

CONFERENCE DE PHILIPPE MEIRIEU,
Professeur de sciences de l'éducation à l'université Lyon II

Accueillir les jeunes exclus du système éducatif

Directions départementales du Morbihan et du Finistère
Jeunesse animation et insertion

*Sur un travail audiovisuel de Jean LEBOEC - CTP D.D.J.S. 56 - et Jacques LERIN - D.D.J.S. 29.
Restitution littéraire de Christine DAVOIGNEAU-ROSSETTI et Albert GEHANT*

Pour comprendre la façon d'aider les jeunes que vous avez à accueillir aujourd'hui, et qui sont des jeunes qui ont été exclus du système éducatif, il me semble qu'il faut comprendre pourquoi ces jeunes ont été exclus du système éducatif.

Pour comprendre cela, il faut revenir un petit peu en arrière et examiner ce mouvement qu'on a appelé "mouvement de démocratisation de l'école". Ce n'était en réalité qu'un mouvement de massification de l'école, qui a consisté à faire rentrer dans une institution scolaire une masse de gens, sans s'interroger finalement pour savoir si ces gens étaient capables de recevoir le savoir scolaire qu'on allait leur distribuer.

Au fond, sur quoi était construite l'école jusqu'à présent ? Jusqu'à une vingtaine ou une trentaine d'années, elle était construite sur des principes relativement simples : ils étaient en classe pour assimiler des savoirs dont ils étaient demandeurs, pour assimiler des savoirs qu'ils savaient construire et pour assimiler des savoirs sur lesquels ils avaient déjà des capacités que dans mon jargon j'appelle "métacognitives", c'est-à-dire des savoirs par rapport auxquels ils pouvaient se situer stratégiquement en identifiant les bonnes procédures pour pouvoir se les approprier.

Ce qui caractérise l'école aujourd'hui, c'est qu'elle scolarise une masse de jeunes qui ne sont pas demandeurs de savoirs, une masse de jeunes qui ne savent pas construire ces savoirs et une masse de jeunes qui ne sont pas stratèges dans ces savoirs parce qu'ils n'ont pas acquis ces capacités par les stimulations de leur milieu familial. Or, avec l'exigence sociale - qui est pour moi une exigence éthique de rendre l'immense majorité des jeunes maîtres de savoirs minima pour comprendre le monde et ne pas être des marionnettes manipulées dans ce monde - il faut, et c'est un défi tout-à-fait extraordinaire et tout-à-fait difficile, rendre les jeunes demandeurs de savoirs.

APPRENDRE, OUI ! MAIS COMMENT ?

Comment rendre le jeune : "demandeur de savoirs" ?

Ce n'est pas un problème nouveau. Comment faire boire un âne qui n'a pas soif ? Il y a une très grande différence entre un âne et un élève, c'est qu'en ce qui concerne l'âne, il suffit d'attendre. Il finira bien par avoir soif, surtout s'il fait chaud; alors que vous pouvez vous abstenir de faire faire des mathématiques à un élève pendant une éternité, il ne demandera pas forcément le théorème de Pythagore. Donc, la tâche du maître, et c'est bien une tâche tout-à-fait nouvelle s'il veut que l'élève fasse siens ses savoirs, c'est de créer des situations où les savoirs soient rendus nécessaires, de créer des situations où ces savoirs apparaissent comme des réponses et solutions à des problèmes que les jeunes peuvent rencontrer.

C'est pourquoi nous travaillons beaucoup aujourd'hui sur une notion centrale, qui est la notion d'obstacles. Quand un jeune a un projet, une idée, une tâche à réaliser, ce qui nous paraît important d'identifier avec lui, ce sont les obstacles qu'il peut rencontrer, parce que c'est à ces obstacles qu'on peut articuler des objectifs de formations. Tout le travail du formateur est de partir des projets que les jeunes peuvent avoir ou de susciter des projets, parce qu'il peut arriver que cela soit nécessaire, que les jeunes n'aient pas eux-mêmes de projet.

