

# Agir en commun

*Jenny, Lary & Jair*

**Par Gian-Franco Pordenone**

Au mois de juin de l'année 2007 la classe 4A termine son parcours scolaire au collège de Cadenazzo, près de la ville de Bellinzona, dans la partie de langue italienne de la Suisse. Pour fêter l'événement, elle organise une soirée au bord du Lago Maggiore, à quelques kilomètres de l'école, où elle réalise un sympathique album de photos, complétées chaque fois par des brèves réflexions personnelles de tous les élèves. En étant leur professeur principal depuis deux ans, je regarde avec satisfaction le résultat de ce travail commun, fruit, d'une certaine manière, de deux années d'efforts intenses.

Alors allons découvrir cette classe de plus près au cours des mois précédents, entre les murs de la salle 207. Au centre du groupe émerge une élève, Larissa, ou plutôt Lary, comme elle voulait se faire appeler, engagée à vrai dire dans les études seulement à 50%. Pourtant, en avril, elle assume la tâche de préparer un projet d'article pour le journal annuel de notre établissement. Elle doit réaliser en une seule page le portrait de la classe. Et elle le fait très bien, cette fois au 100%.

Lary reconstruit le trajet du groupe au cours des dernières deux années. Elle montre qu'au début le groupe était désunis, que dans beaucoup, trop de moments, dominait l'instinct de déranger le bon fonctionnement des leçons et que le désir de s'appliquer scolairement était réduit au minimum. Mais ensuite, progressivement, le groupe s'est renforcé, la cohésion s'est accrue et la classe a commencée à s'engager toujours plus, terminant avec satisfaction la quatrième et dernière année du collège. L'article est accueilli avec satisfaction par ses camarades et, après quelques corrections orthographique et syntaxique, est livré aux rédacteurs du journal. Son titre semble bien deviné: *Un début trébuchant, une fin scintillante*.

Apparaît ainsi une dimension centrale de l'activité quotidienne de l'enseignant, du professeur principal, mais pas seulement, au collège, mais pas uniquement: former progressivement le groupe-classe, ou, exprimé avec d'autres mots, construire dans le microcosme d'une classe scolaire des individualités capables d'agir en commun dans le respect des différences de chacune et chacun. A vrai dire, il faudrait plutôt parler de reconstruire un agir en commun, si l'on considère avec désenchantement ces dernières décennies, marquées, d'un côté, par une défaite sociale profonde de l'agir en commun et, de l'autre, par l'émergence explosive d'un individualisme aux traits exaspérés. La grande histoire, celle avec la H majuscule,

entre ainsi avec force dans la salle de classe, sans que l'enseignant l'ait requise, ni même désirée. Elle est simplement là, présente, invasive, entre les bancs, à côté du tableau noir, dans l'air. Il faut ainsi savoir l'analyser, la comprendre et ensuite la transformer en propositions novatrices, capables à la fois de permettre le développement particulier de chacune et chacun et de construire une dynamique commune enrichissante pour toutes et tous. Il s'agit, en fin de compte, ni plus ni moins, que de repenser concrètement le lien entre la *liberté* et l'*égalité*, deux valeurs fondatrices de notre société moderne. (...)

Donc, disions-nous, former le groupe-classe, pour contribuer à construire, ou mieux à reconstruire, des individualités capables d'agir en commun dans le respect de chacune et chacun. Avant de présenter les principaux traits d'un parcours possible, il est nécessaire de s'arrêter un moment pour indiquer deux chemins qui, à la lumière des réflexions historiques précédentes, peuvent apparemment sembler tentantes, même fortement, mais sont, dans l'implacable réalité quotidienne, certainement trompeuses. Le premier chemin est *instinctif*. Il consiste tout simplement à faire comme si rien ne s'était produit, à renoncer à se confronter avec les implications de la profonde défaite sociale de l'agir en commun, en se ramenant sur les modes de faire, sur les réponses, sur les réflexes du passé. Dans la vie scolaire quotidienne, dans les relations avec les élèves, comme dans l'élaboration des contenus scolaires proposés, la sanction risque pourtant d'être bien rapide et particulièrement douloureuse, surtout pour la jeune génération d'enseignantes et d'enseignants, qui n'a pas encore acquis le savoir-faire de base. Refuser de s'acheminer sur cette voie signifie alors entreprendre un choix conscient vers l'avenir, en assumant sur soi la douloureuse tâche de retravailler en quelque sorte son propre trajet individuel passé, formé par les idées et probablement aussi par les utopies issues des *Trentes Glorieuses*, pour reprendre l'heureuse formule de Jean Fourastié. Y réussir représente pourtant un passage fondamental pour acquérir la *forma mentis* adéquate à capter les multiples signaux émis quotidiennement par les élèves, qui deviennent autant de précieux indices pour bâtir progressivement un trajet permettant de définir un nouvel efficace agir en commun.

