

32

ENTRETIEN

Avec Anne-Nelly
Perret-Clermont

53

LE FESTIN NEUCHÂTELOIS

Des élèves aux fourneaux
et au service de salle



Dossier thématique

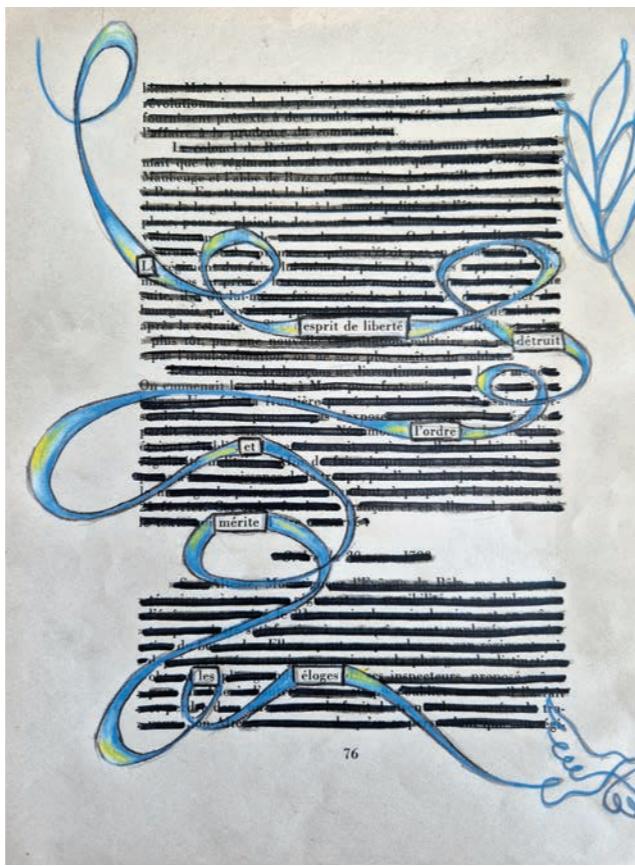
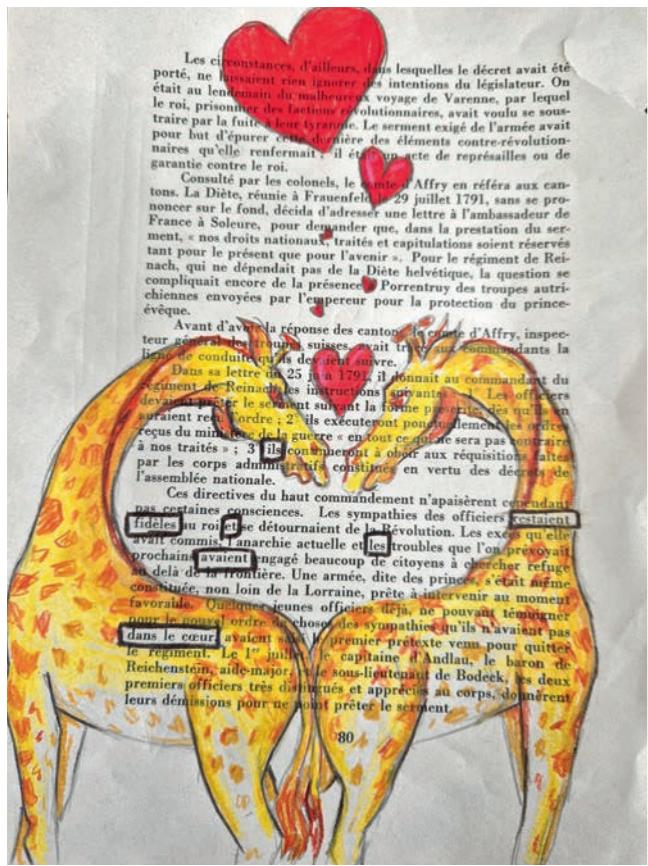
LA PAROLE DE L'ÉLÈVE



Les interventions spécialisées en classe semblent offrir une piste intéressante pour aider les élèves aux besoins particuliers, mais elles nécessitent un changement de regard essentiel concernant les situations individuelles des élèves. Il est donc difficile de conclure qu'elles représentent l'unique solution, mais devraient plutôt être envisagées comme une option valable dans le suivi de ces derniers. Les retours des élèves permettent de mettre au jour la nécessité de les inclure activement dans les processus et de les considérer comme des partenaires si nous voulons qu'elles et ils se sentent concernés et impliqués. En somme, la prise en charge des élèves aux besoins particuliers nécessite une approche globale et respectueuse de chacun·e, qui intègre les interventions des spécialistes dans un cadre global de soutien et d'accompagnement, tout en reconnaissant la singularité de chaque enfant et de chaque situation au-delà de leurs défis d'apprentissage.