En partant du projet des jeunes ou des projets qu'on a suscités, il s'agit alors d'identifier avec eux les obstacles qu'ils rencontrent, de faire repérer ces obstacles, et à partir de là, les transformer en objectifs et engager une dynamique par laquelle l'élève, le jeune, deviendra demandeur de savoirs, demandeur d'appropriation de ces objectifs, pour lever les obstacles et réaliser la tâche ou le projet.

Cela est difficile, parce que quand le jeune rencontre l'obstacle, sa tentation première est de se débrouiller pour ne pas avoir à apprendre. Quand notre télé est en panne, notre tentation première n'est pas d'apprendre l'électronique pour réparer la télé, c'est d'appeler un réparateur. Ce n'est pas grave pour vous, parce que vous n'êtes pas chargés de réparer les télévisions, mais il faut que les jeunes s'approprient des savoirs.

Le travail du formateur va être difficile, parce qu'il est en grande partie négatif d'empêcher que, l'obstacle ayant émergé, les jeunes puissent faire l'économie d'apprendre, puissent lever l'obstacle sans avoir appris. Le travail du formateur consiste à finaliser l'objectif d'appropriation en le rattachant à l'obstacle qui aura émergé. Ça nous semble tout-à-fait déterminant, et c'est autour de ça que tourne une véritable pédagogie du projet.

Partir d'un projet existant ou susciter des projets, mais travailler au moment où la difficulté surgit, pour articuler à cette difficulté des situations de formations qui seront finalisées parce que le jeune aura découvert un obstacle, et que le savoir qu'on lui présentera à s'approprier aura un sens pour lui pour lever l'obstacle, et réaliser le projet.

Entendons-nous bien : je ne dis pas que c'est mécanique. En pédagogie, rien n'est mécanique. C'est un travail où la personne du formateur intervient beaucoup,

où la stimulation intervient beaucoup. C'est un travail où, progressivement, avec le jeune, on essaye de s'approprier le monde, de le comprendre, de dépasser ce que l'on ne comprend pas. Connaissances pour se construire progressivement des connaissances. Il y a une dérive possible, un danger à cela, qui serait une scolarisation des projets. Il ne faut pas que le jeune soit démobilisé par rapport à son projet, parce qu'il n'y verrait plus qu'un prétexte que le formateur aurait manipulé pour lui faire effectuer des apprentissages. Il y a un équilibre très subtil à garder entre une scolarisation excessive du projet, qui en ferait une simple occasion d'apprentissage et qui ferait que le jeune désinvestirait le projet, et une finalisation excessive qui ferait que, pour réaliser le projet, on courcircuiterait l'apprentissage en se débrouillant pour ne pas lever l'obstacle.

Aucun formateur ne peut faire l'économie de cette tension permanente très forte entre le projet et l'apprentissage. Il y a une tension constitutive du travail mené par le formateur, qui est tellement constitutive qu'à tout instant, on la retrouve dans l'activité du formateur. Ou bien vous privilégiez le projet, et alors on a tendance, on a tous tendance à ne faire réaliser les activités que par ceux qui savent déjà les faire, voire même à les faire à leur place, tant la réalisation du projet l'emporte. Le bon animateur croit que les gens avec qui il travaille fabriquent de beaux projets, et s'ils n'y arrivent pas, il les fabrique lui-même, c'est tellement plus gratifiant.

Il y a cette aspiration par le projet qui peut fonctionner, et qui est une aspiration qui va empêcher les apprentissages; et puis il y a, de l'autre côté, une aspiration scolaire qui consiste à ne voir que les apprentissages en les déconnectant du projet.

Sachons bien qu'aucun dispositif ne peut nous faire faire l'économie de cette tension constitutive. C'est au formateur à négocier avec le jeune, toujours, la part à affecter au projet et qui le finalise et le mobilise, et les moments à affecter aux apprentissages, où on suspend l'exigence productive pour prendre le temps d'apprendre, dégagé du projet. C'est là le véritable modèle d'une pédagogie par alternance, c'est-à-dire une pédagogie dans laquelle on est mis en situation de production de mobilisation et à d'autres moments, mis en situation d'apprentissage articulé à cette production.

