

L'autorité dans une discussion à visée philosophique en SEGPA

Jean-Charles Pettier, Professeur de philosophie, IUFM de Créteil, France

Thierry Bour, Formateur ASH (adaptation et intégration scolaire), IUFM de Créteil, France

La mise en place de la Discussion à Visée Philosophique (DVP) en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) vient s'inscrire plus largement dans le cadre de la question de l'autorité en SEGPA. Celle-ci pourrait se décliner autour des quatre interrogations suivantes : quelle est-elle ? Qui l'exerce ? Pourquoi ? Comment ?

On tentera par ailleurs de montrer pourquoi et dans quelle mesure, il faut préciser et élargir le projet apparent d'une communication qui se limiterait au problème de l'autorité spontanément identifiée par rapport au maître et uniquement en SEGPA.

- Préciser : l'analyse va révéler pourquoi l'autorité dans une DVP en SEGPA est emblématique d'une compréhension de l'enseignement spécialisé en SEGPA, où l'enseignant se caractérise comme un " médiateur " par sa capacité à permettre de construire du lien ;
- élargir : les quatre questions tissent ensemble le réseau d'une réflexion qu'on situera progressivement dans le cadre plus large d'un système dont on esquissera un pôle humaniste et un pôle politique.

L'autorité dans la classe de SEGPA et la place privilégiée et centrale qu'y joue la DVP ne peuvent se comprendre qu'en se représentant l'ensemble des facteurs pédagogiques interagissant dans cette situation pédagogique.

La situation pédagogique

Les élèves de SEGPA sont trop souvent placés dans une situation pédagogique qui conduit à ne les penser qu'en termes de manque : élèves qui ont des lacunes, un retard dans les acquisitions scolaires généralement envisagé comme corrélé à des difficultés cognitives, relationnelles, psychologiques ou économiques. Au premier abord, ce postulat conduit à ne chercher à leur faire acquérir que les savoirs pratiques minimaux leur permettant de survivre dans notre société. À l'opposé, comment espérer les relancer dans les apprentissages ? Il devient alors nécessaire d'appréhender la situation pédagogique telle qu'on est amené à la penser, si l'on décide de ne pas s'enfermer dans les termes d'une apparente fatalité. Exprimée schématiquement, la situation est la suivante :

<div class="bloc_image_interne"> </div>

On reconnaît dans le schéma les trois pôles du triangle pédagogique décrits par J. Houssaye (1988) : élève (ici : "Apprenant"), professeur (ici : "Enseignant médiateur") et Savoir, à la réserve près qu'ici chacun vient se complexifier dans une représentation en volume.

L'apprenant n'est pas isolé dans la classe

L'apprenant n'est en effet pas isolé dans la classe, la relation pédagogique s'inscrivant en réalité non seulement dans les interactions qu'il a avec son enseignant, mais également dans celles qu'il développe avec la classe ou des groupes d'apprenants ; chaque interaction pouvant être à l'origine de conflits socio-cognitifs (A.-N. Perret-Clermont, 1996) et d'apprentissages (médiation et intermédiation dans le schéma). Or, si l'on a pu dire que la classe comme entité ne préexiste pas à l'acte pédagogique, on ne peut pas affirmer non plus qu'elle se constitue en soi par le simple regroupement des individus dans un même lieu, ni qu'un groupe institué est nécessairement producteur d'apprentissage. Le groupe doit donc se fédérer autour de sentiments d'appartenance, de sécurité et de compétence, pour se constituer comme source potentielle d'apprentissage. L'enjeu est d'autant plus fondamental que possibilité et conditions de l'apprentissage posent spécifiquement problème aux élèves de SEGPA, la grande difficulté scolaire qui en résulte motivant généralement leur présence dans ce secteur de l'enseignement adapté.