Dans le milieu scolaire, la focale, en lien avec les besoins spécifiques, est mise davantage sur l'aide supposée nécessaire à l'élève que sur les besoins réellement éprouvés par l'élève ou sur les besoins des autres acteurs en présence.

(Gremion & Gremion, 2020, p. 21).



Entretien avec



Anne-Nelly Perret-Clermont
psychologue, spécialiste des sciences de l'éducation et professeure émérite de l'Université de Neuchâtel

Les élèves ont-ils·elles leur propre vision du monde ?

Nous avons conscience aujourd'hui de la valeur et de la potentialité des individus. On s'est battu pour les droits de l'Homme, on a peu à peu découvert et cultivé la personne. Toutefois, nous n'avons encore que relativement peu porté d'attention aux relations, à leur qualité au sein des groupes, des écoles, des équipes, des organisations, des quartiers. Il en résulte que nous attribuons trop souvent aux individus des propriétés qui sont en fait des réalités plus «collectives». Par exemple, la qualité n'est pas seulement celle de l'enseignant·e ou de l'élève mais tout autant (voire plus?) celle du dialogue qui s'établit au sein de la classe (et aussi de l'école, avec les parents, les autorités et autres partenaires) et qui permet l'intercompréhension, les ajustements et les innovations. C'est ce dialogue qui permet de transmettre un savoir vivant, de faire des apprentissages et d'en saisir le sens.

Alors, si vous me demandez si les élèves ont leur propre «vision du monde», quasiment par réflexe épistémologique, je me méfie de considérer que cette vision serait un trait des élèves. Certes, je suis bien d'accord que chaque élève, individuellement, a une vision du monde. Mais impossible d'aboutir pour autant à l'idée d'une vision du monde propre à l'enfance ou à l'adolescence. «Ce qui se ressemble s'assemble» (dit le proverbe): au sein de leur groupe identitaire, les élèves cultivent, entre pairs, leur vision du monde. Faisons donc attention à ne pas figer, naturaliser, des dynamiques collectives en les réduisant à des faits statiques.

La question est alors plutôt: comment se développe leur vision du monde, leur rapport au monde? Qu'est-ce que l'école leur offre pour les aider sur ce plan? Si on sort l'enfant (et l'adulte aussi d'ailleurs) de son «bocal» de vie quotidienne et qu'on le place dans un autre milieu, on observe que, bien souvent, cela change sa vision du monde. Changer de milieu, c'est, par exemple, passer du primaire au secondaire, ou aller après l'école chez de nouveaux voisin·e·s, ou participer à un échange scolaire, rentrer en apprentissage (ou même seulement en stage) dans une profession, migrer... Il existe différents degrés de transition, mais toujours se transforme le rapport au monde de la personne. Donc, j'ai critiqué l'affirmation selon laquelle les enfants auraient une propre vision du monde mais, en fait, je suis très contente que vous me posiez cette question, parce qu'elle invite à prendre en considération l'altérité de l'élève. Et cela, nous ne sommes pas très doués pour le faire! On peut rouspéter contre les uniformisations, tout en y contribuant sans arrêt.

Un des mérites de Jean Piaget, c'est justement d'avoir posé la question de l'altérité de l'enfance. Pour moi, plus que les réponses de ce célèbre psychologue, c'est le fait même qu'il ait supposé que l'enfant puisse penser différemment de l'adulte qui a été riche de conséquences. Nous sommes dès lors obligé·e·s d'observer comment l'enfant pense et donc de respecter son altérité, de se dire qu'on risque de ne pas se faire comprendre, de vérifier si on se fait comprendre. Trop souvent, l'enfant est considéré·e en référence à l'adulte: comme un adulte en miniature ou comme un être en voie de devenir ce modèle achevé que serait l'adulte. Les enfants seraient des êtres «imparfaits» (inachevés), qui ne savent pas grand-chose et auxquels il faut tout apprendre en espérant les voir un jour devenir des citoyennes ou citoyens actifs. Mais n'est-ce pas là une vision de l'enfant très infantilisante, asymétrique, qui risque à tout moment de les sous-estimer et de les considérer comme ne faisant pas encore partie de la société?