Le deuxième chemin est plus *raffiné*. Il a le mérite d'apparaître en phase avec l'air du temps, même si dans les faits il est tout autant trompeur. Il part de la défaite sociale de l'agir en commun, il en prend acte et la fait sienne. Il va même plus loin, en la radicalisant et la considérant définitive, voire éternelle; sans laisser aucun espace, même minime, à la possibilité de sa reprise, certes sous de nouvelles formes, toutes à découvrir. Cette voie, en définitive, renonce à la possibilité même de reconstruire une nouvelle forme d'agir en commun. Il ne lui reste alors que de s'approprier l'individualisme exaspéré aujourd'hui dominant, en essayant de construire sur cette base une forme bien fragile et précaire du rester ensemble. Ce qui conduit, dans la vie scolaire de tous les jours, à renoncer à construire le groupe-classe, considéré, dans une vision plus intello, comme désormais dépassé par l'histoire et, dans une approche plus pragmatique, comme prisonnier des élèves problématiques, qui dictent les rythmes et les thématiques aux bons élèves impuissants et aux enseignants incapables de les gérer avec succès. Le groupe-classe serait alors substitué par une sorte d'école à la carte, dans laquelle chaque élève se construit, plus ou moins, son propre horaire scolaire, choisissant les branches qui l'intéressent et laissant de côté les autres. Nous aurions alors tant d'essais d'élèves, qui se forment et se dissolvent en continuation,

presque d'une heure à l'autre, transformant les établissements scolaires en quelque chose qui ressemble étrangement à des centres commerciaux.

Cette voie, comment le nier, est fascinante. Elle ne peut que tenter. Et d'ailleurs, dans une certaine mesure, elle est correcte. En la suivant, les élèves pourraient choisir les enseignements à partir de leurs intérêts, un peu comme dans la vie adulte, en délaissant les branches qui intéressent le moins et en se focalisant sur celles qu'ils préfèrent, où ils seraient amenés à s'engager pleinement, à étudier avec soin et ainsi, bien concrètement, à renoncer à déranger le bon déroulement des leçons. Dans les faits, d'ailleurs, c'est bien cette dynamique vertueuse que tout enseignant cherche continuellement à déclencher. Et pourtant l'école, surtout celle appelée obligatoire, que chaque jeune a le droit comme le devoir de fréquenter, ne peut pas être surtout cela. Elle peut certainement laisser une place au choix, en contribuant ainsi à éduquer chacune et chacun à déterminer ces préférences, mais ne peut pas se déresponsabiliser de l'obligation de définir le parcours de base que tout jeune doit suivre jusqu'à la fin du collège. Elle doit bien être l'*Ecole de la République*, capable de réunir tous les jeunes, indépendamment de leurs origines sociale, sexuelle, religieuse ou bien géographique, en les réunissant l'un à côté de l'autre, pour se connaître, se comprendre, apprendre à collaborer, à s'aider, à se supporter, voir même à discuter, si nécessaire; bref à agir en commun pour construire la société à venir.

Et ce n'est pas tout. L'*Ecole de la République* ne peut pas se limiter à intégrer toutes les composantes de la société, elle doit au même moment viser la qualité, en faisant émerger les différentes potentialités individuelles et en leur donnant la possibilité de se développer, en cherchant continuellement à élever le niveau moyen d'apprentissage au sein de la classe. Elle se doit de le faire. Et pour réussir à affronter avec succès ces énormes défis, la construction d'une dynamique positive au sein de la classe assume un rôle fondamental.

