

Oser les discussions à visée philosophique en SEGPA pour apaiser les relations en classe

Martine GUEGUEN

Enseignante en SEGPA¹, je pratique régulièrement les discussions à visée philosophique avec deux classes de 4^{ème} depuis la rentrée scolaire 2009/2010. J'ai pu remarquer rapidement, au bout de quelques mois, un certain nombre d'effets positifs dans les deux classes concernées. Malgré mes doutes, mes erreurs, un manque d'expérience dans la méthode d'animation du débat philosophique et les moments de découragement quand rien ne paraît fonctionner, le résultat se révèle riche sur le plan du contenu et des idées exprimées. Ces élèves ont du plaisir à participer. Et surtout, j'observe des effets, difficilement mesurables et néanmoins perceptibles : une meilleure relation entre élèves ainsi qu'avec les adultes qui les encadrent, une baisse de l'agressivité et moins de conflits d'une manière générale. Des élèves habitués aux remarques, aux avertissements et aux exclusions de cours l'an dernier, sont plus calmes cette année, ce qui se traduit par moins de mots dans le carnet et peu de rapports écrits.

Ce constat ne signifie pas qu'il n'y a pas de conflits, pas de violence. En effet, se déploie au collège tout un éventail d'incivilités,

¹ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. Pour rappel les SEGPA accueillent des collégiens présentant des difficultés graves et durables d'apprentissage, parfois cumulées avec des troubles du comportement, des problèmes de santé ou encore un milieu familial socialement, culturellement et économiquement défavorisé. Les élèves en question ont entre 13 et 15 ans, ils sont faibles voire très faibles, lecteurs et scripteurs et maîtrisent mal le français à l'oral.

que Sébastien Roché définit « comme un ensemble de nuisances sociales extraordinairement variées qui ne blessent pas physiquement les personnes mais qui bousculent les règles élémentaires de la vie sociale qui permettent la confiance.»² Les comportements recouverts par cette définition peuvent ainsi être des crachats, des graffitis sur les murs, des dégradations de matériel public, des nuisances sonores, des insultes dans la vie quotidienne ou tout manque de respect envers des personnes.

Cette notion englobe donc, à la fois des comportements gênants dans la vie sociale mais qui n'ont pas à être pénalement sanctionnés, et des comportements qui représentent de véritables infractions. Pour Eric Debarbieux : « Les incivilités, même sous leurs formes les plus anodines, sont intolérables par le sentiment de non-respect qu'elles induisent chez celui qui en souffre.»³ Parfois graves et délictuelles, souvent effectivement anodines mais fréquentes, ces tensions quand elles existent sont ressenties comme insupportables. Dans l'enceinte d'un collège, les incidents ne sont pas rares chez ces élèves qui alternent rôles de coupables et rôles de victimes. Beaucoup de ces comportements peuvent d'ailleurs tomber sous le coup de la loi s'ils se produisent à l'extérieur : grossièretés, insultes, menaces, vols, rackets, gestes déplacés de garçons envers les filles... Ce sont autant d'actes qui entraînent de la souffrance de part et d'autre, pour les élèves, bien sûr, mais aussi pour les adultes travaillant dans l'établissement. Il est donc impératif d'apaiser cette agressivité, les enseignants de collège le savent bien.

En observant les élèves, je suis souvent heurtée par cette violence diffuse et constante : le ton agressif, les cris, les bousculades. Dans la classe, au cours des discussions à visée philosophique, cette violence surgit encore en mots sous une autre forme. Elle est présente dans ce

² Site: <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/citoyen/enjeux/crise-citoyennete/incivilites-violence-citoyennete.html>

³ Eric Debarbieux, *La Violence en milieu scolaire, tome 2. Le désordre des choses*, ESF, 1998, p 42.

qu'ils racontent, dans leur mémoire, dans les expériences qu'ils ont vécues, dans les situations décrites. J'ai remarqué chez ces adolescents la récurrence de certaines préoccupations. Le viol, la peur de ne pas se contrôler, les SDF, la mort sont évoqués souvent, quel que soit le thème d'entrée dans la discussion. Ils sont loin, très loin de l'insouciance ; le monde dans lequel ils vivent est un monde hostile et menaçant.

L'école reflète la société, et apprendre aux élèves à vivre ensemble, ce que beaucoup d'adultes ne savent pas faire, est un vrai défi. Or, vivre en paix, c'est d'abord prévenir la violence. Mon propos dans ce chapitre est de montrer que les discussions à visée philosophique offrent un espace privilégié pour cet apprentissage du vivre ensemble. Ce temps de parole, de dialogue, de réflexion, de prise de conscience et de partage des émotions apaise les élèves et par voie de conséquence le climat scolaire de la classe.

En effet, la pratique des discussions à visée philosophique comble certains des besoins psychologiques de ces adolescents en souffrance. Plus encore que les autres collégiens, les élèves de SEGPA ont besoin d'être reconnus, de se sentir en sécurité, d'être respectés, écoutés, valorisés, de s'intéresser, de penser par eux-mêmes. La satisfaction, même partielle de ces besoins apaise leurs émotions et leurs sentiments, elle rejaillit ensuite sur les comportements et leur permet de grandir.

1) Une activité pédagogique pas comme les autres

Pourquoi pratiquer la philosophie en SEGPA ?

C'est la première fois que je laisse une si grande place à l'expression orale en classe. La crainte de me laisser déborder, de ne pas pouvoir cadrer, et le souci d'empêcher dérapages, grossièretés ou insultes racistes m'ont jusqu'alors freinée. Je me suis d'ailleurs demandé si ma propre estime de moi professionnelle ne risquait pas d'être malmenée par la mise en péril d'une autorité professorale toujours fragile. Cet espace de parole donné aux élèves, à quoi va-t-il

servir ? Comment vont-ils l'utiliser ? J'ai été parfois confrontée à des situations violentes dans la classe : un élève qui brandit une chaise pour répondre à une provocation marmonnée par son voisin ; une bagarre qui débute en une demi seconde ; une paire de ciseaux qui s'envole. Les élèves connaissent bien le pouvoir des mots et savent jouer de leurs effets. Bien sûr, il m'est déjà arrivé d'organiser des discussions en classe autour de sujets tels que le port de l'uniforme, la pornographie, le respect ou l'usage des drogues, mais je le faisais de façon ponctuelle, en réaction à un événement précis et avec un message à faire passer. Ici, l'expérience est entièrement nouvelle, il n'y a pas de message enseignant, il n'y a pas d'enseignement à proprement parler, la parole doit circuler entre les élèves. Il me faut leur faire confiance.

Dans un premier temps, ma décision de tenter l'expérience est liée aux apprentissages scolaires. Les discussions à visée philosophique sont ambitieuses quant aux compétences à travailler : problématiser, conceptualiser, argumenter. Les compétences sociocognitives sollicitées sont complexes, l'activité est intellectuelle, abstraite et doit valoriser ceux qui la pratiquent. J'escompte des bénéfices dans l'aisance de la prise de parole: parler à bon escient ; mobiliser son attention ; donner une opinion ; argumenter ; etc., et d'une manière générale dans les compétences du socle commun telles qu'elles sont déclinées : maîtriser la langue française ; être plus autonome dans ses choix et ses opinions ; avoir de la curiosité (questionner) et de l'esprit critique ; mettre en relation les points de vue ; utiliser une langue de communication rigoureuse et précise ; développer la pensée réflexive. Je mise également sur un certain nombre d'autres points positifs.

Il me semble important pour ces élèves, installés pour certains dans l'expérience de l'échec répété, de vivre une activité nouvelle et donc sans l'expérience d'échecs antérieurs. Je pense qu'ils seront mieux armés pour construire leur projet professionnel en améliorant la connaissance d'eux-mêmes et leur estime de soi. Enfin, ce moment de parole fait contrepoint aux bases très concrètes de l'enseignement en SEGPA (ateliers, stages en entreprise, écrits à visée fonctionnelle...).

Pour ma part, la perspective d'échanges de pratiques et de conseils bibliographiques m'a aidée à franchir le pas. C'est plus tard, après quelques mois de pratique, que j'apprécierai les effets des discussions à visée philosophique sur l'apaisement des relations dans la classe.

Comment organiser les débats ?

Les discussions à visée philosophique trouvent légitimement leur inscription dans un emploi du temps régulier malgré le parti pris de les décontextualiser des activités traditionnelles scolaires. Le moment est bien différencié des autres activités de français et n'est en aucun cas un cours d'éducation civique. Il n'y a rien à apprendre, pas d'évaluation, de note ou de contrôle. Les élèves n'ont pas à sortir un cahier ou un stylo... Seule la régularité hebdomadaire tout au long de l'année scolaire garantit l'importance de l'activité en introduisant une rigueur dans sa réalisation.