Chaque savoir ne peut pas être pensé comme isolé des autres

Chaque savoir s'inscrit dans le faisceau des relations qu'il entretient avec les autres savoirs de la discipline (Savoir 2 dans ce cas) qui, ensemble, constituent l'état des réponses aux questions spécifiques (l'instaurant comme discipline identifiée) qu'elle adresse à un monde qui prend alors sens. Il se comprend par ailleurs comme un aspect des savoirs constituant le Savoir organisé scolairement en discipline d'enseignement dont il sera un écho et avec lequel, plus fondamentalement, il entretiendra des liens, mobilisant pour l'acquérir des compétences déjà construites ou permettant le transfert de compétence à d'autres champs (contre-transfert et transfert). Rien ne dit pour autant que les liens objectifs dans chaque savoir (permettant d'identifier la discipline), et entre les savoirs facteurs potentiels de transfert, de contre-transferts¹ et d'apprentissages plus réels apparaissent spontanément au(x) sujet(s) en apprentissage. L'acquisition de ce savoir se comprend enfin comme signe d'un effort général dynamique de compréhension ou d'élaboration du monde, sinon rien n'assure qu'il ne restera pas isolé, factuel et sans impact réel sur le mouvement de l'apprentissage. Or, plus encore que l'acquisition des savoirs², cette dynamique est l'objectif même de la pédagogie en SEGPA : il s'agit d'y inscrire l'élève afin que, se sentant investi de la capacité d'apprendre et maîtrisant les attitudes cognitives pour la développer, il construise et accroisse dans sa vie future ses savoirs.

L'enseignant ne travaille pas seul

L'enseignant ne travaille pas seul face à ses élèves, à l'écart de ses élèves³, mais avec eux. Son rôle est celui d'un médiateur :

- par le biais de sa pédagogie, c'est-à-dire de l'organisation globale de sa classe. Son premier rôle de médiateur se joue alors dans son souci de favoriser l'intermédiation des élèves. Il consiste à mettre en place les conditions générales pour que les apprenants travaillent ensemble, qu'ils ressentent, constatent la situation d'interlocution comme une source de richesse et de progrès

pour chacun. Plus spécifiquement et ponctuellement, ce rôle va consister pour chaque apprentissage à organiser des groupes d'apprenants de façon à favoriser les échanges productifs. L'organisation des groupes est donc différente selon les objectifs visés, les compétences déjà mobilisées par les élèves et leurs besoins spécifiques (plan pédagogique). Enfin il va permettre au groupe et à chacun de ses participants de se saisir, par une réflexion organisée de type métacognitif (et non pas simplement en vivant une situation d'apprentissage), comme l'une des sources de l'apprentissage grâce la mobilisation de ses propres ressources (axe des médiations). Il s'agira alors de reconstituer l'organisation de ces ressources vers le progrès, pour être plus aptes à la remobiliser dans d'autres situations ;

- par le biais de l' organisation didactique des savoirs à transmettre. Son second rôle de médiateur se situe entre le savoir existant et l'objectif d'apprentissage : il va devoir analyser, puis hiérarchiser les savoirs à transmettre en fonction des compétences et des difficultés constatées chez ses élèves, pour définir le progrès à réaliser et la nature de la situation pédagogique pour y parvenir (axe didactique) ;
- par le biais de la mise en apprentissage : le troisième rôle de médiateur de l'enseignant se situe à l'intersection des deux précédents, entre le groupe d'apprenant et le savoir spécifiquement visé (plan de la construction du Savoir). Il organise et met en œuvre les situations proposées (les groupes, les supports proposés, les questions posées, etc.) en fonction de la nature spécifique des savoirs à faire construire ;
- par le biais de la mise en lien entre le savoir construit et les autres savoirs (transfert et contre-transfert) de la discipline et du Savoir en général. Son quatrième rôle de médiateur consiste à permettre à chacun de construire le lien entre la construction de ce savoir et l'identification de la discipline, les questions qu'elle se pose, la façon dont elle construit les réponses et la nature des réponses apportées ;
- par le biais de la mise en réseau de ce travail avec ce qui lui donne sens : compréhension et interrogations des enjeux humanistes (fonder l'exercice de la liberté sur le questionnement à partir des savoirs), sociaux (pourquoi vivre en société ?) et politiques (comment construire et participer au système politique qui organise la société pour viser cette humanité ?) qui s'y jouent et donnent sens à sa présence à l'École.

Le statut d'enseignant médiateur est à conquérir dans la classe de SEGPA, aux yeux d'élèves qui vivent plutôt la relation à l'enseignant comme une épreuve de force où il s'agit avant tout de s'imposer, construisant ainsi l'image, opposée aux discours humanistes tenus à l'Ecole, d'une société où la force dominerait.