Apparaît en filigrane un véritable espace social pouvant devenir une sorte de laboratoire de la reconstruction de l'agir en commun dans la société, certes bien lointain des utopies passées, capable d'élaborer les formes et les contenus d'une *République moderne*, exprimant l'émergence d'une nouvelle période historique, dépassant le *long XXème siècle*, qui semble ne pas vouloir définitivement terminer. Entrons alors dans cet hypothétique laboratoire, pour en découvrir les agissements, pour en cueillir les espoirs, mais également pour en mesurer les souffrances. Nous verrons, dans un premier temps, ce qu'a réussi à réaliser la classe 3A, ensuite devenue 4A.

Retrouvons Lary et son article apprécié concernant l'évolution de sa classe. Si elle en est la rédactrice, Jair en est le protagoniste, du moins entre les lignes, avec sa façon d'alterner des attitudes typiques d'un élève problématique, qui n'hésite pas à déranger le bon fonctionnement des leçons, et des comportements qui rappellent un *Petit Lord* britannique, un peu comme le sympathique Cedric, protagoniste du roman du même nom, écrit au XIXe siècle par Frances Hodgson Burnett, d'ailleurs apprécié lors d'une lecture commune.

Si la classe s'est progressivement renforcée, améliorant sensiblement son niveau scolaire, c'est en grande partie parce que cet élève a été intégré dans la dynamique du groupe, en marginalisant sa dimension problématique et en développant toujours plus sa capacité à proposer. En effet, quand Jair voulait

déranger, il en était fort bien capable, sans aucun doute. Il avait acquis, comme d'ailleurs de nombreux autres élèves de son âge, une sorte d'*art de la provocation*. S'il n'était pas en mesure de suivre les contenus d'une leçon, ou bien s'il avait tout simplement décidé de ne pas la vouloir suivre, il ne se renfermait pas sur soi-même et sur ses pensées, il ne se limitait pas à faire quelques dessins sur une feuille, loin du regard attentif de l'enseignant; non, rien de tout cela, il commençait à provoquer. Et, pour y réussir, il avait acquis une véritable palette de précieuses techniques, combinées à une stratégie valable. En règle générale, il partait de ses camarades. Au début il bavardait avec le voisin, puis échangeait des objets avec d'autres, jusqu'à faire des commentaires sur des gestes curieux de l'un ou l'autre élève. L'enseignant, entre temps, que ce soit moi, ou des collègues, femmes ou hommes, sans différences, commençait à perdre la patience, à le rappeler à l'ordre, à perdre le fil du discours. La classe, quant à elle, un peu par empathie, un peu par goût, se solidarisait avec lui, en le défendant. Ce qui représentait le signal pour passer à l'étape suivante: s'en prendre à la leçon. Il initiait alors à formuler des questions ayant pour objectif de perdre du temps, il faussait comiquement une remarque malheureuse de l'enseignant, il démarrait une polémique sur l'activité proposée en classe, il demandait le sens pour son futur des notions exposées, jusqu'à arriver à refuser de réaliser l'exercice proposé. Si l'enseignant ne réussissait pas à trouver les moyens de réagir, d'arrêter d'une manière ou d'une autre cette véritable spirale infernale, il était destiné, comme si l'on était au milieu d'un étrange combat, à terminer au tapis. Et cela coûtait cher: son autorité s'en trouvait minée, sa légitimité réduite et sa capacité à s'imposer face au groupe détériorée. Et ensuite? Comment se serait déroulée la leçon suivante? Et celle d'après? Et celle encore d'après?