Demandons-nous plutôt quelles sont les fenêtres qui leur permettent de regarder le monde? Il y a longtemps, une émission de la Télévision suisse romande, dont j'ai malheureusement oublié le nom, avait choisi de mettre la caméra à hauteur d'élève pour voir avec leurs yeux une journée à l'école. Les réalisateurs se sont perçus comme derrière un kaléidoscope! Défilé de personnes, défilé d'activités:

“

(...) l'espace social autorise-t-il les enfants à argumenter? Ce n'est pas toujours le cas en famille, à l'école ou ailleurs, et selon le type d'activités. Comment sont accueillies les initiatives conversationnelles des enfants ?

45 minutes de maths, puis 45 minutes de géographie, suivies peut-être de 90 en français, une tranche de gym, une pause repas (en des lieux incertains), un peu d'allemand, etc., et finalement une demi-heure de transport et de marche pour le retour à domicile. Tout est morcelé! Et cela recommence avec les devoirs: un bout de devoir de ceci et un morceau de cela se succèdent. Les journalistes n'en revenaient pas de ce morcellement. Cet émiettement a une longue histoire, des raisons d'être, et aussi une grande inertie. Quelle vision du monde les élèves peuvent-ils, peuvent-elles, se faire à travers cette mise en scène?

Quel est le statut de l'enfant et de l'adolescent·e: tablettes d'argile sur lesquelles doivent se graver des connaissances? Cette tablette devient-elle un reflet, un miroir, peut-être une sémiotisation du monde? Ces transmissions (si elles sont comprises) sont utiles, mais elles ne peuvent pas être la modalité dominante voire unique d'accès à ce qui est hors «bocal».

Bien des chercheurs (Jean Piaget, Antonio Iannaccone – pour citer des personnes de notre région) ont montré que l'enfant est constamment en train d'explorer le monde. Les enfants ne peuvent pas faire autrement qu'essayer d'explorer. Dès leur naissance, ce sont des explorateurs et exploratrices de leur milieu (comme le sont aussi d'ailleurs les chatons ou les petits chiens!). Ne pourrait-on pas plus soutenir et cultiver, tout en le respectant, cet élan naturel ?

Les enfants ont-ils leurs propres manières d'argumenter?

Si argumenter signifie «chercher à persuader l'autre», je ne peux pas répondre parce que je ne suis pas compétente en ce domaine, ce n'est pas ce qui m'intéresse. En revanche, si l'on considère l'activité d'argumenter comme moyen de tenter de comprendre la raisonnableté d'une situation, de tester une idée, de prendre une décision bien réfléchie, alors, oui, étudier l'argumentation des enfants permet d'accéder aux raisons que ces personnes se donnent, de façon plus ou moins explicite, lorsqu'elles tentent de résoudre un problème, de gérer une perplexité ou un conflit. Leurs manières d'argumenter vont dépendre des circonstances, des relations et des lieux institutionnels. La première question à se poser est alors: l'espace social autorise-t-il les enfants à argumenter? Ce n'est pas toujours le cas en famille, à l'école ou ailleurs, et selon le type d'activités.

Comment sont accueillies les initiatives conversationnelles des enfants? Elisa Angiolini vient de soutenir une thèse de doctorat qui traite de ce sujet. Adultes et enfants n'argumentent pas nécessairement différemment. Mais l'enfant n'a souvent pas les mêmes implicites, ni les mêmes buts, voire les mêmes «droits conversationnels» que l'adulte. Une conversation argumentative naît en général (mais pas toujours) de la confrontation entre un «proposant» et un «opposant». Mais les enfants savent que le rôle d'«opposant» est souvent illégitime pour eux et encore plus pour elles (les petites filles que l'on veut dans un rôle conforme «bien socialisé»). La plupart des institutions attendent des enfants: participation, respect de l'autorité et, sauf consignes contraires, un effort tendu vers la perception et l'adhésion à des normes, à des consensus.

Il s'agit de démontrer une bonne volonté «participative» à l'égard de l'activité en cours. S'opposer, sembler sortir du sujet, c'est souvent interprété, par l'autorité responsable de l'accomplissement d'une activité, comme un acte d'«indiscipline» (ou d'incompétence, de distraction ou de caractère). Cette interprétation est en fait, très souvent, complètement en porte-à-faux par rapport à la réalité psychologique de l'enfant qui, depuis tout·e petit·e, interroge pour comprendre, s'oppose pour identifier sa place et ses limites, explore les espaces, les relations et les idées pour donner un sens à son monde et au monde.



En tient-on assez compte dans l'enseignement?