La question de l'autorité est centrale dans cette conception de l'enseignement, d'une part dans une école qui veut mettre l'élève au centre du système éducatif : au nom de quoi accepter de travailler ensemble pour constituer une classe ? Au nom de quoi accepter de privilégier le mode argumentatif ? Pourquoi un argument a-t-il plus de poids qu'un autre dans l'échange ? Pourquoi le savoir s'impose-t-il ? Pourquoi dans le Savoir privilégier tel ou tel savoir ? Pourquoi travailler ainsi ? Et plus largement, si l'on interroge les fondements : pourquoi venir à l'École s'impose-t-il, dans quelle modèle d'école,

pour quelle société ? Il s'agit à chaque fois, à tout moment, de construire et vivre la pertinence de l'autorité de l'argument contre l'argument d'autorité, dans une École qui veut permettre de construire sa liberté.

Cette question est également centrale pour l'élève : l'autorité n'est pas incidente, ni spontanée, ni automatique. Quand bien même le serait-elle pour certains élèves (pourquoi certains élèves ne l'intégreraient-ils pas par leur simple présence à l'école ?), rien ne dit qu'elle le serait pour tous ni, plus fondamentalement, qu'elle serait porteuse pour l'élève d'une dynamique susceptible de faire évoluer la nature de son rapport à lui-même, aux autres, à la société et au monde, pour lui donner sens. L'autorité est d'autant plus au cœur du projet scolaire lorsque celui-ci s'adresse à des adolescents en grande difficulté scolaire qui interrogent de fait, le sens de leur présence à l'école, de la nature, des vecteurs et des marques de l'autorité en classe et dans la société.

Elle est centrale enfin du point de vue de l'enseignant, qui, en tant que médiateur, doit faire autorité, sans être autoritaire, pour permettre à l'élève de construire la notion d'autorité et la nature du rapport qu'il peut et pourra entretenir avec elle.

La situation pédagogique en SEGPA, telle qu'on vient de la décrire, exprime en réalité synthétiquement la situation habituelle souhaitée pour toute classe, à la différence que s'y trouvent cumulée la somme des difficultés possibles dans une classe ordinaire. On peut alors penser que la réponse serait porteuse, pour tout enseignant, d'indications de réponse pour sa classe et qu'elle ferait, en quelque sorte, autorité. Quelle place alors la DVP joue-t-elle dans cette réflexion ?

La DVP au centre de la construction de l'autorité

L'activité qui consiste à permettre aux élèves de s'interroger ensemble sur les grandes questions qui agitent l'humanité pourrait apparaître comme une simple et nouvelle modalité du travail habituellement conduit dans l'enseignement spécialisé : développer des médiations spécifiques pour modifier le rapport de l'élève au savoir, le redynamiser. Elle se révèle, en réalité, au cœur des interrogations qu'elle suscite. Par ses modalités mêmes - l'examen rationnel et collectif d'un problème commun - la DVP pose en effet d'emblée le problème de l'autorité comme la condition de la réalisation de l'échange, l'une des sources de sa progression, l'un de ses objets d'étude, le socle d'une pédagogie spécialisée où les places et rôles du maître, de l'élève et du savoir sont redéfinis.

1) La condition de réalisation

Il ne peut exister d'échange ni de discussion, si un principe d'autorité ne régit pas la situation de classe. Il pose, dans un premier mouvement et sans discussion possible, le langage, l'échange et la discussion comme les voies irréductibles du travail de la classe et au-delà, leurs produits comme des facteurs incontournables pour donner sens à la situation de classe. Il ne suffit pourtant pas, face à des adolescents en grande difficulté scolaire, de le poser pour qu'il soit définitivement accepté et respecté.

Il ne serait d'ailleurs pas souhaitable que cela soit : comment vouloir éduquer à la liberté sans jamais permettre ce type d'interrogation, au fondement même de la vie sociale ? Vouloir maintenir la paix pour permettre à chacun de progresser et réaliser son droit à l'éducation a conduit certains enseignants, après avoir imposé l'autorité, à souhaiter permettre aux élèves, pour rendre la situation d'enseignement réellement possible à long terme, d'en examiner la nature⁴. On comprend mieux pourquoi l'état de fait initial en SEGPA - une situation d'enseignement où la question de l'autorité est centrale pour tout enseignant qui peut risquer de perdre la contrôle de sa classe face à des adolescents parfois difficiles - a permis de poser en réalité la question de droit : chaque élève, éduqué en vue d'exercer sa liberté, devra pouvoir se poser la question de l'autorité, même si finalement, il ne la remet pas en cause.