Dès la rentrée, j'inscris « débat/philo » dans l'emploi du temps des deux classes de quatrième le lundi après-midi, en visant pour chaque séance une discussion de 30 à 45 minutes. Pourquoi commencer si vite ? Il me semble important de prendre cette habitude de débattre dès la première semaine de classe, période privilégiée où les élèves sont particulièrement attentifs, réceptifs et pétris de bonnes résolutions.

Ma première préoccupation est l'organisation matérielle de l'activité. La disposition des élèves en cercle ou en rectangle est celle qui permet les échanges entre élèves. C'est la première condition au bon déroulement des débats. Dès la première séance, nous prenons l'habitude de déplacer tables et chaises, et cette préparation enclenche le rituel du débat/philo. L'activité est ainsi rendue visible, repérable dans l'espace comme dans le temps de la semaine.

Le tableau proche me permet les prises de notes rapides au vu de tous. Plusieurs « places » s'offrent alors à moi :

- debout au tableau pour noter, m'asseyant parfois ;

- assise avec les élèves, la prise de notes se fait alors sur un cahier ;

- assise avec les élèves, enregistrant la séance avec un dictaphone, ce qui a l'avantage de libérer de la prise de notes et de se concentrer sur l'animation du débat, mais qui ne facilite pas la synthèse finale avec les élèves. Je tente l'expérience une fois, et cette séance réécoutée se révèle riche d'enseignement. J'y découvre une tendance exagérée à intervenir et par là même tous les moments où je n'ai pas « entendu » les élèves. Mais ce sera la seule tentative. L'exploitation de l'enregistrement est laborieuse avec un matériel peu performant.

Les élèves, eux, prennent spontanément toujours la même place. En début de séance, en modifier l'ordonnance est parfois efficace pour modifier certaines habitudes de prise de parole. C'est par exemple à la suite d'un tel déplacement qu'une élève « muette » commence à s'exprimer.

Pour l'accroche de départ, plusieurs choix sont là encore possibles. On peut partir d'un ou plusieurs mots puis les questionner : le mensonge ; l'amour ; le respect ; la mort. On explore le mot, soit en formulant plusieurs questions, soit en cherchant d'autres mots par association d'idées : « A quoi ce mot vous fait-il penser ? », soit encore en tentant de répondre à des questions exploratoires du type « Quel est le problème avec... ? Est-ce que... pose problème ? ». Je peux aussi lire un conte (un extrait des « Philofables » par exemple), une courte histoire ou un poème. Je peux encore exposer une situation réelle ou imaginée, vécue ou non par un élève, et qui pose un dilemme moral.

De fait, j'ai surtout privilégié la première méthode car elle fonctionne, elle est simple à mettre en œuvre, elle permet d'entrer rapidement dans le cœur de l'activité, et pour les élèves, de ne pas confondre le moment de discussion à visée philosophique avec les autres tâches scolaires.

Quel rôle pour l'enseignant ?

Les théoriciens de la didactique de la philosophie pour enfants, Lipman, Levine, Tozzi, Delsol et Brenifier, pour ne citer qu'eux, se différencient, entre autres, par le rôle de l'enseignant animateur. Différents modèles sont possibles, de la non-intervention quasi-totale à la distribution de responsabilités plus ou moins importante au sein du groupe. Je choisis la méthode explicitée par Oscar Brenifier après quelques tâtonnements.

Après deux ou trois essais de « bâton de parole », non concluants, je décide de ne pas distribuer de rôles aux élèves, de ne pas constituer de sous-groupes observateurs/discutants et de ne pas faire d'enregistrement systématique avec analyse de la séance par les élèves. Ces choix sont motivés par deux raisons. L'effectif de chaque classe est d'environ 10 élèves. Je n'ai donc pas à résoudre les difficultés de gestion d'une classe de 25 ou plus. Attribuer des rôles réduirait d'autant le nombre de « discutants ». Ainsi tous les rôles leur sont ouverts. De plus, sans expérience préalable, il me paraît ardu de mettre en route d'entrée de jeu un fonctionnement qui me semble complexe. En revanche, je veux accorder une attention toute particulière au développement de l'expression orale des élèves, de tous les élèves, et je cherche à favoriser les échanges entre eux. Et pour que la discussion se développe et qu'il y ait nécessité d'argumenter, les désaccords sont valorisés chaque fois que possible.

Mais mon rôle ne s'arrête pas là. Au cours du débat, je cadre les échanges et je rappelle les règles de discussion : parler un seul à la fois, demander la parole, ne pas couper l'autre, écouter, ne pas se moquer ou être désagréable, ne pas émettre de jugement de valeur sur les autres, réfléchir sur le thème donné et pas sur un autre. Je m'adapte et je n'hésite pas à écourter le débat s'il tourne en rond ou si les élèves sont trop peu concentrés. De mon point de vue, l'enseignant doit être garant du contenu et doit pour cela reformuler, recentrer sur le thème, exiger des réponses argumentées, relancer, contenir quand il y a un trop plein d'émotions. Et il doit aussi être garant du respect des uns et des autres et doit donc encourager, veiller à ce qu'il n'y ait ni moqueries ni insultes, à ce que chacun

puisse s'exprimer, à ce qu'il n'y ait pas un seul élève qui monopolise la parole.

Au fil des semaines, les élèves deviennent de plus en plus attentifs à justifier leurs remarques. Peut-être par la suite sera-t-il possible de différer les prises de parole par des règles plus contraignantes pour la spontanéité mais plus structurantes pour l'organisation d'une pensée préalable. L'objectif étant que, petit à petit, les échanges entre élèves soient plus nombreux et qu'ils s'autorégulent, ce qui arrive par exemple lorsqu'un élève signale spontanément à son camarade qu'il s'écarte du sujet.

Du déroulement d'une séance.

Chaque séance comporte trois temps forts bien distincts :

- *Un premier temps de problématisation et de conceptualisation*

Parfois le mot, qui peut être une expression, est déjà écrit au tableau avant que les élèves n'entrent en classe. Cette pratique suscite une attente. Les élèves cherchent déjà à lire par les fenêtres ouvertes alors qu'ils se rangent devant la classe, la curiosité en éveil. Au deuxième semestre, la procédure évolue un peu : je note leurs propositions de thème, j'ajoute la ou les miennes, et je les soumetts à un vote. Par exemple : *la honte ; le bien et le mal ; pourquoi séduire ? ; pourquoi faut-il travailler dans la vie ?* Les deux dernières sont des questions d'élèves. Ce jour là, la question « pourquoi séduire ? » est choisie à l'unanimité.

L'approche par liste de mots est féconde : « Quels sont les mots qui vont avec... ? A quels mots, ça vous fait penser... ? ». Ces listes dessinent les représentations des élèves et permettent d'approcher le concept ; il s'agit de se forger un vocabulaire commun, de préciser de quoi on parle, de cibler la discussion et de s'entendre sur son objet. Ainsi le mot « justice » produit la liste suivante : *la prison, la violence, le jugement, la loi, le tribunal, les femmes battues*, dans le premier groupe. Pour le deuxième groupe, nous obtenons : *la police, l'Etat, la prison, la loi, le cachot, l'école*. Dans les deux cas la discussion porte sur l'institution, alors que j'anticipais un débat sur le sentiment de justice.

Ensuite ou parallèlement nous problématisons. « Cherchez quelles questions on peut poser avec ces mots là ? ». L'objectif est d'interroger les certitudes, de mettre en doute les évidences, de travailler ces premières représentations. La problématisation est d'abord une démarche, un processus. « Poser un problème (ou problématiser), c'est mettre sa vie en question par le soupçon porté sur l'ensemble des réponses disponibles, par le courage de l'incertitude. »⁴

Assez vite, je m'aperçois que les questions proposées par les élèves sont fabriquées mécaniquement en suivant un procédé, toujours le même, par lequel ils se contentent d'ajouter « pourquoi » ou « qu'est-ce que c'est » devant le mot proposé. Je décide donc de formuler autrement la consigne de départ : « Cherchez quel est le problème avec... » ou encore « Est-ce que pose problème ? ». Ces formulations aident les élèves à se mettre en posture intérieure de recherche et d'interrogation.

Un second temps d'argumentation

« Essayons de trouver des réponses, il peut y avoir plusieurs réponses, il n'y a pas une seule bonne réponse ». Je leur explique ce que j'attends d'eux : « Dire ce qu'on pense, dire pourquoi on le pense, être précis dans les mots utilisés. » Lorsque les élèves restent silencieux, il m'arrive de faire un tour de table systématique : « Et toi, que penses-tu ? » « Es-tu d'accord avec cette phrase ? Pourquoi ? »

Il s'agit de fonder la discussion sur trois exigences : penser par soi-même ; être soi-même ; être et penser dans le groupe. Dans les premiers temps, peu s'emparent de la parole. Les élèves s'expriment difficilement, sont vite à court de mots, et certains n'ouvrent pas la bouche. Au fil des mois et des séances, et après avoir introduit le choix et le vote du sujet, tous finiront par participer.

⁴ Michel Tozzi, « Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser ? », *Diotime*, n°45, 10/2007, p10.