Mais vous voyez bien à quel point, dans cette dynamique, le rôle du formateur n'est pas codé et ne peut se résumer à l'application de la recette. Il est un rôle de négociation avec le jeune, il est un rôle d'observation du moment où, par exemple, les apprentissages sont trop lourds et la mobilisation sur le projet insuffisante. Alors, il faut réintroduire la finalisation par le projet, et puis au moment où l'aspiration par le projet prend trop d'importance, il faut réintroduire l'apprentissage. Cette négociation, il faut la faire pour soi en équipe de formateur, mais aussi en négociation avec le jeune, pour articuler subtilement ces deux éléments.

Voilà la première partie de ce que je voulais vous dire : en quoi une formation - qui se veut une alternative à l'école, et non pas la même chose que l'école en plus ou en moins - en quoi un système de formation peut être l'occasion de créer chez le jeune de la demande de savoirs.

APPRENDRE, OUI, MAIS COMMENT ?

Rendre le jeune constructeur de savoirs, et pas seulement demandeur de savoirs

Le deuxième élément serait de rendre le jeune non seulement demandeur de savoirs, mais constructeur de savoirs. Je crois très important de garder très présent à l'esprit que le savoir ne se reçoit pas, mais se construit, dans une opération mentale tellement habituelle pour nous, qu'on maîtrise tellement bien, qu'on ne se rend même pas compte qu'on la fait.

Pour prendre un exemple tout simple et tout bête emprunté aux travaux de l'américain Bruner, un exemple concernant l'école maternelle, imaginons un instituteur qui veut faire apprendre à ses élèves ce qu'est un carré. Il dessine au tableau un carré, puis leur dit d'observer bien cela : "Voilà un carré. Dites-moi quelles sont les caractéristiques d'un carré."

Les enfants vont réfléchir, puis une réponse leur vient à l'esprit; ils vont répondre : "Un carré, c'est un machin noir", et c'est vrai ! Ce que le professeur ne sait pas, c'est que pour construire l'idée de carré, il ne suffit pas de regarder un carré : il faut comparer toute une série de carrés, des grands, des petits, des carrés posés sur le côté, des carrés bleus, des verts, des rouges, des carrés pleins et des carrés vides, et il faut tout un travail de comparaison entre ces carrés, faire une hypothèse sur les éléments constitutifs du concept de carré, et ensuite confronter cette hypothèse au carré initial.

Ca, c'est une opération mentale ! Or, ceux qui ne savent pas faire ces opérations mentales sont des gens qui ne peuvent pas réussir dans le système scolaire parce que l'école ne leur apprend pas à faire ces opérations mentales. Quand je parle d'opération mentale, ça peut effrayer. Le terme d'opération mentale fait compliqué et abstrait, mais c'est en même temps quelque chose de très simple. J'ai donné un exemple sur une opération mentale qu'on appelle "la construction de l'abstraction"; en réalité, il ne faut pas chercher l'aspect technique. Ce qui est important, si on veut vraiment aider le jeune, ce n'est pas de s'obstiner à lui dire de "faire ça", c'est de chercher avec lui ce qui doit se passer dans sa tête. C'est ça, qui est important ! Alors peu importe qu'on appelle ça en terme savant "taxonomie", ce qui importe, c'est ce travail qui consiste à se situer du côté de la genèse du processus et non pas du résultat.

Alors qu'à l'école, on se situe du côté du résultat, même pour des exercices très simples; on lui dit : "Apprends ta leçon", on lui dit : "Réviser ton contrôle", mais réviser un contrôle, c'est extrêmement important, parce que c'est là-dessus, sur les notes des contrôles, qu'on va s'appuyer pour les passages en classe supérieure.

Mais sait-il comment on réviser un contrôle ? Sait-il comment on apprend une leçon ? Est-ce qu'il sait que, réviser un contrôle, c'est imaginer les questions du professeur, chercher les points difficiles, se redonner des définitions, etc...