Je suis en train de lire une étude de Kiyotaka Miyazaki (2019), chercheur japonais engagé dans un courant pédagogique d'éducation active que je ne connaissais pas. Ce texte me parle beaucoup, parce que l'auteur, depuis sa tradition fort différente, conduit une réflexion proche de celle que mène le philosophe français Jean Houssaye autour du concept de «triangle pédagogique», et de celle de nos recherches sur la construction de l'intersubjectivité. Il problématisé, lui aussi, la question centrale: celle de la complexité, toujours plus grande qu'on ne l'imagine, du rôle de l'enseignant·e.

Vous me direz peut-être: peut-on vraiment écouter chaque élève, même s'il y en a 30 dans la classe? Ma réponse est: oui, parce qu'il s'agit surtout d'une attitude qui permet à l'autre d'exister comme écoutable. Même s'il y a 30 élèves par classe, on ne peut pas partir du principe que ce n'est pas possible d'écouter chaque enfant avec sa différence, sa neurodiversité, sa culture. Il est certain que c'est impossible si vous considérez ce fait à un niveau individuel. Mais dès lors que l'on comprend qu'il s'agit de dynamiques de dialogue, de dynamiques de communication, d'états d'esprit, de délimitations d'espace, de tâches dont il faut inventer l'architecture adéquate, alors oui: il existe une attitude de «recherche collective» entre personnes qui coopèrent, qui permet la réussite d'une pédagogie dialogale. J'ai souvent entendu: «Bon, c'est bien joli ce que vous dites, mais vous planez. Parce que vous ne savez pas ce que c'est qu'une classe de 25 élèves.» Non, effectivement, moi j'avais plutôt 70 à 100 étudiants et étudiantes dans mes cours (rire). Au-delà de l'attitude, il faut mettre au point des stratégies d'animation, avec leurs savoir-faire et «trucs», qui permettent d'agir avec ces grands groupes.

Il est certain qu'on ne peut pas se permettre d'avoir un précepteur par enfant. D'ailleurs, cela ferait passer beaucoup d'enfants à côté de beaucoup de dimensions fort riches de la vie sociale et, pour des raisons tant économiques que psychologiques, cela n'est pas possible. La question est donc de savoir comment on joue avec ces contraintes. Et là, je ne suis pas sûre qu'on ait suffisamment cultivé (pas seulement chez les enseignant·e·s d'ailleurs) l'envie et l'art de transmettre des connaissances et des savoir-faire. De façon réaliste, il nous faut repérer les bonnes pratiques, en imaginer, en essayer. Sinon, on est un peu dans l'abstrait. Anda Fournel, philosophe et linguiste, m'a entraînée dans l'étude de débats de philosophie pour enfants inspirés par Matthew Lipman. Ce qui me frappe d'emblée, c'est à quel point les enfants adorent ça! Et pourtant, si l'on regarde très en détail ce qui se passe dans ces rencontres, même si on se réjouit d'y voir des pensées collectives se construire, des discussions évoluer, on y perçoit aussi ce qui, du moins au premier abord, pourrait passer pour un enchainement de ruptures de dialogue, d'occasions manquées de se comprendre ou de se répondre, de manifester une prise en compte des idées des un·e·s et des autres. Mais force est de constater... que ça marche tout de même! La discussion évolue et les enfants se passionnent! C'est la preuve même qu'il n'y a pas besoin de toujours se comprendre, de toujours donner quittance à ce qu'on a entendu, de toujours avoir des enfants qui s'expriment bien. Je ne sais pas exactement quoi, mais il y a quelque chose d'important qui se passe, également sur le plan émotionnel, dans ce type d'activité qui offre un statut à la réflexion libre et collective.

Les adultes n'ont-ils pas tendance à interrompre trop vite les enfants sans prendre le temps de mettre en lumière les implicites?

“

Souvent les adultes ont tendance à interrompre trop vite les enfants. Jamais je n'ai vu un adulte écouter un enfant comme vous m'écoutez là ! Qui leur donne cette chance ? Qui leur donne cette chance ? Qui leur donne cette chance ? (...)

Je suis d'accord: souvent, les adultes ont tendance à interrompre trop vite les enfants. Jamais je n'ai vu un adulte écouter un-e enfant comme vous m'écoutez là ! Qui leur donne cette chance ? Parfois, par un accès de bonne volonté, on pousse un-e enfant qui a de la peine à s'exprimer, à en dire plus, à aller plus loin dans son propos, et... en conclusion: cela lui coupe la parole ! Ce n'est pas facile d'intervenir pour « aider », et encore moins quand il s'agit de réflexion personnelle. Marcelo Giglio a observé de multiples fois combien il est difficile, avec un habitus d'enseignant·e, de ne pas interrompre tout le temps l'élève. Certes, guider ses élèves fait partie des responsabilités de la maîtresse ou du maître. Mais ce rôle de guidage, il faut l'équilibrer. Il ne doit pas dominer toute l'action. On peut bien guider, un moment, de temps en temps. Puis s'arrêter, respirer, écouter. Giglio, justement, n'en revenait pas de toutes les interruptions qu'il observait dans ses données récoltées en classe !