Lors d'un silence, il m'arrive aussi de dévider le fil de la discussion à haute voix en résumant les idées marquantes. Cette démarche est souvent efficace pour relancer le débat, car y apparaissent les contradictions et les pistes non explorées. C'est pendant cette phase de la discussion que des échanges fructueux entre élèves se produisent, que les désaccords exprimés par oui ou par non peuvent être prolongés et argumentés avec un « parce que... »

« Qu'est-ce qui est naturel ?

- *Le yaourt nature* » (rires ...)

- Est-ce que le yaourt nature est naturel ?

- *Non, c'est pas naturel parce que do moun la fé⁵ - Les arbres - Oui*

- *Non, parce que des gens ont planté - Pas tous* »

Dans cet exemple, spontanément deux élèves différents ont utilisé un argument dans leur phrase.

Pour solliciter les arguments, il est efficace de demander : « Pourquoi tu dis ça ? », « Comment le sais-tu ? ». Les élèves vont puiser des exemples dans leur expérience personnelle, et les contre-exemples donnés par les pairs suivent fréquemment. Ce qui permet ensuite de réfléchir et de discuter ces désaccords. Là aussi, petit à petit, certains s'approprient ces « Comment tu le sais ? » ou « Pourquoi tu dis ça ? » et l'utilisent entre eux.

Il faut parfois reformuler les idées exprimées, voire les traduire, avant de noter toutes les remarques des élèves au tableau.

Un dernier temps de conceptualisation et de synthèse

« Qu'est-ce qui a été dit et qui vous paraît important ? ». L'objectif est de garder une trace écrite, tout en libérant les élèves de l'effort d'écriture. Je leur demande donc de me dicter ce qui leur semble le plus important dans ce qui a été dit. Ils relisent ce qui est écrit au tableau, trient, réordonnent. Il n'est pas rare qu'un élève muet pendant la discussion parle à cette occasion. La trace écrite de quelques lignes sera ensuite affichée dans la classe, mais seulement quand les deux groupes auront traité la question, ce qui d'ailleurs

⁵ Une personne l'a fait

entraîne une attente supplémentaire car ils sont curieux de lire le résultat de l'autre séance, avec l'autre groupe, sur le même thème. C'est l'occasion de comparer et de remarquer les points communs et les différences... les deux exemples qui suivent résultent de deux discussions différentes.

La liberté c'est :
aller où on veut
quand on n'est pas
prisonnier
être joyeux
ne pas demander
l'autorisation de
sortir
quand les autres
nous font confiance

La liberté c'est :
quand on peut tout
faire, aller où on
veut
être bien dans son
corps
avoir du temps et
de l'argent
Ce qui nous empêche
d'être libre, c'est
la famille, les
autres
les problèmes de
santé
la peur

Il arrive aussi que la discussion se relance à ce moment, de nouvelles idées surgissent, une nouvelle question... Ce peut être l'accroche de départ de la séance suivante. Ainsi le débat autour de « Qu'est-ce qui est naturel ? » a débouché sur la question : « La violence est-elle naturelle ? ». « Est-ce que la peur, ça pose problème ? » a amené la question : « Pourquoi on meurt ? »

Des limites de l'exercice aux difficultés rencontrées.

Je n'ai jamais animé de débat-philosophie auparavant et ma formation personnelle en philosophie est très succincte et ancienne : une heure

hebdomadaire en terminale scientifique il y a 30 ans. J'en ai gardé une impression de connaissances élitistes et torturées.

Même en sachant que pratiquer la philosophie n'est pas accumuler de l'érudition mais construire sa pensée, comment être raisonnablement certain que la nature des réflexions échangées en cours participe de la philosophie ? Je me réfère donc au caractère universel de la question traitée. « On pourrait dire qu'est philosophique toute communication portant sur des généralités, par opposition au traitement des cas particuliers. »⁶. D'où l'intitulé « discussion à visée philosophique » car s'agit d'une initiation à la philosophie sans préjuger du contenu.

Les limites de l'activité sont aussi les limites des élèves de SEGPA : résistance à tout ce qui est proposé par l'adulte ; faible capacité d'attention et d'écoute ; ennui affiché ; impulsivité ; goût pour la provocation ; déficit de vocabulaire ; grande timidité et mutisme de certains ; hostilité et agressivité déclarée pour d'autres... Certaines séances sont un échec, comme en témoignent mes notes du 8 février 2009 :

Le thème choisi est *le respect*. Mais l'ensemble de la séance est perturbé par Romain, instable en général et particulièrement aujourd'hui. Il refuse d'entrer, fait le clown devant la salle de classe, se tient mal une fois entré, refuse d'ôter sa casquette, fait des grimaces et de grands gestes. Je le renvoie se calmer devant la classe mais il passe son temps à venir frapper à la porte et à se sauver en courant. Je me fâche. Rien n'y fait. L'ambiance est tendue. J'arrête la séance... J'ai su par la suite que Romain avait fumé ou avalé un produit modifiant le comportement. Tous ces obstacles sont cependant autant de raisons d'organiser ce type d'activité ; ce sont ces élèves qui en ont le plus besoin.

Dans un autre registre, comment réagir aux questions personnelles - elles ne sont pas si rares - des élèves à l'enseignant ? Faut-il répondre ou ne pas répondre ? Les élèves m'ont ainsi demandé si j'étais mariée, si j'avais des enfants et m'ont questionnée sur ma croyance en dieu. Il est possible d'être pris au dépourvu. Faut-il rester totalement opaque ? L'enseignant doit-il dire ce qu'il pense, ce qu'il

⁶ Gilles Geneviève, *La philosophie est-elle utile ?* <http://gillg14.free.fr/utile.htm>

ne croit pas? Peut-il dire qui il est ? N'est-ce pas souhaitable quand il y a une volonté d'échanges ? Comment répondre sans les influencer ? Il m'arrive d'esquiver en relançant par une nouvelle question, il m'arrive aussi d'explicitier mon refus de répondre : « C'est trop personnel » ou « Je ne veux pas vous influencer ». Mais il m'arrive aussi de répondre.

Ma difficulté majeure, pendant les discussions, est néanmoins de contenir ma propre parole. La tentation de maîtriser le débat, le désir que la discussion soit constructive et qu'il y ait un contenu, et l'envie de pallier la pauvreté de la syntaxe et du vocabulaire des élèves induisent une parole enseignante envahissante, au détriment, bien sûr, de la parole des élèves. Et cette parole déjà hésitante, approximative, qui leur demande un réel effort, a pourtant besoin de tous les encouragements possibles, entre autres d'espace et de temps. Paradoxalement, le non-respect des règles de bonne communication est fréquent. Ils s'écoutent peu, se coupent la parole, parlent à deux ou trois en même temps, se moquent parfois les uns des autres. J'interviens donc régulièrement pour rappeler les règles, au risque de couper tout élan et de plomber l'atmosphère. Ou alors, je tolère une certaine animation qui permet malgré tout des interventions spontanées favorisant les échanges entre eux. Je recherche constamment l'équilibre entre le plaisir de communiquer des idées et les contraintes permettant un partage. Il arrive que mon sentiment dominant à la fin d'une séance soit la déception. Et ce n'est souvent qu'en reprenant la chronologie des idées exprimées, et en les résumant en vue de l'affichage final, que la qualité et la richesse des remarques des élèves apparaissent.

Parfois, rien ne semble fonctionner. Les élèves sont agités, sont fatigués, ont trop chaud, n'ont pas envie de parler, ont envie de parler d'autre chose : d'un incident ; d'une dispute ; de la fête de la veille...

Lundi 8 février

Aucune question proposée spontanément par les élèves, ils paraissent apathiques. Je suggère donc les propositions du groupe précédent : la honte ; faut-il respecter tout le monde ? ; peut-il y avoir de bonnes raisons à la violence ? ; qu'est-ce que c'est l'amitié ?

Aucune réaction. Lors du vote, tout le monde s'abstient... Rien. J'en prends acte et j'annonce qu'il n'y aura donc pas de discussion aujourd'hui. D'autant plus que l'heure précédente n'a pas été un succès et qu'il fait très chaud. C'est alors qu'ils s'animent et m'apprennent qu'il y a eu un incident violent dans le collège. Un élève de 3^{ème} a « pété les plombs » en permanence. Ils sont énervés, se mettent à parler tous en même temps, parlent fort, dans le désordre. Les policiers seraient venus, le directeur aurait été agressé, Les voix sont indignées, revendicatives. Il faut apaiser.

Je leur demande donc de raconter ce qu'ils ont vu, et uniquement ce qu'ils ont vu, à tour de rôle. Ensuite, je dédramatise les faits : finalement personne n'est blessé, c'était de la violence mais contre un extincteur, contre une porte, contre une chaise. On parle de la colère de cet élève, de la différence supposée de traitement entre lui et les autres (« *on lui passe beaucoup* », « *il fait peur* », « *c'est injuste* »...). C'est seulement ensuite que le groupe sera disponible pour choisir un sujet et entrer dans une discussion à visée philosophique. Ils voteront pour la deuxième proposition. Et le débat sera finalement assez riche, surtout tous vont participer.