2) Une source de la progression de l'échange

L'échange ne peut se développer que :

- lorsque, d'une part, la confrontation des idées permise par l'échange est identifiée comme source de ré-interrogation et comme nécessaire à la recherche. Ce n'est possible que s'il est admis que certains arguments présentés ont plus de poids que d'autres, dessinant implicitement l'échelle d'une plus ou moins grande autorité de l'argumentation avancée.
- Lorsque, d'autre part, il est admis qu'il convient de se soumettre intellectuellement à l'autorité de l'argument retenu.

Ces deux éléments constituent, implicitement dans un premier temps, le fond des échanges. L'un des enjeux de la DVP en SEGPA est de leur donner un sens explicite en permettant aux élèves lors de moments réflexifs sur l'échange d'identifier ce qui dans l'argument était porteur d'autorité : identifier d'abord qu'il y a eu une évolution dans l'échange, évaluer en quoi elle est assimilable à un progrès, en identifier la nature, puis considérer l'échange et la confrontation des idées comme la source des avancées. Le risque pour l'élève est en effet d'assimiler ce progrès à la simple maîtrise de techniques de communication. D'où l'intérêt d'échanges où les différences entre " convaincre " et " persuader ", entre " vérité " et " vraisemblance " pourront être évoquées, constituant ainsi une formidable ouverture sur les techniques de persuasion employées par les hommes politiques, les publicistes et les risques potentiels encourus par toute démocratie⁵. L'autorité se constitue ainsi comme le support d'une vision politique à laquelle la pratique de la DVP correspond.

3) L'un de ses objets d'étude

L'interrogation philosophique se donne entre autres objets de tenter de définir ce qu'est l'autorité, ses champs d'application, ses fondements, la nature et les limites de la soumission à laquelle elle peut conduire. Autant de questions que peuvent se poser des adolescents souvent confrontés à l'urgence des situations sociales précaires et à la revendication sociale exercée au nom de la

reconnaissance et de l'exercice du droit. Autant de questions qui, plus largement, soulève le problème :

- du rapport au savoir : sur quoi s'appuie-t-il pour s'affirmer tel ? Comment se construit-il ? Comment le définir ? Qu'en faire ?
- des objets de savoir (c'est la nature et le rôle spécifique des disciplines scolaires qu'il va falloir envisager).

La vie de la classe, par l'étude des disciplines enseignée au collège, sera l'occasion de cette réflexion dont on peut se demander si elle n'est pas fondamentale pour le progrès même. Mieux saisir le sens qu'on peut donner à la présence à l'école, est voulu institutionnellement dès le plus jeune âge⁶. La construction d'un rapport au savoir comme source d'intérêt en soi est, semble-t-il, un enjeu de la réussite scolaire car on peut penser qu'il est tout simplement fondamental pour mieux réussir à l'école⁷, pour apprendre ou, plus radicalement, pour entrer dans une dynamique d'apprentissage.

4) Le fondement d'une pédagogie spécialisée

On ne peut espérer faire progresser l'élève en échec scolaire sans lui permettre de s'interroger sur le sens de sa présence à l'école, sur le sens des apprentissages disciplinaires et la nature du rapport qui le lie à l'enseignant. Rejoignant les deux directions précédentes, il peut alors tenter de définir les éléments sur lesquels peut se fonder l'autorité de l'enseignant dans le cadre d'un possible pacte scolaire.