La classe regardait avec un certain amusement ce véritable spectacle, surtout si l'activité proposée ne méritait pas une grande attention ou était en train de se prolonger trop longtemps. Si elle le désirait, elle pouvait aussi s'unir à l'assaut, en renforçant encore plus la position de Jair et en mettant encore plus en difficulté l'enseignant. Si au contraire elle préférait ne pas s'immiscer, elle se limitait à regarder le déroulement de l'affrontement. Entretemps, elle attendait avec une certaine curiosité la réaction de l'enseignant. Et celle-ci devait arriver, c'était inévitable. Si elle venait tout de suite, c'était mieux. Si non, pendant l'assaut, comme s'il s'agissait d'une retraite forcée du champ de bataille. Ou, pire encore, la fois d'après. Et c'est sur sa réaction que les élèves le jugeaient, encore plus que sur sa défaite; mais avec sévérité, comme probablement seulement des jeunes au début de leur adolescence, quand ils ne sont plus aussi intimidés par l'autorité de ne pas dire ce qu'ils pensent et quand ils ne sont pas encore aussi mûrs de ne pas dire tout ce qu'ils pensent. Ils sont spontanés et donc terribles.

C'est donc à l'enseignant de réagir. C'est à moi! Quand on est encore à ses débuts, quand on n'a pas encore les automatismes qui permettent de résoudre les problèmes au moment où ils apparaissent, on est conduit à une illusoire mais probablement nécessaire *fuite mentale*. On se dit alors qu'il n'est pas juste de subir de cette façon les caprices d'un ado; de devoir accepter une telle situation après tant d'années d'efforts pour terminer les études universitaires requises pour enseigner; d'en arriver là, alors qu'il y a encore quelques années de tels attitudes ne se seraient pas produites, quand l'autorité du professeur était effectivement respectée. Ou encore, qu'il est peut-être illusoire de réunir dans une même école secondaire tous les élèves d'une génération, comme le prétend notre système scolaire, peut-être trop généreux; que les familles ne savent plus éduquer leurs enfants comme par le passé; que...

que..., que... Il s'en suit une sorte de soliloque, peut-être seulement de la durée de quelques second en classe, où la surenchère des événements ne permet pas d'aller plus loin; certainement bien plus long le soir à la maison, peut-être même prolongé jusque tard dans la nuit, étouffant un sommeil incapable de conquérir l'espace pourtant nécessaire.

Ces moments de réflexion personnelle, de soliloque, n'ont jamais été du temps perdu. Ils ont constitué ni plus et ni moins qu'un passage fondamental pour apprendre le métier d'enseignant. C'est en effet au travers des réponses que l'on élabore à ce genre de problème, que l'on construit progressivement sa propre identité professionnelle, qui deviendra stable uniquement quand elle ne demandera plus à être interrogée continuellement. Et cela ne peut que durer diverses années: certainement trois, voir cinq, peut-être même sept longues années de pratique professionnelle quotidienne. Entretemps, pourtant, Jair continue dans son spectacle...

La fuite donc, même si seulement mentale, apparaît rapidement comme une réponse insatisfaisante. Il faut donner un signal à l'élève, voir même à la classe, peut-être aussi aux collègues et au directeur, surtout si le scénario se renouvelle plusieurs fois et commence à être connu publiquement. Alors de la réflexion générale on passe à l'analyse plus concrète, en mettant l'accent, logiquement, sur la variable apparemment la plus importante: *l'autorité de l'enseignant*. On se dit, à juste titre d'ailleurs: si l'élève détériore le bon climat en classe, quelque part il mine l'autorité du professeur, responsable du bon déroulement de la leçon. Et ceci n'est pas acceptable. Il faut donc rétablir l'autorité menacée. Et alors, au suivant assaut de Jair, on intervient immédiatement avec fermeté. On déplace Jair dans une partie de la salle de classe, le laissant seul pour un certain temps, afin de limiter son potentiel rayon d'action. Si cette mesure n'est pas suffisante, on écrit une note sur son agenda, en demandant à l'élève de la ramener la prochaine fois avec la signature d'un parent. Ou bien on élabore une forme de punition adéquate à sa déviance, par exemple en lui faisant écrire à la maison un texte dans lequel il doit résumer et commenter son comportement en classe. On peut aussi imaginer d'aller plus loin, si cela devait se révéler nécessaire, en l'envoyant chez le directeur, de telle sorte qu'il soit en face de la plus haute autorité au sein de l'établissement. Tout ceci est certainement juste et nécessaire. Et peut se révéler utile, au moins en partie. Non pas, d'ailleurs, parce que Jair, dans cette phase de son évolution personnelle, soit particulièrement intimidé par ces différentes formes d'autorité; mais bien parce qu'au moins ces démarches lui montrent que l'enseignant n'est pas un faible, incapable de trouver la force de réagir. Seulement cela, mais ce n'est pas si peu.