Extrait de prise de notes :

« Faut-il respecter tout le monde ?

- *Non, on n'est pas obligé.*

- *Non, si on n'est pas soi-même respecté.*

- Comment sais-tu que tu es respecté ?

- *Le ton.*

- *Le regard.*

- *Les gestes.*

- *Pas jurer.*

- *Les policiers respectent pas car ils regardent en graine, ils attrapent par la chemise, ils sont méchants*

- *On respecte la famille.*

- *La mère.*

- *Le frère.*

- *Pas les clochards.*

- *Pourquoi tu dis ça ?*

- *On est tous pareils. On est tous des êtres humains.*

- *Non, on n'est pas du même sang.*

- *Si, le sang a la même couleur à l'intérieur.*

- *Non, on n'est pas de la même famille.*

- *Si, on vient tous des mêmes ancêtres. »*

Une discussion donc sur la notion de respect qui glisse sur la violence, policière en l'occurrence, peut-être issue d'une expérience personnelle mais pas présentée comme telle. Et finalement, on aborde le principe du droit au respect quel que soit le statut (clochard, étranger à la famille) en tant qu'être humain. C'est la première fois que tous parlent, il me faut même recadrer une élève, d'habitude si effacée, qui dit à un autre : « *Tu es bête de dire ça, tu es con...* ». Paradoxalement les deux élèves les plus instables participeront activement et à bon escient : ils en ont, des choses à dire ! Un élève

reformule de lui-même sa pensée, tendu par le désir de se faire comprendre.

La violence est présente. D'abord au premier plan, spectaculaire, réelle, ensuite dans les récits, les fantasmes et la rumeur et enfin dans la trame des discussions. Cette violence vue, entendue, subie, tétanise la parole dans un premier temps. Puis, elle prend toute la place. Les élèves avaient un grand besoin de parler, c'était même une nécessité. Et c'est seulement quand l'émotion est dite, écoutée, reformulée, et ainsi mise à distance que la parole s'apaise et peut se structurer dans le cadre de la discussion à visée philosophique. « La violence procède de l'intolérance, c'est-à-dire de l'incapacité à sortir de son propre système de représentations. »⁷ C'est en se communiquant leurs représentations et en les confrontant que les élèves peuvent se reconnaître réciproquement.

2) Premiers débats

J'ai fait le choix, pour les premières séances d'imposer le thème de la discussion. Il me semble judicieux de commencer avec des thèmes à connotations positives : « vivre ensemble » ; « la liberté » ; « le bonheur ». Mais ensuite, les élèves proposent spontanément leurs sujets qui portent sur « la mort », « les couleurs de peau », « l'amour », « grandir dans sa tête », « la violence », « la justice », « la peur ».

Lors de la première séance, je suis animée d'un fort sentiment de déception. L'écart entre la séance imaginée et le réel est trop grand. Ni les échanges, ni l'état d'esprit ne correspondent à ce que je veux obtenir. Les élèves ne se parlent pas, sinon pour se moquer. Leurs remarques s'adressent à l'adulte. Malgré tout, il y a du positif car je découvre les représentations des élèves. Mon présupposé étant « vivre ensemble... en paix », je m'aperçois dans le récit de cette première discussion que les mots n'ont pas le même sens pour les élèves.

⁷ Boris Cyrulnik, *Les nourritures affectives*, Odile Jacob, 1993, p 115.

Première séance - Groupe 1 - Lundi 24 août - « Vivre ensemble »

La question initiale est écrite au tableau :
« Qu'est-ce que ça veut dire vivre ensemble ?

- *Vivre ensemble c'est vivre avec une fille* », ose Adrien.

Le dérapage est immédiat. S'ensuivent des rires, des moqueries marmonnées, des silences aussi. Dérapage, car les moqueries qui suivent entraîneront le silence total, jusqu'à la fin de l'heure, de l'élève qui a prononcé cette phrase et qui en a été victime. Je suis désolée pour cet élève, desservi par un physique ingrat, qui est facilement en butte aux moqueries des autres. Que dire ? Comment aurais-je pu l'éviter ? Je recadre et explicite une règle sur laquelle je suis sans doute passée un peu hâtivement en présentant l'activité. « C'est intéressant, ce que vient de dire Adrien, et on ne rit pas de ce que disent les autres ! » Je note la remarque au tableau, la validant aux yeux de tous, affirmant ainsi qu'elle n'est pas ridicule. Finalement, la discussion reprend, laborieusement, et se dessinent quelques représentations du « Vivre ensemble » :

« *C'est en famille.*

- *C'est à la maison.*

- *Au collège, on ne vit pas ensemble, on joue. »*

Je tente d'élargir : « Vivre ensemble dans la rue ? Au supermarché ?

- *Mais non, ce n'est pas vivre ensemble. »*

Un élève donne l'exemple d'un SDF : « *Ce n'est pas parce qu'il est là, qu'on vit ensemble.* » Il y a très peu d'échanges entre élèves, et seulement quatre d'entre eux participent. C'est à posteriori, à la lecture de la trace écrite finale, collective, que je vois l'intérêt de cette séance. Les propos recueillis individuellement paraissent pauvres, mais leur mise en commun fait apparaître leur cohérence.

Vivre ensemble c'est
Etre solidaire
Etre avec ses
camarades
Etre en famille
Parler avec les
autres

D'une certaine façon, cette première séance avec un premier groupe est une répétition permettant d'acquérir une expérience. Expérience des représentations exprimées par les élèves, de leur appréhension du thème, de leur vocabulaire, du sens qu'ils donnent à un mot et des associations d'idées qui en découlent, voire des pièges possibles dans lesquels la discussion peut tomber. « Vivre ensemble », pour ce groupe, s'applique prioritairement à la famille. Le collège, les lieux publics n'en font pas partie. Malentendu lié au vocabulaire ?

Première séance- groupe 2 - lundi 24 août - 14h30 - « vivre ensemble »

« Comment vivre ensemble ? » devient au cours du débat « Peut-on apprendre à vivre ensemble ? »

Certains disent oui, l'un dit non puis se ravise. Tania ajoute : *« Il faut apprendre à se connaître. »*

- Comment ?

- *Petit à petit, tout petit, avec ses parents, avec les autres, on apprend les règles, comme la politesse. »*

J'ai entendu des phrases comme « *Pourquoi tu penses ça ?* ». L'élève s'est donc emparé de mon propre phrasé, très vite, dès la première séance. Sur le plan du contenu, les élèves paraissent avoir parfaitement intégré que la politesse et les règles sont indispensables pour vivre ensemble. Ils sont tous d'accord. Autre réponse fédératrice : « *Apprendre à se connaître* ». Rien ne me paraît plus vrai également. Cette première séance se termine sur cette conclusion. Il me restera ensuite un goût d'inachevé dû aux questions que je n'ai pas su formuler à temps. Se connaître soi-même ? Mieux connaître les autres ? Comment faire pour se connaître soi-même ? Il n'y a eu ni désaccord ni argumentation, ni surprises. Mais après tout certaines évidences peuvent parfois être rappelées.

Troisième séance – groupe 1 – lundi 7 septembre- 13h 30 – « le bonheur »

« Le bonheur, c'est quoi ?

- *Etre heureux*

- *Joyeux*

- *Avoir de la chance*

- *Sourire, rire*

- *Ne pas être malheureux.*

- *Est-ce que ne pas être malheureux, c'est être heureux ?*

- *Oui.*

- *Non.*

- *Etre heureux c'est être libre.*

- *Pourquoi ?*

- *Car quand on sort de l'école on est heureux.*

- *Pour moi, c'est être chez soi, écouter de la musique toute seule.*

- *Comment sait-on qu'on est heureux ?*

- *On sait qu'on est heureux quand on n'a besoin de parler à personne et qu'on est bien tout seul* ».

Je lis une historiette des « Philofables»⁸ afin de relancer la discussion.

« Etre heureux c'est faire quelque chose que l'on aime

- *C'est rire.*

- Rire, ça veut dire qu'on est heureux ?

- *Non, on peut rire sans être heureux*».

Beaucoup répondent par « rien » ou « je sais pas », par des haussements d'épaules. Il y a beaucoup de distraction, les élèves s'écoutent peu, il y a peu d'échanges entre eux, quelques désaccords exprimés uniquement par oui ou par non et non argumentés. J'ai dû relancer très souvent par de nouvelles questions. La lecture du conte n'a pas eu plus de succès. Le moment de la journée est peut-être en cause. Le concept est difficile à définir.

Troisième séance – groupe 2 – 14h 30 – « le bonheur »

« C'est passer un bon moment.