Il y a aussi le risque de mal guider l'apprenant·e parce que, en fait, on n'a pas compris où il·elle en est, on n'imagine pas qu'il·elle a d'autres implicites en tête que ceux de l'adulte qui lui fait face. Mais ces implicites sont difficiles à mettre en lumière: il y a toujours l'implicite de l'implicite; il y a les mots et les concepts mobilisés pour expliciter qui, eux-mêmes, ont leurs implicites variant de contexte en contexte. Cependant, les implicites du raisonnement chez l'enfant méritent plus d'attention. On croit décrire ce raisonnement, on pense identifier des « troubles neuropsychologiques » chez l'enfant en difficulté, mais a-t-on bien vérifié l'implicite de la conversation, ce qui y est mobilisé à tort ou à raison ? Certes, il peut exister des problèmes dys qui rendent la tâche et la participation aux conversations collectives plus difficiles. Mais, même dans ces cas-là, en explorant les implicites, on découvrirait un peu plus précisément quel soutien apporter, comment « débuguer » la conversation. De même, les distances constatées entre les propos des enseignant·e·s et les compréhensions des élèves minoritaires ou étranger·ère·s sont souvent attribuées à des « différences interculturelles ». Mais n'est-ce pas une « explication » un peu trop grossière qui crée des amalgames ? Elle nous empêche de regarder de près, de cas en cas, ce qui est effectivement perçu différemment et pourquoi. Le faire révèle souvent plutôt les implicites des propos tenus et les circonstances relationnelles qui ont créé des malentendus plutôt que des différences essentielles de « culture ».

De même pour les différences de sensibilités rapportées aux genres. Si la société permettait à plus de femmes (et à plus de personnes ne présentant pas les traits de « mâle dominant ») d'accéder à des postes à responsabilités, peut-être que certaines dynamiques de travail s'amélioreraient grâce aux compétences, notamment relationnelles, qu'elles amèneraient. Sauf, bien sûr, si ces personnes ont cru comprendre dès le départ qu'elles devaient « faire le petit mâle alpha » pour réussir ! Il y a des rapports au monde qui varient d'une personne à l'autre, d'un groupe à l'autre, mais cela n'autorise pas à partir dans de grandes généralisations et catégorisations. Regardons en détail à quel moment l'attention de qui se concentre sur quoi. On sera parfois surprise, et l'objet des propos pourra être renégocié. Bon, il vaut mieux que je m'auto-interrompe ici, parce que je n'en finirais pas de donner des exemples et de me fâcher en évoquant des mésinterprétations fondées sur des stéréotypes (rire).

Au sujet de l'ouvrage «Cultures et Guérisons» (Editions Alphil, Neuchâtel et Éditions CLE, Yaoundé), que nous apprend Éric de Rosny au sujet des pratiques de guérison traditionnelles et des croyances modernes avec lesquelles l'école moderne (ou postmoderne) est aux prises ?