On entrevoit ainsi la dynamique, à bien des égards paradoxale: la provocation de Jair, son assaut à la leçon, interpelle l'enseignant, qui passe soudainement du rôle de victime à celui d'accusé, contraint à élaborer sa propre défense, souvent par ailleurs bien seul. Dans la rapide succession de coups, il a pu se rendre compte qu'il doit commencer à déterminer sa propre identité professionnelle et, dans l'immédiat, apprendre à faire respecter son autorité. Mais cela ne suffit pas. En effet, l'autorité de l'enseignant n'est pas seulement affaiblie par les multiples provocations des élèves. On peut même affirmer que celles-ci, en réalité, ne représentent qu'un révélateur d'une autorité en chute libre. Et ceci par la conjonction de deux dynamiques historiques qui dépassent largement les caprices d'un ado, nous obligeant encore une fois à sortir de la salle de classe, à quitter Lary e Jair, pour reprendre notre réflexion sur l'évolution actuelle de la société. (...)

Tout cela, certainement, Jair ne le sait pas, mais probablement quelque part il ressent que la porte de la provocation n'est pas complètement fermée. Et... il continue! Peut-être il le fait d'une manière plus composée, en réduisant les excès devenus dangereux, en sachant, entre autre, de ne pas obtenir si facilement le soutien de ses camarades. Pourtant, il continue, sans s'arrêter. Avec, en face, un enseignant toujours plus perplexe, qui commence à se rendre compte de la difficulté: s'il continue à vouloir simplement imposer son autorité, il risque, à ce stade, de devoir s'affronter durement avec l'élève et, peut-être, également avec toute la classe; s'il ne le fait pas, par contre, il se trouvera certainement submergé par la fureur de l'élève, voir même de toute la classe. Il doit trouver une voie de sortie, et rapidement. C'est alors, presque naturellement, qu'il est amené sur une autre voie, celle de la *tolérance*.

Soumis à la pression des événements, il commence à regarder la provocation de l'élève avec des yeux bien différents, en se rendant compte qu'elle révèle uniquement en apparence d'une force, mais qu'en réalité elle met en lumière sa profonde faiblesse, qu'il faut essayer de comprendre et, précisément, de tolérer, bien évidemment dans les limites d'un fonctionnement correct de la leçon. Et l'élève, Jair, apprécie et, presque par miracle, s'arrête, ou, plus précisément, commence à s'arrêter. Il a compris que ce geste de l'enseignant n'est pas le fruit d'une faiblesse, d'une incapacité à se confronter avec lui. Il a, en effet, déjà montré le contraire, concrètement. De plus, il commence à s'apercevoir que cette nouvelle posture de l'enseignant lui ouvre d'intéressantes opportunités: de reconnaissance personnelle à l'intérieur de la classe, mais également de possible réussite scolaire. Commence alors à s'instaurer, de manière certes prudente, une nouvelle relation entre l'élève et l'enseignant, entre Jair et moi-même, apprécié par toute la classe.

Certes, il ne faut pas le nier, les dangers ne manquent pas. Comment peut-il en être autrement? Le jeune, en effet, acquiert une marge pour en profiter, pour utiliser la tolérance manifestée à son égard comme une sorte de protection de ses maléfices venue d'en haut, de l'autorité principale dans la classe. Et alors, pour gérer de manière constructive ces risques bien réels, le professeur principal devrait pouvoir animer une *équipe d'enseignants* de son conseil de classe, devenant le lieu d'observation de l'évolution de l'élève, en mettant en relief ses pas en avant et en soulignant les éventuelles rechutes, fort probables, tant dans les classes que dans les autres moments de la journée scolaire. Apparaît alors, entre les lignes, la nécessité de réaliser pour ces élèves particuliers une *action pédagogique différenciée*, pour reprendre l'heureuse formule proposée par le spécialiste français de l'éducation Philippe Meirieu, dans laquelle les hypothèses de travail élaborées par les adultes sont régulièrement mises à l'épreuve et ajustée en fonction de l'évolution concrète du jeune.