- *C'est-à-dire un moment ? Long ? Court ? C'est quoi comme moment ?*

- *Une heure.*

- *C'est être heureux.*

- *C'est rire ensemble.*

- *C'est pleurer de joie.*

- Rire, c'est être heureux ?

- *Oui.*

- *Non.*

- *Non, car si quelqu'un se moque, tu ris, mais ça ne veut pas dire que tu es heureux dans ton cœur.*

⁸ Michel Piquemal, « Les maçons », *Les Philofables pour vivre ensemble*, Albin Michel, 2007.

- *C'est la bonne humeur.*
- *La joie.*
- *Quand la vie est belle.*
- *C'est la famille.*
- *Les amis.*
- *C'est aller au cinéma.*
- *C'est s'amuser*
- *C'est l'argent.*
- Je connais un proverbe : l'argent ne fait pas le bonheur. Vous êtes d'accord ?
- *Oui.*
- *Non, si tu es pauvre, tu n'es pas heureux.*
- *Riche, oui, mais un peu.*
- *Il faut du travail.*
- *Le bonheur, ça se mérite, il faut avoir la conscience tranquille et avoir foi en soi».*

Il y a deux ou trois moments de réels échanges entre élèves et même quelques désaccords argumentés. Tous ont participé, parfois avec des sollicitations individuelles de ma part. Je suis attentive au respect de toutes les remarques afin qu'ils prennent confiance. Mais nous n'avons qu'effleuré la notion de bonheur. Je pense, trop tard, à une relance possible par des proverbes : « Les gens heureux n'ont pas d'histoire » ou encore « Pour vivre heureux vivons cachés ». Cela aurait-il suffi ? Le bonheur se ressent, c'est une notion difficile à saisir, difficile à observer, et qui n'entre pas dans les préoccupations quotidiennes des élèves.

Cinquième séance - 28 septembre - groupe 2 - « la mort »

Ce thème a été demandé par une élève la semaine précédente. C'est avec ce thème bouleversant que je prends la mesure de la violence du monde dans lequel ils vivent. Je sais avoir tendance à beaucoup intervenir. Plusieurs fois, je me suis entendue parler en « surimpression » à une parole d'élève ainsi étouffée. Aujourd'hui, j'ai la ferme intention de les laisser parler. Tant pis si les digressions

sont plus nombreuses ou s'il me semble que l'on s'éloigne du thème premier et je privilégierai ainsi les interventions de « recadrage » ayant trait à l'écoute et au respect mutuel.

En amorce, je lis un extrait d'un poème de Victor Hugo, *Contemplations*. C'est un poème difficile. Je leur demande d'écouter, en fermant les yeux s'ils le souhaitent, sans essayer de tout comprendre, en se laissant imprégner des mots comme par une musique. A la fin de la lecture, je demande : « De quoi parle ce poème ? » Kevin fait mine de pleurer et de renifler. Tania comprend que ça parlait « d'enfants morts ». L'émotion du poème est là : la tristesse, le malheur, la souffrance. La discussion s'enclenche. Je leur demande de dire les mots qui leur viennent en tête, associés au mot « mort ». J'inscris ainsi au tableau : *souffrance, être enterré, pleurer, ne plus vivre, le suicide, ne pas vouloir vivre, se tuer, avoir envie de mourir, être malheureux, avoir une maladie grave, mourir de faim, la pauvreté tue, accidents*. Difficile de formuler une question. La proposition « *Pourquoi doit-on mourir ?* » ne m'enchanté pas, bien que je la note au tableau. Roberto tente une réponse : « *C'est Dieu* ». Personne ne réagit. Et la discussion entre élèves démarre, essentiellement avec le récit de leurs propres deuils : parent, père, grand-père, cousine... Même ceux qui d'habitude ne disent rien, ici, tiennent à partager le récit du décès d'un proche.

Cette discussion permet d'évoquer les fantômes, les esprits, les rêves, les rites funéraires, la religion, les croyances, la réincarnation, Dieu, Allah. Un échange de plusieurs minutes a lieu entre eux sur le crash de l'avion des Comores et son unique survivante. Je n'interviens pas, sauf pour répondre à une demande directe de précision : l'accident a-t-il eu lieu sur mer ou sur terre ? Ils discutent comme si je n'étais pas là. La parole circule.

Leslie avoue penser « tout le temps » à la mort, celle qui a suggéré ce thème, celle-là même qui rit et parle souvent de faire la fête et qui paraît constamment de bonne humeur. Plusieurs disent : « *La mort, ça peut arriver n'importe quand.* » - « *On peut ne pas se réveiller.* » Je constate une écoute plus intense que pendant les autres

séances, le thème est grave et ne prête pas aux plaisanteries comme pour l'amour la semaine précédente.

A la fin de la séance, je note sur un papier destiné à être affiché ce qu'ils me dictent comme étant le plus important. Et c'est là, quand la séance semble s'achever, que les récits les plus bouleversants s'expriment. Eric, d'habitude tellement silencieux, raconte un petit frère mort-né. Les paroles, en créole, se précipitent. Kevin qui d'habitude aussi ne parle pas ou très peu, raconte une tentative de meurtre d'un membre de sa famille par un autre parent (une tentative d'étouffement par un oreiller.) Il décrit le visage, gonflé et rougi, de la personne à la suite de cette tentative, il raconte son étonnement devant l'absence de conséquences pour l'agresseur, tout continuant apparemment, les jours suivants, comme s'il ne s'était rien passé. Un deuxième élève racontera aussi une agression très grave, qu'il situe dans sa famille, avec l'agresseur depuis en prison. Fantasme ou réalité ? Les détails sonnent vrai, je les crois. Tous écoutent. Je suis extrêmement secouée par ces paroles, et ne peux que les entendre et leur confirmer l'extrême violence de ces actes. Je termine en leur disant : « C'est bien que tout le monde ait parlé, ne répétez pas dehors ce qui se dit ici, cela ne regarde pas le reste du collège ».

La discussion à visée philosophique est devenue ici un espace de parole thérapeutique. Pour autant je ne suis pas psychologue, et ce n'est pas un groupe de psychothérapie. Mais comment éviter ce « dérapage » ? Si c'est bien un dérapage ? Faut-il éviter que les élèves parlent de leur vécu et de leur expérience, surtout quand cette expérience est aussi difficile, parce que ce vécu n'aurait pas de place dans une salle de classe ? Impossible d'être toujours dans une généralité neutre et sans émotion. Une plus grande violence ne serait-elle pas de refuser d'écouter et de leur demander de garder le silence ?

Ce partage d'émotions tisse des liens entre eux, entre eux et moi et à cette occasion des valeurs essentielles, liées à l'humanité de chacun de nous, sont confirmées. N'est-ce pas une forme d'initiation à la philosophie ? Est philosophique « une démarche de pensée impliquée

qui s'exerce sur des questions touchant au sens de mon rapport au monde, à autrui et à moi-même, à la compréhension du réel et de la condition humaine (...) »⁹. Comprendre le réel et l'interroger nécessitent forcément dans un premier temps de verbaliser, identifier, nommer ses émotions et ses expériences du réel. C'est seulement ensuite que peut émerger la nécessité d'une pensée réflexive.

3) Une activité qui nourrit des besoins psychologiques

Les besoins des adolescents.

Les adolescents sont des personnes. Leurs besoins sont d'abord les besoins de tout être humain (Marshall Rosenberg, 1999) : l'autonomie ; l'authenticité ; la créativité ; le sens ; l'estime de soi ; l'acceptation ; l'appréciation ; la proximité ; la communauté ; la considération ; la sécurité émotionnelle ; l'empathie ; le respect ; le soutien ; la confiance ; la compréhension.

Les adolescents de SEGPA, identifiés par leurs difficultés d'apprentissage, sont souvent en souffrance psychique depuis longtemps. Ces élèves sont en échec et leur présence en SEGPA en est une démonstration quotidienne. Ils éprouvent parfois de forts sentiments de rejet, d'exclusion, d'humiliation. Cela s'entend dans le langage courant, quand ils évoquent les classes « normales » du collège, sous-entendant ainsi qu'eux ne sont pas « normaux ». Or, c'est à cette période de la vie que le sentiment de ne pas être comme les autres est le plus difficile à vivre. Ils souffrent d'un manque de reconnaissance, ont soif de respect, ont besoin d'être écoutés, de se sentir en sécurité, de restaurer leur estime d'eux-mêmes et de penser le monde dans lequel ils vivent. Ils manifestent ces besoins en utilisant l'agressivité verbale ou physique, tentant ainsi maladroitement d'exister aux yeux des autres. Ils retournent aussi parfois cette violence contre eux-mêmes. Le suicide est l'une des premières causes de mortalité chez les jeunes.

⁹ Michel Tozzi, Qu'est-ce qu'une pratique philosophique ? *Diotime* n°41, p 10, 07/2009.