Aider le jeune, c'est le faire interroger les apprentissages sous l'angle de ce que nous appelons des opérations, des démarches de tout ce que constituent ces apprentissages, et qui permet d'en restituer l'histoire. Ce travail peut se faire dans

des situations très banales, avec des apprentissages qui ne sont pas nécessairement très complexes. Dans une conversation, ça se joue, l'emploi des concepts : un gamin parle d'un autre gamin en disant : "Il est généreux." On peut lui demander au débotté : "Qu'est-ce qui te permet de dire que quelqu'un est généreux ou ne l'est pas ? Comment mets-tu cette personne dans cette catégorie et pas celle-là ?" On parle d'un voilier. Quelle est la différence entre un voilier et une planche à voile ? Pourquoi y a-t-il deux concepts différents ? Quel est l'élément constitutif de la classe des voiliers, qu'on ne trouve pas dans celle des planches à voile ? On ne va pas parler comme ça, évidemment, mais on va faire travailler pour faire effectuer des opérations mentales permettant des classifications de plus en plus rigoureuses; c'est tout ce travail-là qui est important !

APPRENDRE, OUI ! MAIS COMMENT ? Rendre le jeune "stratège dans son savoir"

Etre stratège dans les savoirs, cela veut dire pour moi être capable de se connaître assez bien pour identifier ce qui est le plus efficace. Nous savons aujourd'hui avec beaucoup de certitude - et là-dessus les chercheurs sont formels - que chacun d'entre nous s'est constitué une personnalité cognitive; c'est-à-dire que nous apprenons de façon plutôt auditive ou plutôt visuelle, que nous retenons parce que nous voyons, ou parce que nous entendons, ou parce que nous manipulons. Nous travaillons de manière massée plutôt sur des temps courts ou plutôt sur des temps longs moins intenses. Nous travaillons plutôt en interaction avec quelqu'un, ou mieux seul. Nous arrivons à parler parce que nous avons écrit d'abord, ou l'inverse. Donc, aider l'élève à être efficace intellectuellement, c'est l'aider à identifier la procédure qui, pour lui, sera la plus rentable.

Je vais essayer une métaphore très simple qui réunisse trois paramètres : que le jeune ait un projet, qu'il se représente ce projet, qu'il ait une structure et une procédure.

Prenons un exemple trivial : un enfant qui veut retapisser sa chambre. Si je veux l'aider à clarifier ce projet, je vais l'aider à identifier les critères, les critères-consignes, ce à quoi il saura que sa chambre est bien tapissée. Sa chambre est bien tapissée si ce n'est pas découpé n'importe comment en haut, s'il n'y a pas trop de bulles; autrement dit, il faut qu'il ait, avant de commencer, une représentation de son projet.

Premier élément : il faut qu'il ait déjà une certaine structure des tâches qu'il doit accomplir et de l'ordre dans lequel elles doivent être effectuées, parce que pour tapisser une chambre, je pense, on ne peut pas poncer avant d'avoir mis le mastic; il y a des règles à respecter qui sont structurelles de l'objet, mais une fois que ces règles sont respectées, il y a aussi des procédures personnelles : il y a le jeune qui commencera par tapisser un mur, et qui fera les autres un mois après; il peut aussi demander à un copain de venir, pour tout réaliser en une seule fois; certains, au contraire, préféreront travailler seuls et seront gênés par les autres, parce qu'ils aiment prendre leur temps. Ce qui fait l'efficacité intellectuelle, au fond, dans un métier, c'est cette triple capacité à se donner un projet et un critère, à savoir quels

sont les passages incontournables pour y parvenir, et à connaître la procédure qui est pour soi la plus efficace.

APPRENDRE, AUTREMENT DIT !

Si j'avais à dire ça d'une manière très simple, je dirai au fond que que l'acte d'apprentissage peut se résumer à un schéma, mais comme tout résumé, c'est forcément simplificateur. Quand on a un projet, dans la représentation que l'on se donne de critères de réussite - je veux construire une planche à voile ou convaincre quelqu'un : qu'est-ce que j'ai comme critères qui me permettront de vérifier que mon projet a bien été réalisé ? A quoi saurai-je que ma planche est bien construite ? A quoi saurai-je que j'ai bien convaincu mon interlocuteur ? Mon projet sera réussi si...- le terme essentiel est "si". Pour réaliser ce "si", je dois...Le terme important, c'est "je dois".

