagogie pour tous les éducateurs*, Lyon, Chronique Sociale, coll. Comprendre la société.

Sites

Citoyen de demain [www.citoyendedemain.net]

Séminaire Du public au commun [http://dupublicaucommun.com]

Pour joindre Patrick Clerc : pat.clerc@free.fr

Vous avez dit « refondation » ? Conversations avec des acteurs du terrain

Pierre-Paul Harrington

L'auteur a demandé à trois amis, comme lui très engagés dans leurs pratiques et leur conception du métier, leur sentiment sur les orientations prises dans l'Éducation nationale depuis que Vincent Peillon en est le nouveau ministre. Coup de sonde en ce tout début d'année 2013.

William (enseignant en primaire dans le Val-d'Oise)

Le problème des réformes envisagées, c'est que l'on sent une volonté d'affichage, sans réelles ambitions ni réels moyens. Revenir pour la énième fois sur les rythmes scolaires est d'ailleurs symptomatique. Pour l'État, ça n'engage à rien en termes de moyens (ce qui d'ailleurs peut être plus dur à encaisser pour les collectivités !), et le bénéfice reste à démontrer.

Le retour de la formation : on a le sentiment que ce qui se dessine, c'est un retour minimal à ce qu'il y avait avant le passage du gouvernement Sarkozy ; alors qu'avant même d'être supprimée, cette formation nécessitait d'être repensée.

La suppression du redoublement : encore un vœu pieu qui sent le marketing de la réforme plus que la réforme elle-même. Que met-on comme moyens derrière cet objectif ? Puisqu'il est de bon ton de comparer les systèmes des différents pays, prenons l'exemple de la Finlande, qui justement ne prévoit pas de redoublement dans son système éducatif. Cela va de pair avec un conception très différente de l'enseignement, avec des classes pouvant souvent compter sur deux enseignants (globalement, deux fois plus d'enseignants pour le même nombre d'élèves par rapport à la France) pour effectuer un vrai travail d'accompagnement des élèves dans les apprentissages. Aussi, les