Dans l'immédiat, il faut bien l'admettre, Jair a gagné sa bataille. Et il le sait fort bien. Ses multiples provocations lui ont permis d'obtenir l'attention de l'enseignant, désormais prêt à lui consacrer le temps et l'énergie nécessaires pour l'impliquer davantage dans son apprentissage. On peut certes y voir une nouvelle victoire de l'irrespectueux sur le respectueux. Apparemment, peut-être, c'est vrai. Mais si l'on passe à la substance des choses, on se rend compte qu'en réalité Jair a simplement dû conquérir avec des moyens peut-être hors la norme son accès au *droit aux études*, ou, pour être plus précis, son accès au droit à des études *accessibles*. Comme bien d'autres victoires obtenues par qui vient d'une position de fragilité,

celle-ci aussi peut amener à des excès, à des dynamiques perverses, que l'enseignant doit être en mesure de contenir d'une manière adéquate.

A ce point du raisonnement, il me semble, à vrai dire, que le véritable gagnant devient l'enseignant, et, avec lui, l'institution scolaire, capable de devenir véritablement un instrument de développement personnel des nouvelles générations, particulièrement attentive aux exigences de celles et ceux qui ont le plus besoin d'être soutenus. Et alors l'autorité de l'enseignant commence, presque automatiquement, à se renforcer à nouveau, en lui redonnant progressivement cette légitimité et se rôle social de prestige qu'il mérite bien, tant aux yeux des élèves que de leurs parents. Il en résulte, à vrai dire, une autorité différente, bien nouvelle, qui ne prétend plus seulement juger les qualités exprimées par les jeunes, mais qui essaye avec eux de découvrir et ensuite de développer ces qualités, en bâtissant lentement un possible trajet scolaire et professionnel à venir.

Mais... nous allons trop loin. Pour l'instant, nous ne sommes pas encore là. Nous devons faire un pas en arrière, en retrouvant Jair, avec lequel nous avons simplement ouvert un espace de dialogue, dans lequel apparaît la possibilité de construire avec lui un projet éducatif. L'enseignant se doit maintenant de trouver des *propositions adéquates*, qui soient acceptées par l'élève et qui soient, bien évidemment, pertinentes pour son développement personnel. Des propositions qui le conduisent, encore une fois, à s'interroger sur son métier, à définir encore un peu mieux son identité professionnelle.

Un espace d'intervention apparaît à ce stade presque naturellement: les *branches scolaires*. En tant qu'enseignant d'Histoire et d'Italien, c'est à l'intérieur de ces deux espaces scientifiques que je me sens le plus à l'aise, que j'ai développé d'une manière plus approfondie mes connaissances et mes compétences, ou je retrouve au mieux mon identité individuelle. En effet, si je les ai choisies pendant mes études universitaires, c'est bien parce que leurs problématiques entraînent en échos avec ce que je sentais quelque part en moi. C'est par elles que je réussis mieux à exprimer mes convictions, mes qualités, mes espoirs; bref, moi-même. Donc, si je veux développer un projet éducatif avec Jair, si j'ai l'ambition de devenir un point de référence pour lui, qui a démontré dans les faits d'avoir des exigences bien élevées, comme seulement un adolescent conscient d'avoir obtenu une précieuse victoire peut avoir, je dois l'amener à se confronter avec moi-même sur ce terrain. En particulier, je suis amené à rechercher au sein de ces deux branches scolaires les aspects dans lesquels Jair peut exprimer et développer dans la meilleure façon ses qualités.

Au même temps, cette recherche d'un terrain concret d'action représente pour moi une exceptionnelle opportunité pour reprendre et, probablement, relire mon bagage scientifique, en le mettant à l'épreuve d'un fascinant projet contribuant à construire, par le biais d'un élève particulier, l'avenir de toute une génération. C'est avec un tel esprit que j'essaye de trouver des propositions au sein de l'Italien et de l'Histoire qui permettent de consolider et développer la relation à peine ébauchée avec Jair. (...)