Écouter Éric de Rosny, lorsqu'il venait régulièrement à l'Université de Neuchâtel nous parler de ses recherches, était toujours un bel exercice de distanciation: l'« exotique » l'était parfois beaucoup et d'autres fois pas du tout ! Les pratiques de guérison, ici ou ailleurs, font toujours partie du rapport au monde, qu'il soit traditionnel ou pas. L'école se veut en prise avec le monde « moderne ». Mais quel est son rapport aux savoirs et croyances qu'elle n'enseigne pas ? De Rosny, jésuite, était professeur d'anglais dans un collège au Cameroun au lendemain de l'indépendance de ce pays. Il voulait contribuer, avec ses confrères et leurs écoles, à former l'élite future. Son itinéraire de pédagogue est intéressant: il se rend vite compte qu'il ne peut pas former valablement des personnes qu'il ne comprend pas. Il souhaitait aller vers l'autre, comprendre le pays où il vivait dorénavant, mais il n'y parvenait pas. Il raconte avoir eu une prise de conscience décisive un soir alors qu'il surveillait le dortoir. Un élève y fut pris d'une espèce de crise qui ne semblait être ni un épisode d'épilepsie ni une transe. De quoi s'agissait-il ? Alors qu'il se sentait impuissant devant la scène, les élèves, calmement, aspergeaient d'eau leur camarade, tout en tentant de rassurer leur professeur qui ne comprenait rien à ce qu'ils se disaient dans leur langue. L'enfant s'est calmé, les parents contactés l'ont directement emmené au village pour le faire soigner, et notre professeur s'est dit qu'il lui fallait prendre un temps sabbatique pour apprendre la langue locale et découvrir plus profondément la culture de ses interlocuteurs·trices. Ce qu'il fit en s'installant dans un quartier populaire, accueilli par une famille avec laquelle il restera très lié. Les travaux d'anthropologie qui en naîtront – et qui sont regroupés dans le livre *Cultures et Guérisons* que vous évoquez – permettent d'explorer les enjeux d'une culture traditionnelle et les clashs de la transition vers la modernité – cette modernité dont l'école cherche à se faire vecteur. De Rosny nous parle des Doualas du Cameroun, mais éclaire indirectement toute transition de ce type (y compris chez nos aïeux suisses, notamment en zone rurale). Il pointe les différences dans la vision du monde, dans le rapport au corps, à la maladie, à la vie sociale, à la nature et, en particulier, dans l'indispensable gestion de la violence qui rend la vie collective possible. Sur ces différents plans, qu'essaye de « faire » – et surtout comment – la culture occidentale, présente d'abord dans les écoles et en ville et qui, maintenant, est omniprésente ? Et qu'essaient de « faire » – et comment – leurs ancêtres de la Tradition encore bien présents aujourd'hui de différentes façons ? De Rosny observe que, dès qu'il y a beaucoup d'angoisse, ce sont les représentations traditionnelles qui ressortent, en particulier dans le domaine de la santé. Il remarque aussi la disparition de beaucoup de savoirs. Qu'est-ce que cela nous apprend au sujet de l'école ? Je suis convaincu que, malgré ses défauts et limites, l'école est une institution qui a un rôle essentiel à jouer. Mais nous n'avons pas encore assez compris toutes les tensions (voire violences) qu'elle a créées – et crée encore – faute de savoir porter une attention respectueuse notamment aux traditions rurales, aux héritages culturels différents du sien, à l'altérité des modes de vie et des aspirations de certaines populations. Une certaine forme de « standardisation », d'homogénéisation, de goût irraisonné pour la compétition écrase tout.

Prendre en compte la parole de l'enfant, n'est-ce pas une manière de faire que apprenant·e et l'enseignant·e entrent ensemble dans un grand «bricolage» symbolique, par la discussion, l'argumentation? L'apprentissage étant dès lors, le plus souvent, réciproque?

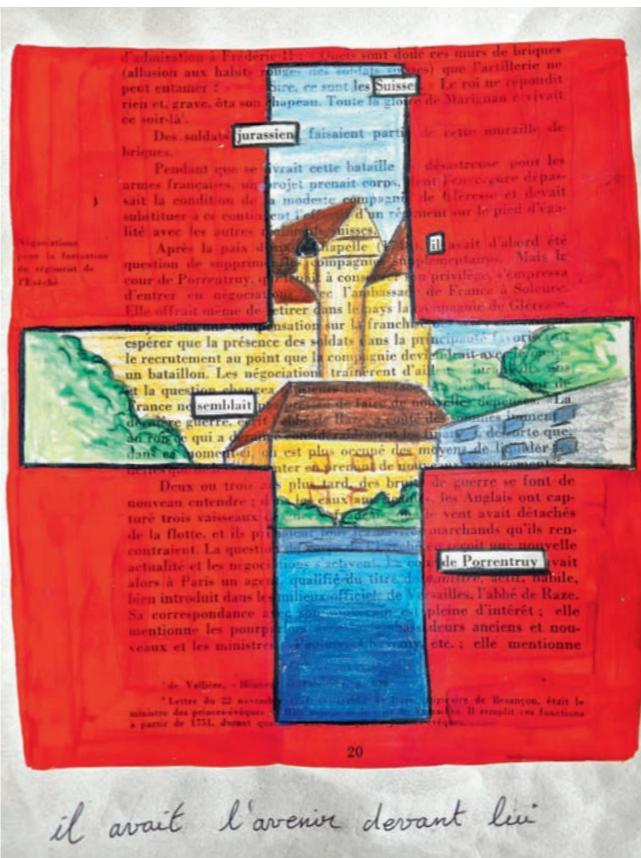
«Bricolage»? Ce terme a reçu ses lettres de noblesse en anthropologie. Certes, il y a partout, tout le temps, en classe, en famille et ailleurs, du bricolage. On y voit à l'œuvre la créativité des humains, leurs constants efforts d'adaptation d'eux-mêmes, de leurs conduites, de leur langage, de leurs savoirs, de leurs relations, de leurs représentations et de leurs récits, à la réalité toujours changeante. On bricole pour innover, pour résister. Mais ce n'est pas que du bricolage! Pour qu'il y ait équilibre psychique, pour qu'il y ait un minimum de gestion des risques de violence, pour qu'on puisse manger, vivre et avoir de la joie à élever des enfants en sécurité, il faut des lignes de force, des éléments structurants qui forment des cadres de référence auxquels se rapporter (quitte à les «bricoler» aussi pour les adapter!). Ils ne sont utiles pour traverser les crises qu'en conservant la dignité qu'ils permettent, voire confèrent. Ces cadres doivent être dynamiques et souples pour ne pas devenir étouffants, voire mortifères. Ils se transforment tant au niveau des personnes que du collectif, au fil du temps, selon l'évolution des contextes environnementaux et humains dans lesquels ils se situent. Quelles que soient les cultures, si l'ensemble «tient», c'est qu'il y a des «choses» (terme à clarifier!) assez fortes qui relient le tout. Il ne s'agit pas que d'un pauvre bricolage improvisé.