On ne doit pas cacher au jeune qu'il y a des choses incontournables, des choses dont on ne peut se passer. C'est le principe de réalité. Il doit faire un certain nombre de choses, mais il a une très grande marge de liberté dans les procédures pour réaliser un projet. Je dois, et pour cela je peux, parce qu'il y a de nombreuses manières d'arriver à faire ce que je dois. L'important étant ici "je peux".

On peut le vérifier dans tous les actes de la vie quotidienne. Par exemple : moi, j'ai un cours à préparer. J'ai besoin d'avoir une représentation de ce que sera mon cours, s'il est réussi. J'ai besoin de me dire aussi : "pour faire mon cours, j'ai absolument besoin de donner des définitions", etc... J'ai besoin aussi de déterminer les conditions dans lesquelles je travaille le mieux, le matin ou le soir, avec quel type d'outils, en commençant par le plan ou les matériaux, en faisant d'abord l'inventaire ou, inversement, en punaisant de grands schémas sur le mur ou en m'enregistrant au magnétophone. J'ai une grande marge de manoeuvre, et ce qui fait la réussite, même professionnelle, c'est bien la capacité de mettre en synergie le système.

Un bon professionnel, qu'il soit professeur, jardinier, contremaître, c'est bien quelqu'un qui a des critères de réussite, qui sait où il va, qui a un projet qui lui permette de donner un sens à ses critères de réussite. C'est quelqu'un qui a bien intégré un certain nombre de structures indispensables et qui sont régies par l'objet lui-même. C'est enfin quelqu'un qui se connaît suffisamment bien pour parvenir à réaliser son projet.

Ce qui me paraît plus important encore que le système, c'est le travail qu'on peut faire avec le jeune sur ce système. Le rôle du formateur, et c'est ce que ne fait pas le professeur la plupart du temps, c'est bien de réfléchir à tout ça. Il y a là tout ce travail que j'appelais tout-à-l'heure métacognitif, tout ce travail qui consiste à réfléchir sur soi que ne fait pas l'école, et que vous pouvez effectuer sur des objets qui ne sont pas des objets scolaires, en ayant bien sûr le souci de rester au plus proche de la réalité.

Mais il me semble que, même par rapport à des projets d'apparence très ludique, on ne peut avoir d'efficacité et de plaisir - parce que le plaisir de la réussite est très important chez le jeune - que si on met en route le processus que j'ai décrit

plus haut, et peut-être que, si vous permettez à des jeunes de retrouver le plaisir de réussir dans des tâches apparemment anecdotiques, voire des tâches non scolaires, vous engagerez chez eux une dynamique, qui ne pourra peut-être pas contrebalancer complètement cette logique de l'échec, mais qui permettra au moins de faire basculer la fatalité dans laquelle ils sont enfermés.

Moi, je crois que c'est autour de ce plaisir de la réussite qu'il faut travailler.

On a souvent mis en valeur, dans le domaine de l'animation, toute l'importance des relations entre les personnes, du plaisir que l'on prend dans les relations. Je suis bien conscient de ce plaisir, mais ce qui fait que ce groupe est un groupe de formation, et non pas simplement un groupe affectif, c'est que le plaisir essentiel que l'on cherche est dans la réussite d'un projet, et non dans la simple contemplation des relations qu'on peut avoir ensemble.

Je ne suis pas pour qu'on renonce au plaisir, je suis pour qu'on cherche envers et contre tout le plaisir, parce que ce plaisir de réussir ouvre des potentialités considérables.

LA RELATION PEDAGOGIQUE : UNE INTERACTION.

Une question me préoccupe personnellement beaucoup : au fond, quelles sont les conditions pour qu'un jeune profite de ce que lui apporte un adulte ?

Si vous voulez, on va faire un détour rapide. Imaginez n'importe quel type de situation dans laquelle une personne reçoit des conseils d'une autre personne. Prenons une situation caricaturale bien connue : celle d'un professeur qui est inspecté. L'inspecteur lui dit : "Tout ce que vous avez fait ne vaut rien. A partir de maintenant, il va falloir changer toutes vos méthodes pédagogiques, parce que c'était complètement nul !" Quels sont les différents types de modalités de réception de ce conseil ?