L'agressivité est une pulsion inhérente à tout être humain, « agressivité et violence sont partie prenante de notre vie pulsionnelle »¹⁰, mais le comportement violent est parfois exacerbé chez ces adolescents pour qui c'est à la fois une défense et un mode de réponse. Les adolescents ont besoin d'un environnement stable, contenant et rassurant, et d'interdits structurants.

Les interrogations sur le sens de la vie, de l'existence, de la mort, ne sont pas réservées à une classe d'âge. Elles s'activent singulièrement à l'adolescence car elles surviennent à un moment crucial dans la construction de la personnalité, un moment de profonds bouleversements internes accompagnant les transformations physiques de la puberté. Non seulement ils ne maîtrisent pas le langage écrit, c'est-à-dire le mode de communication le plus valorisé à l'école, mais ils ne possèdent pas les mots pour traduire leur pensée. Ils n'osent pas s'exprimer. Ils ne savent pas comment dire. « La multiplication, au moins apparente, des actes violents est souvent présentée comme un des défauts majeurs de nos sociétés démocratiques. Mais nombre de penseurs s'accordent à dire que c'est quand le recours à la négociation ou au débat n'est plus assuré que ces comportements se développent »¹¹

Une activité pour développer les sentiments de reconnaissance et de compétence.

Les élèves sont valorisés par l'utilisation même du terme « philosophie » avec sa connotation élitiste. Les parents en ont d'ailleurs été informés lors d'une rencontre en début d'année. Le mot « philosophie » leur parle et il est important que les familles connaissent la teneur de l'activité. On valorise aussi l'élève dans le regard des parents en leur donnant une perception positive de leur enfant et des activités qu'il mène en classe. L'un de mes objectifs

¹⁰ Pierre Kammerer, *Adolescents dans la violence*, Gallimard, 2000, p.47.

¹¹ Gilles Geneviève, *la philosophie à l'école*, http://gillg14.free.fr/philo_ecole.htm#Distingue

majeurs auprès des élèves de Segpa est de leur donner confiance en eux. L'écoute attentive de leur parole, dans un premier temps par l'enseignant puis par les pairs, y participe. Et, très vite, les élèves prennent la mesure de l'effort de réflexion demandé, ils deviennent conscients de l'exigence de sérieux que cela suppose. Au fil du temps, osant parler, craignant moins le ridicule, prenant conscience de la valeur de ce qu'ils pensent, ils s'acceptent mieux eux-mêmes.

Dans la discussion à visée philosophique les rôles traditionnels sont inversés. Ici, l'élève parle, il questionne, le maître écoute et ne connaît pas la bonne réponse si tant est qu'il y en ait une. Certains peuvent d'ailleurs en être déstabilisés et avoir peur d'être en situation de ne pas savoir. Une élève m'a dit : « *Moi, j'aime bien quand madame parle et que tout le monde écoute.* » Accepter l'incertitude de la réponse et l'insécurité de la pratique philosophique est parfois difficile. « L'illusion de la vérité unique possède de grands effets tranquillissants. »¹²

Ils prennent néanmoins conscience au fil des mois que des évidences peuvent être mises en discussion et que l'autre ne pense pas comme soi. Les désaccords sont encouragés et socialement valorisés. Dans la discussion à visée philosophique, « on peut y être compris en désaccord avec l'autre mais de façon socialement acceptable. Le fait de s'exercer à ça et de le vivre peut être une valorisation. »¹³ De plus, pour ces élèves « à problèmes » et signalés comme tels, ce sont les mots, les concepts et les idées qui cette fois posent « problème » pendant les discussions. Retournement de sens qui, me semble-t-il, ne peut qu'alléger ce poids de « problèmes » qu'ils portent en eux et qui semble les suivre.

En tant qu'activité dans un contexte scolaire, les discussions à visée philosophique sont en marge. Pas de texte à lire, pas d'exercices

¹² Boris Cyrulnik, *Les nourritures affectives*, Odile Jacob, 2000, p. 123.

¹³ Jacques Lévine, « Nouvelle société : des enseignants et des élèves en difficultés. Comment restaurer du lien et construire le futur ? », Conférence 29 mars 2003.

associés, pas de contrainte d'écriture, pas de note, pas de comparaison entre élèves. Je ne cherche ni à classer ni à mettre en compétition. L'activité est volontairement déconnectée du monde scolaire fait d'évaluations permanentes parfois douloureuses pour ces élèves en sentiment d'échec. Pour autant, les débats sont ancrés dans le monde réel. Les paroles d'élèves sont nourries d'exemples puisés dans des expériences et des souvenirs. Dans ces occasions, l'élève faible scolairement, celui qui déchiffre péniblement en lecture, peut faire l'expérience de s'exprimer en suscitant l'intérêt de tous. De même, celui qui est instable, imprévisible et rebelle au règlement du collège, est celui qui participe et intervient activement et de façon constructive dans le cadre de la discussion à visée philosophique. Il modifie petit à petit son image de lui-même à ses yeux, aux yeux des autres et à mes yeux.

Satisfaire le besoin d'autonomie.

Souvent, les élèves comparent le collège à une prison, cette perception ayant été exprimée de nombreuses fois en ces termes au cours des discussions. Le collège est de fait un monde clos, emmuré, rythmé par les sonneries, où les déplacements et les comportements sont fortement contraints. Certains choisissent d'ailleurs de ne pas venir. L'absentéisme en est le reflet. Une grande partie des élèves, la majorité, vient par obligation. Et là, dans cet univers fait de « il faut » ou « tu dois », soit l'élève se soumet, soit il se révolte. « Lorsqu'on essaie de leur imposer une quelconque exigence, les êtres humains ont tendance à se rebeller parce que leur autonomie - leur besoin pressant d'avoir le choix - est menacée. »¹⁴ Quelles peuvent être les motivations proposées par l'institution ? Les récompenses des bonnes notes, l'approbation des professeurs et à plus long terme une qualification pour un travail ? Malheureusement, les perspectives d'avenir ne sont guère brillantes. Les formations qui les attendent ne font guère rêver. La crise économique imprègne les discours dans les médias, dans les familles et dans la rue. Le chômage touche leur grand frère, leurs parents, leurs voisins. Les contenus scolaires

¹⁴ Marshall B. Rosenberg, *Les mots sont des fenêtres (ou des murs)*, Jouvence, 2005, p166

proposés n'ont guère de sens quand ils sont trop éloignés de leurs préoccupations. Pourquoi dans ces conditions venir à l'école, se plier au règlement et obéir aux lois s'il n'y a pas de contrepartie ?

Les discussions à visée philosophique peuvent leur offrir un espace de parole et de construction de sens. Une heure par semaine, je les aide à penser. Dans le contenu même des sujets questionnés, les élèves sont libres de discuter de tout ce qui fonde la vie en société, les règles, les lois, la prison, la famille, l'école, les rites, la religion. Imaginer un monde sans tribunaux ou sans prison. Les mots permettent là une rébellion symbolique excluant le conflit physique.

En février, lors d'une discussion autour de la justice, surgit cette hypothèse :

« Et si les tribunaux n'existaient pas ? »

Longue discussion entre trois élèves ;

« *Tout le monde pourrait tuer ou voler.* » Saïd, en particulier, se délecte de dire : « *Moi, je vole, je fais ce que je veux, je tue celui qui me vole...* »

L'une dit : « *Les parents peuvent donner une loi.*

- C'est quoi, un monde juste ?

- *Il faut être armé...*

- *Donc, pour que ce soit juste, il faut que tout le monde soit armé...*

- *Donc, on n'ose plus sortir, on reste enfermés.*

- *Ce n'est pas une bonne idée.*

- *Un monde juste c'est un monde où on peut sortir.*

- *On peut vivre tranquille.*

- *Où il y a la loi.*

Saïd revient à la charge : *Où je peux faire ce que je veux.* »

La loi des parents et de la famille, les lois de la société, les règles « évidentes » sont remises en question puis relégitimées. Quand les règles prennent du sens après avoir été interrogées, les contraintes sont mieux acceptées. Parler, nommer les choses, identifier et verbaliser les émotions, réfléchir, sont autant d'activités cognitives qui permettent de se sentir acteur de sa vie et non le jouet des

événements. Il s'agit de « créer du sens pour ordonner notre perception du monde afin de pouvoir agir sur lui ».¹⁵

Vivre le partage des idées et des émotions.

En se parlant, les élèves évacuent une violence subie en dehors de la classe, dans leur famille, dans leurs relations à l'extérieur. Ils évacuent aussi des peurs, racontent, tout en étant tout de même protégés par la nécessité de parler en général. Et même si parfois la discussion à visée philosophique se transforme en récit personnel poignant, ce qu'ils disent n'en est pas moins accepté. Le partage avec les pairs permet de vérifier que les expériences et les émotions vécues sont normales, qu'elles sont ressenties par les autres. Ils sont rassurés.

« Qu'est-ce qui pose problème avec la peur ?

- *Le noir !*

- *C'est pas un problème ça, le noir, si on a peur on allume la lumière. »* déclare Saïd.