Et notons que si on ne respecte pas cette dimension, si on la blesse ou la détruit, cela engendre immédiatement de l'angoisse, et quand l'angoisse n'est pas gérée, la violence se retrouve en roue libre dans un processus qui s'auto-alimente. Alors, si la société est détruite dans sa capacité à contenir, les repères n'ont plus de sens, les rapports de force s'exaspèrent, et la violence augmente encore.

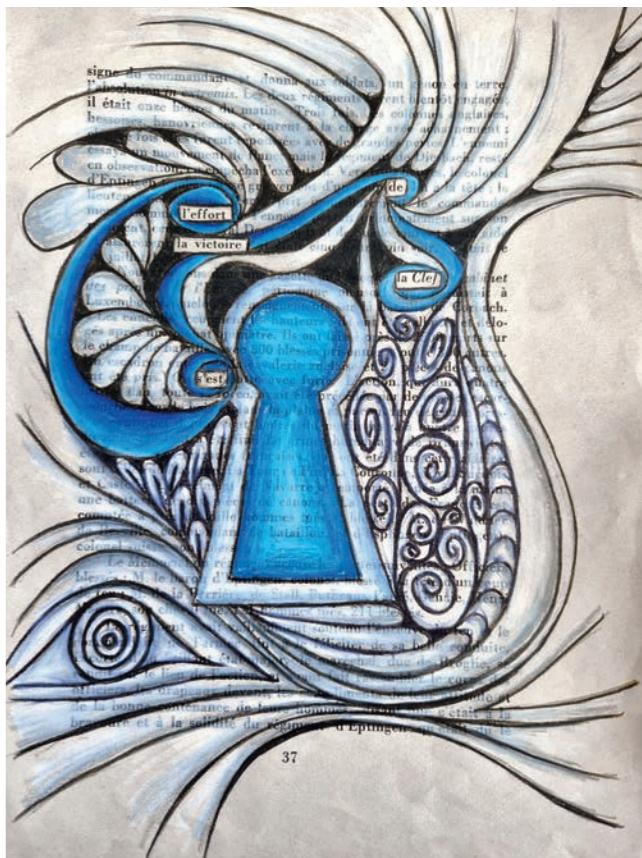
Je pense à l'Afghanistan qui a connu tant de violences physiques et symboliques: le résultat est un niveau de violence tel que l'on ne sait même plus respecter les mères des enfants...

Donc, je n'ai pas envie de me limiter au «bricolage» de maîtres et d'élèves. Certes, il faut qu'ils bricolent, mais il n'y a pas que cela. Comment permettre à des savoirs et savoir-faire, des croyances, des rites, des relations et des institutions, d'évoluer pacifiquement? Pour avancer en profondeur, le «bricolage» doit se faire avec beaucoup de respect des altérités et des «couches» de réalité matérielles et symboliques, et en développant des connaissances à leur sujet, y compris dans la prise en compte de leurs résonances émotionnelles.