- Premier type de modalités de réception : la récusation. "Comment ça ? Cet inspecteur, qui n'a jamais mis les pieds dans une classe depuis vingt ans, qui n'a jamais approché un élève à moins de vingt mètres, vient me donner des conseils ! Mais de quel droit ? Ou alors il ne m'aime pas, où alors je suis une femme; De toute façon, je ne prends pas en compte ce qu'il vient de me dire, je ne m'en occupe pas, je récusé son point de vue."
- Deuxième hypothèse, complètement inverse : adoption immédiate. "Très bien, monsieur l'inspecteur ! Vous êtes inspecteur, donc vous êtes beaucoup plus doué et plus formé. A partir de demain, j'adopte immédiatement vos positions et je modifie radicalement mes pratiques."
- Troisième hypothèse, extrêmement fréquente, qui consiste à dire : "Monsieur l'inspecteur, j'ai parfaitement compris tout ce que vous m'avez dit. La prochaine fois que vous viendrez, je ferai exactement comme vous m'avez dit, mais en attendant, je fais comme avant." C'est ce qu'on pourrait appeler "l'adoption alternée".

Evidemment, j'ai pris ici une situation mettant en scène un professeur et un inspecteur, mais prenons une situation avec un jeune et un formateur. Le formateur

dit au jeune : "Ecoute, tu déconnes, c'est pas comme ça qu'il faut faire, tu es en train de gâcher ton existence !"

- Récusation : "Qu'est-ce qu'il connaît à mes problèmes, lui ? Rien du tout ! Et puis il n'est pas embarqué dans la même galère que moi ! Puis s'il dit ça, c'est qu'il a des idées toutes faites ! Et d'abord, il ne m'aime pas."
- Adoption immédiate de la part du jeune : "Ah ! Bah ! Très bien ! S'il est formateur et que moi, je suis jeune, il a raison. Donc je vais adopter son point de vue, ça ne fera pas long feu."
- Adoption alternée, très fréquente en situation éducative : la personne nous écoute avec beaucoup d'attention et de sérénité, et fait autre chose dès qu'on a le dos tourné.

Je vous ferais remarquer que, dans ces trois situations, le sujet ne progresse pas. La seule situation où le sujet progresse est la situation d'interaction, c'est-à-dire une situation dans laquelle ce qui vient d'autrui entre en interaction avec ce qui est au-dedans du sujet, et ce dernier travaille avec ça. Il n'y a d'efficacité dans la relation que lorsque l'interpersonnel devient intrapersonnel, quand je peux prendre à mon compte au-dedans ce qui vient du dehors, le faire travailler avec ce que je suis moi-même, modifier profondément ce que je suis moi-même de manière à évoluer, même un tout petit peu.

Et quelles sont les conditions pour que l'interpersonnel devienne intrapersonnel ? C'est que je puisse reconnaître celui qui me parle comme étant un peu moi sans l'être tout-à-fait. C'est là que je dirais que ce qui caractérise le formateur, c'est la capacité à pouvoir, en même temps, exprimer une différence radicale de fonction, mais qu'il doit exprimer cette différence de fonction sur une identité de nature, parce que la psychologie nous apprend que seul le pair (le père ?*) me fait progresser; je n'accepte de conseil que de celui dont je peux me dire : "Il me comprend, il est un peu embarqué dans la même galère que moi.", dont je peux prendre la parole comme pouvant être un peu la mienne, et c'est ce qui est difficile dans le métier de formateur. Je n'ai pas le droit de faire croire au jeune que je suis comme lui, ce qui reviendrait à une espèce de compagnonnage factice. Je dois assumer ma différence, parce que sans différence, il n'y a pas d'apport, parce que c'est cette différence qui le fera progresser.

Mais sans identité commune, l'apport ne sert à rien. C'est ça, qui constitue le fondement de l'éducation. Si cette différence ne joue pas sur le sentiment d'une identité, cet apport ne pourra pas être pris en compte par l'autre.

Vous voyez bien que tout ça n'est pas réductible à des recettes, que là, nous travaillons très profondément sur mon attitude par rapport aux jeunes et à moi-même, sur le fait que je m'accepte dans ma différence, en étant d'une certaine manière aussi son égal.