S'en est suivie toute une liste de peurs : « *peur de mourir, de pleurer, de rien, du couteau, des gens, du sida ...du canard... »*

« *Tu dis n'importe quoi »* réagit une fois de plus Saïd.

« *Ah, mon petit cousin a peur du canard.*

- *Oui, mais il a quel âge ? »* rétorque Saïd.

D'autres exemples s'enchaînent : « *... de la violence, des tremblements de terre, de nous-mêmes... »*

« *Pourquoi a-t-on peur de nous-mêmes ?*

- *Si on est fou.*

- *Si on se regarde dans un miroir, on voit un autre visage.*

- *Si un moun met le feu, i comprend pu rien¹⁶.*

- *Moi, j'ai peur de mon esprit.*

- *Moi, de la prison ».*

Il y a de forts enjeux psychiques à l'oeuvre dans une discussion sur des thèmes tels que l'amour, la mort, la peur, la violence. « Le débat

¹⁵ Boris Cyrulnick, Op. cit., p.206.

¹⁶ *Si une personne met le feu, elle ne comprend rien.*

philosophique est thérapeutique, mais de surcroît, non par finalité, qui est d'abord réflexive. C'est à nous de développer une empathie non psychologique mais cognitive, apte à comprendre l'expression d'une vision du monde. Un monde qu'il n'a pas choisi et dans lequel il a été jeté.»¹⁷

Le cadre et le rituel de la discussion à visée philosophique permettent une mise à distance car les thèmes philosophiques sont universels, d'ordre général. Les émotions et les ressentis sont partagés en étant conceptualisés. Dans le comportement de Romain, qu'il soit ou non sous l'emprise d'un produit, quelle est la part de jeu, de contrôle, de conscience ? Sa gestuelle le ramène dans l'état de la petite enfance, quand les besoins s'expriment sous une forme non verbale. Mais il n'est plus un enfant, la discussion à visée philosophique est capable de solliciter l'adulte qu'il sera, et de le responsabiliser. D'ailleurs les élèves ont très bien formulé lors d'une discussion autour du mot « grandir » qu'être adulte signifie : « réfléchir avant de parler, d'agir, de faire » - « se servir de son cerveau » - « être conscient ».

4) Un impact positif sur le climat scolaire

Les représentations de la violence par les élèves.

« La violence » - Séance 7 - groupe 1 - 2 novembre

Dans un premier temps, je leur demande : « A quoi ce mot vous fait-il penser ? ». S'ensuit une liste par association d'idées que je note au tableau : *Bagarrer, taper, violer, attouchements sexuels, faire*

¹⁷ Michel TOZZI, *Parole, débat démocratique, discussion à visée philosophie :*

civiliser notre violence, <http://www.philotozzi.com/2009/12/>

souffrir quelqu'un, être méchant, tuer, mourir, voler, arnaquer, cambrioler, menacer, accident

Dans un deuxième temps, nous débattons de la présence de tous ces mots dans la rubrique violence. Les élèves décident de discuter du bien fondé de : *Attouchements sexuels - mourir*. En urgence, je décide de ne pas laisser de latitude pour le premier terme : à partir du moment où la fille dit « non », les attouchements sexuels sont une violence. C'est comme ça, c'est la loi. Plusieurs garçons de la classe sont en attente d'une convocation au tribunal pour ce type de fait. Je crains que les problématiques particulières ne soient trop fortes.

On en arrive donc à la question suivante :

« Quand y a-t-il violence ?

- *Quand dans une bagarre, le grand frère vient pour se battre, et avec les copains.*

- La violence entraîne plus de violence ?

- *La violence peut nous emmener loin.*

- Loin ? C'est-à-dire ?

- *En prison, au tribunal.*

- *On est jugé. »*

Se discute maintenant le mot : accident. Peut-on ranger ce mot dans la catégorie « violence » ? C'est le premier véritable échange entre élèves.

« *Oui.*

- *Non !*

- *C'est pas de la violence, c'est pas fait exprès. »*

Je fournis quelques exemples comme l'accident de voiture, j'en rajoute même en évoquant le choc, l'explosion, les flammes, le conducteur meurt.

« *Non, c'est pas de la violence.*

- *La personne est toute seule. »*

Je propose un autre exemple : un homme ivre, qui a trop bu, qui ne sait plus ce qu'il fait, il tape sa femme.

« *Oui, c'est de la violence, il a bu.*

- *Il sait qu'il a bu.*

- *C'est lui qui a bu.*

- *Moi, mon père, il tapait ma mère. »*

Je continue :

« Quelqu'un de fou, il ne sait pas ce qu'il fait.

- *Non, c'est pas de la violence.*

- *Il sait pas.*

- *C'est pas exprès.*

- *Madame, il faut effacer « mourir » de la liste et puis « accident » ».*

La violence est donc perçue comme telle par les élèves uniquement quand elle est provoquée volontairement, consciemment. J'attire pourtant leur attention sur ce qu'on a dit au début : « faire souffrir quelqu'un » ; « *Il y a violence quand on fait souffrir quelqu'un exprès* ». Leur représentation de la violence est très différente de la mienne et il m'est difficile d'accepter cette proposition, moi qui ressens comme une violence les cris, le bruit, les bousculades, les mots grossiers. Le concept tel qu'ils l'ont défini me gêne. Pourtant le mot est utilisé souvent avec eux, devant eux, et à leur propos.

« Est-ce que c'est violent, une insulte ?

- *Non, ça ne frappe pas.*

- *Oui, ça nous blesse.*

- *Parce que ça fait pleurer.*

- *Ça fait mal.*

- *L'insulte est violente car elle donne envie de frapper ou de pleurer.*

- *Voir quelqu'un taper quelqu'un d'autre donne envie de frapper la personne qui a tapé. »*

La notion de climat scolaire.

Certains élèves au collège imposent leur langage, un langage différent des adultes qui les encadrent, un langage fait de mots perçus comme étant orduriers, insultants, grossiers, un mode de communication parfois banalisé entre eux mais parfois chargé de l'intention de provoquer les adultes. Il n'y a pas que les mots, ce peut être un élève qui « pète les plombs », menace, qui n'ira pas jusqu'à bousculer l'adulte mais presque, et c'est ce « presque là » qui pose

problème car s'il est rare que certains frappent, cela arrive. Les mêmes élèves ou d'autres instaurent la loi du plus fort, terrorisent les petits, rackettent, violentent... Les articles des quotidiens et les médias plus généralement se sont emparés du sujet. Les récits de faits divers, heureusement rarement dramatiques et sanglants, font vendre et marquent d'autant plus l'opinion qu'ils se déroulent à l'intérieur même de l'école : milieu que l'on imagine, que l'on souhaiterait protégé et consacré à l'enfance, à l'étude, au savoir. Tout cela crée une atmosphère, une ambiance, un climat au sein des établissements qui dégrade la relation pédagogique et qui influence la perception que les uns et les autres ont de leur lieu de travail ou d'apprentissage.

Georges Fotinos définit le climat scolaire comme le résultat de trois composantes. En premier lieu, le degré de respect ou de transgression des règles et des lois au sein de l'établissement et que l'on tente de mesurer par le nombre d'incidents. En second lieu, le dynamisme et la qualité des relations entre les membres de la communauté et qui sont perceptibles dans le système d'encadrement, le degré de participation des élèves à la vie scolaire ou la participation des parents. Et enfin, le ressenti propre à chacun, une perception de bien-être ou de malaise qui est éminemment subjective, comme se sentir respecté, en sécurité et traité équitablement. A l'intérieur même de cette notion de climat scolaire, un groupe de travail suisse¹⁸ définit le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice, le climat d'appartenance, ce dernier comprenant l'importance accordée à l'école en tant que milieu de vie et l'adhésion aux valeurs véhiculées par ce milieu.

Selon Jean-Charles Lepage¹⁹, il faut développer le sentiment de justice, le sentiment de reconnaissance, le sentiment de compétence,

¹⁸ Consortium intercantonal, QES, l'analyse du climat scolaire, <http://www.qes.espacedoc.net/index.php?id=603>

¹⁹ Jean-Pierre LEPAGE, « Climat des établissements scolaires et prévention de la violence. »
<http://www.relationsansviolence.ch/lepage-climat-prevention.pdf>

le sentiment de sécurité et le sentiment d'appartenance si l'on veut agir sur le climat scolaire. Cette variable est donc très subjective, difficile à mesurer, dépendante du ressenti et de l'histoire, du vécu et des attentes de chacun, mais aussi de la nature et de la qualité des relations interpersonnelles entre tous les acteurs de l'établissement. Le climat scolaire se définit en termes de besoins psychologiques. Nous sommes bien là au cœur de l'action que peuvent avoir les discussions à visée philosophique.

Un sentiment accru d'appartenance à la communauté humaine.