L'enseignant place par la DVP de fait l'élève en situation d' " interlocuteur valable " (J. Lévine), critique, susceptible lui aussi de faire autorité, auquel il doit répondre, instituant ainsi une autorité conçue comme une capacité de médiation vers le savoir, et qui ne s'exerce que pour en rendre possible l'apprentissage. Ce statut particulier est d'autant plus fort que, dans une pratique "quotidienne" de la DVP, le rapport enseignant/élève est nécessairement aplani par la nature définitivement problématique des questions abordées. Paradoxalement, on constate que la perte apparente d'une autorité du maître fondée sur la détention du savoir, qui n'a plus lieu d'être concernant des réponses définitives en philosophie, s'inverse en une autorité comprise comme capacité d'organiser les médiations dans une relation à soi-même, au savoir et au monde où l'enseignant est apprécié comme partenaire plus que censeur.

5) L'inscription dans les perspectives politiques et éthiques d'une socialisation démocratique (M. Tozzi, 1998)

L'expérience de l'échange, l'examen de l'autorité et de la pertinence des arguments, l'exercice du respect de l'autre reconnu en tant qu'être de raison porteur d'idées différentes, la mise en communauté de recherche (M. Lipman) afin de trouver ce qui fait autorité dans une société humaine, autant d'éléments qui concourent à inscrire l'élève dans une vie sociale démocratique, régie par une éthique humaniste.

Achevant la boucle - à la condition qu'on fasse de la réflexion sur les perspectives éthiques l'objet même de ce travail par un retour sur le travail intellectuel qui se joue dans la communauté - on permet l'examen des termes pratiques et théoriques du système politique qui l'implique : est-ce la démocratie ? Quelle démocratie ? Comme politique de la discussion qui vise l'accord ? Il s'agira entre autres d'examiner la pertinence de cet a priori au fondement de la DVP. C'est alors la nature d'une éthique communicationnelle (J.Habermas, 1992) qui sera examinée, critiquée. Il s'agira de se demander dans quelle mesure elle autorise le pédagogue dans l'École à exercer l'autorité d'emblée, verticalement.

L'ouverture ne s'arrête donc pas à la question scolaire, puis politique : autorité et DVP en SEGPA s'inscrivent en réalité dans les perspectives d'un système de compréhension de l'Homme dans le monde, une pensée humaniste : la pensée de l'homme comme liberté à construire dans une compréhension tripolaire de sa nature (être de subsistance, de lien, de choix), de la société comme lieu de construction d'un projet nécessairement collectif de développement et d'articulation des libertés (une démocratie républicaine fondée sur la référence aux droits individuels ordonnés collectivement selon - et en tension avec - les exigences collectives irréductibles de sa nature tripolaire), de l'enfant comme porteur actuel de ce projet, et de l'École comme lieu nécessaire de construction de l'enfant vecteur de ce projet.

Sans pouvoir être l'objet du présent article, il s'agira qu'il soit clairement fondé dans l'esprit de l'enseignant médiateur (il est ce qui sous-tend la spirale dynamique à la droite du schéma), au risque sinon de ne garder de la DVP qu'une façade, en tronquer le sens, pour finalement devoir l'abandonner faute de cohérence.

(1) Les notions de transfert et contre-transfert sont à comprendre ici au sens cognitif, et non au sens psychanalytique. Ils concernent la construction ou les mobilisations corrélatives de compétences précédemment évoquées.

(2) Il ne faudrait pas opposer dynamique et savoirs : les deux se construisent ensemble. La dynamique permet de développer la maîtrise de savoirs qui, en retour, élargissent le cadre dans lequel elle se situe, la renforce, selon un modèle spiralaire qu'on a représenté à la droite du schéma, et qui décrit le début du processus (de la classe à l'école, puis à la société). On reviendra dans la seconde partie de l'article sur la nature de cette dynamique, concernant son inscription politique, sociale et humaine.

(3) On ne soupçonne évidemment pas la représentation triangulaire de J. Houssaye de schématiser ce type d'écart.

(4) On peut poser, dès le début de l'année et en s'appuyant sur Rousseau, Du contrat social, Chapitre III Du droit du plus fort, la question de l'autorité comme un objet privilégié de l'échange.

(5) C'est tout le problème de la sophistique comme technique de persuasion d'une assemblée, notamment dans le Sophiste (Platon).

(6) Il n'est qu'à consulter le Bulletin Officiel de l'Education Nationale consacré au langage à la maternelle (1999).

(7) Concernant l'incidence de ce rapport au savoir sur la réussite scolaire, lire Charlot, B. ; Bautier, E. ; Rochex, J-Y. (1992).