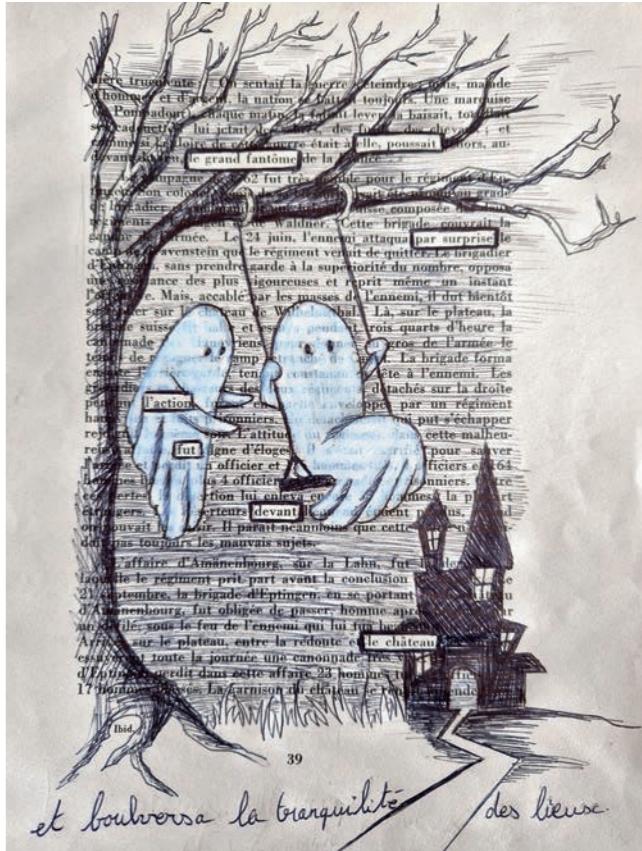
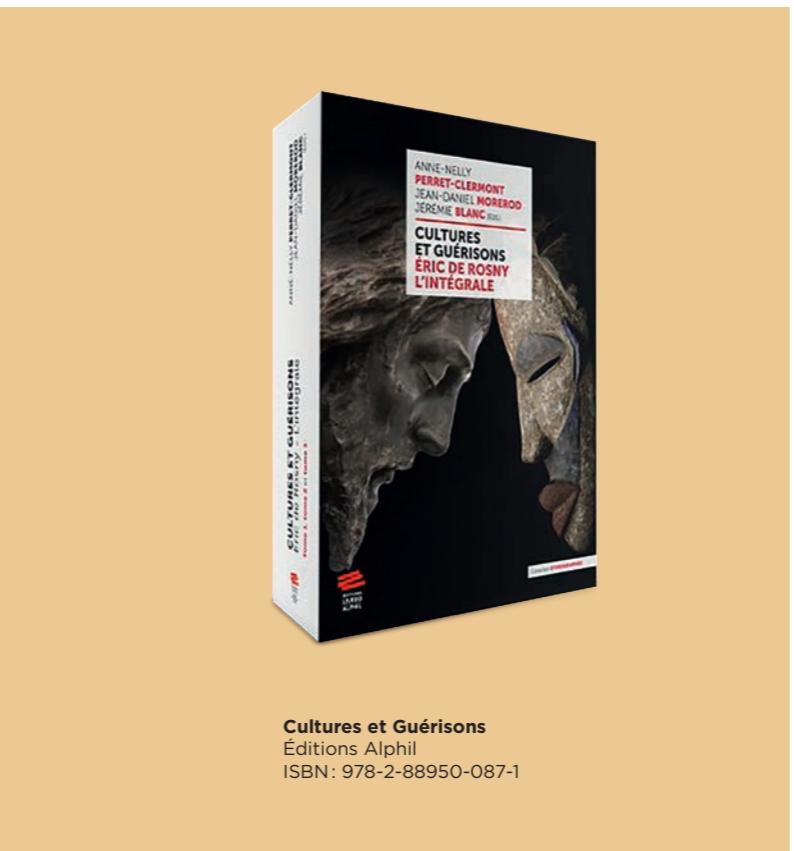
En guise de conclusion (s'il en faut une): n'ayons pas peur de l'altérité. Selon Miyazaki, les personnes dans l'enseignement qui réussissent sont celles qui apprennent de leurs élèves. Elles savent écouter les enfants, les observer, voir ce qu'ils et elles tentent de faire ou de comprendre, d'où vient leur inspiration. Elles ne se sentent pas mises personnellement en crise par l'aspect rocailleux de la rencontre entre leur offre et son accueil, par exemple, lorsqu'elles ont préparé quelque chose qui ne «passe» pas en classe. Elles voient ces incidents comme des intrigues de la vie avec lesquelles composer quitte à devenir, selon l'invitation d'Antonio Iannaccone, des «détectives» des différents sens cachés du quotidien.



Cultures et Guérisons
Éditions Alphil
ISBN: 978-2-88950-087-1



37



39