Les élèves prennent conscience que tous éprouvent les mêmes émotions (colères, peurs, joie, tristesse) et les mêmes besoins (être aimés, écoutés, considérés, etc.). Ces adolescents si disparates, garçons et filles d'origines diversement métissées, de religions et de langues maternelles différentes se ressemblent. Leur point commun pendant ce temps d'échanges n'est défini ni par leur présence en SEGPA ni par l'échec. Leur point commun est d'abord leur humanité.

Les discussions à visée philosophique, par le partage et la communication à l'autre de « ce qu'on a dans la tête et dans le cœur », facilitent la reconnaissance de l'autre et l'empathie. Il y a de la confiance, de la connaissance et de la reconnaissance mutuelle et ce, quel que soit le thème abordé. Ils ont réagi, parlé et échangé ensemble. Lors de la discussion sur la séduction, Manuel a créé la surprise en racontant le souvenir d'une journée passée à pleurer après avoir été rejeté par une fille. Il n'était pas le premier à évoquer la honte et la peur d'être rejeté, mais sa carrure et son statut de caïd semblaient le mettre à l'abri. Il a pris le risque de se montrer vulnérable. En s'affirmant dans la conscience de ce qu'ils ressentent, ces jeunes deviennent moins enclins à s'imposer par un comportement agressif ou violent.

J'observe une véritable « humanisation » à l'oeuvre, une sensation accrue d'appartenance à la communauté humaine. Les trois piliers sur lesquels est bâtie notre identité sont « l'estime que chacun se porte à lui-même, l'affection qui le lie à ses proches et la certitude de faire

partie d'un groupe dont l'horizon est l'ensemble des hommes ».²⁰ La violence volontaire est une conséquence d'une déshumanisation de la victime et de la négation de ce qui est humain en soi. Car nier ou ignorer ce qu'une personne éprouve permet de l'agresser. A contrario, il est plus difficile d'agresser l'autre quand on se reconnaît en lui et quand on sait qui on est.

Une meilleure dynamique d'échanges dans d'autres contextes.

Les élèves éprouvent un plus fort sentiment d'appartenance au groupe classe. Les discussions à visée philosophique, « *ça peut rassembler tout le monde et ça fait travailler le cerveau* » a affirmé Jonathan au cours de l'année. Pour des jeunes qui ressentent le collège comme une prison et leur présence en SEGPA comme une exclusion, ce sentiment de se sentir bien dans le groupe classe va se traduire par une meilleure dynamique dans le travail en petits groupes.

Pendant les discussions, les échanges entre élèves ont du mal à s'installer de manière durable, ils sont légèrement plus fréquents qu'en début d'année mais demeurent encore trop rares à mon goût. Les élèves ont fortement tendance à s'adresser à moi et non à l'ensemble du groupe. Une habitude installée depuis longtemps. En classe, ils me sollicitent très fréquemment pour des explications et des coups de pouce divers. Or, de même que j'ai toujours hésité à laisser de la place à l'expression orale des élèves, j'ai rarement tenté de les faire travailler en groupes. J'ai donc proposé en milieu d'année des travaux à réaliser par deux ou par trois. Les consignes étaient de chercher ensemble les réponses à l'intérieur du groupe et de ne rien me demander. A ma grande surprise, cette façon de procéder a bien fonctionné dès la première tentative. Echanges, explications mutuelles, coopération, animation studieuse. Les élèves ont été contents de l'expérience et n'ont pas vu passer l'heure.

²⁰ Serge TISSERON, *Vérités et mensonges sur nos émotions*, Albin Michel, 2005, p 46.

S'il est vrai que bien souvent, les demandes des élèves sont motivées par un besoin d'être rassurés plus que par une réelle incompréhension, travailler en petits groupes nécessite un climat apaisé de respect mutuel. Ce n'est possible que si l'agressivité est à un niveau bas.

Dans un autre contexte, j'ai pu constater des compétences sociales affirmées de la part des élèves. Comme le jour de cette intervention qui portait sur les droits, les devoirs et la loi pour les jeunes de 13 à 18 ans. L'animateur en présentant son sujet, demande : « Pourquoi 18 ans ? Que se passe-t-il à 18 ans ? » « On est libre. » répond Tania. « Non, ce n'est pas faire tout ce qu'on veut 18 ans, » répond l'animateur. « Mais la liberté ce n'est pas faire tout ce qu'on veut, » réplique l'élève. Dommage, l'animateur ignore sa remarque et poursuit son objectif. L'élève me lance un regard, elle était prête à poursuivre la discussion. Je suis convaincue que cet échange, pourtant hors du contexte des discussions à visée philosophique, n'a pu exister que grâce aux débats menés en classe.

A une autre occasion, un policier intervient à propos de la prévention des toxicomanies. Parmi les classes de Segpa présentes, les 4^{ème} participent activement. Ils osent poser des questions et répondre à l'intervenant. L'habitude du débat en classe et la similarité des thèmes abordés (liberté, violence...) leur donne assez confiance en eux pour s'exprimer en public, malgré la présence de trois professeurs, de la directrice, de l'assistante sociale et de l'infirmière qui a pu en intimider plus d'un.

Conclusion

Au fur et à mesure des débats, j'ai découvert leurs représentations du monde : leur perception d'un collègue-prison, l'importance de la famille et toutes ces peurs exprimées au fil des semaines...

Pour eux, « corriger », c'est taper ou priver de nourriture. Un seul contre tous affirmera qu'isoler une personne dans un coin est tout aussi efficace. Les policiers sont « des sauvages » qui les fouillent et

les soupçonnent d'être des délinquants. Pendant les discussions, la violence est un élément moteur et parasite à la fois. Parasite, parce qu'elle surgit inopinément et de façon imprévisible, et peut saboter une discussion que l'on espérait paisible. Moteur parce qu'elle motive le besoin d'expression et de partage des émotions et donc la nécessité de l'élaboration d'une parole.

Cette meilleure compréhension de ce qui les anime m'a permis d'éviter quelques malentendus et de corriger mes interprétations erronées. Ma propre perception s'est modifiée : un marteau dans le cartable est signe de peur et non de violence aveugle ; une bousculade n'est pas forcément agressive. Etant moi-même plus détendue, il m'est désormais plus facile de désamorcer un conflit. J'ai appris à leur faire confiance, et c'est une attitude indispensable pour qu'ils en viennent à se faire confiance.

J'ai découvert la qualité de leur réflexion : l'amitié est un échange, avoir de la pudeur différencie l'homme de l'animal ; exister se décline en trois volets : exister dans la société, être en vie, être là. Evidences ? Mais n'est-il pas nécessaire de dire ces évidences et de les confronter à celles des pairs ? La meilleure connaissance des uns et des autres ne peut qu'améliorer la qualité des échanges et l'estime mutuelle. J'ai découvert aussi leur appétit de réflexion. Et puis, au fil des mois, je constate qu'une relation de bonne qualité s'est installée entre moi et les élèves. La communication est devenue agréable, très rarement agressive et très rarement irrespectueuse. Ce ne sont pas des anges et ils sont mêlés à des incidents parfois graves en dehors du collège, il y a encore trop souvent de l'agressivité verbale entre eux. Mais dans les deux classes, indéniablement, l'ambiance de travail est bonne. Je n'ai pas rencontré cette année de manifestation d'hostilité aiguë. Et s'il y a quelques frictions, elles sont plutôt de l'ordre de la mauvaise humeur. J'ai très peu utilisé l'arsenal habituel de mots dans le carnet, de rapports écrits et de ces rencontres avec les parents qui visent essentiellement à avouer notre impuissance.

Pour toutes ces raisons, je poursuivrai l'activité dans les années à venir et j'encourage les collègues à tenter cette expérience si enrichissante pour les élèves et pour l'enseignant.

Bibliographie

Ouvrages

- BRENIFIER Oscar, *La pratique de la philo à l'école primaire*, SEDRAP Education, Alcofribas Nasier, 2007.
- BRENIFIER Oscar et BENEGLIA Frédéric , *Vivre ensemble, c'est quoi ?* Collection Philozenfants, Nathan, 2005.
- KAMMERER Pierre, *Adolescents dans la violence, médiations éducatives et soins psychiques*, Gallimard, 2000.
- MABILON BONFILS Béatrice, *L'invention de la violence scolaire*, ERES, 2005.
- PRAIRAT Eric, *Sanction et socialisation : idées, résultats et problèmes*, PUF, 2001.
- RAMOND Claudie, *Grandir Education et analyse transactionnelle*, Desclée de Brouwer, 1995.
- ROSENBERG Marshall B., *Les mots sont des fenêtres (ou des murs)*, Jouvence, 1999
- THARRAULT Patrick, *Pratiquer le « débat/philo » à l'école*, RETZ, 2007.

Sites internet

DIOTIME

<http://www.educ-revues.fr/Diotime/>

ROSENBERG Marshall

<http://www.psychologies.com/Moi/Moi-et-les-autres/Relationnel/Articles-et-Dossiers/Tout-conflit-peut-se-transformer-en-un-dialogue-paisible>

