

Apprendre pour changer le monde

Aurélien Alexander

Enseignant primaire, DIP, Genève

« Regarder le passé ne doit être qu'un moyen de comprendre plus clairement ce que chacun est et pourquoi il est, afin de pouvoir construire l'avenir avec plus de sagesse. » (Freire, 1968)

« Personne ne naît pleinement formé : c'est par l'expérience de soi dans le monde que nous devenons ce que nous sommes. » (Freire, 1996)

« Apprendre », quel mot magnifique, quel émerveillement et quel plaisir ! Pourtant cela n'a pas toujours été ainsi dans mon esprit d'enseignant. Déjà, enfant à l'école, je détestais apprendre car cela représentait pour moi de la contrainte, de l'inutilité et de l'ennui. Je refusais d'apprendre ce qu'on voulait m'enseigner car je n'en voyais pas de finalité, de sens ; si ce n'est celui de passer mon année scolaire.

Je me suis toujours dit, en tant qu'enseignant, que j'allais essayer de redonner de l'enthousiasme et de l'utilité au mot « apprendre » aux élèves. Mes réflexions, mes expériences et mes lectures m'ont amené à comprendre qu'apprendre devait permettre de changer son monde et par conséquent le monde dans sa globalité. Voilà le sens de cette exposition : montrer qu'apprendre a une utilité.

Mais comment instaurer ce désir de l'apprentissage ? Lors des premières minutes de classe avec les élèves qui ont monté cette exposition, je leur ai demandé ce que représentait pour eux le mot « apprendre ». Les réponses étaient toutes négatives, scolaires, en rapport avec la difficulté ou le travail. « Apprendre » c'était faire de la conjugaison, du français, des maths, des devoirs, écouter, travailler, réussir son année scolaire. Chez aucun des élèves, il n'y avait de notion de plaisir, de savoir pour agir et encore moins de capacité à transformer quoi que ce soit.

A la fin de cette leçon, j'ai dit aux élèves que si je pouvais faire correspondre « apprendre », « plaisir » et « utilité », alors nous aurions réussi notre année.

Les enfants m'ont tout de suite pris pour un fou. Je pense qu'ils n'avaient jamais compris pourquoi ils apprenaient, pourquoi ils venaient tous les jours à l'école depuis 8 ans. Sinon, ils le faisaient pour les moyennes de leur livret scolaire, pour passer les années, pour éviter de se faire gronder par leurs parents ou pour faire plaisir à leurs enseignants.

Pourtant, « apprendre » représente tellement plus qu'une note, qu'un résultat, qu'un tri, qu'un symbole d'intelligence. Avec Zakaria, et partant de ce constat, nous nous sommes interrogés sur comment redonner le plaisir d'apprendre aux enfants qui l'avaient oublié. Nous avons dès lors entrepris une grande transformation de nos méthodes d'apprentissage. Dans un premier temps, nous sommes passés par le jeu. Apprendre en jouant, c'était magique ! Les enfants aiment jouer. Nous avons fait des jeux de rôles pour apprendre, des jeux où il fallait bouger dans la classe, des jeux où il fallait s'entraider pour gagner. Le plaisir d'apprendre est revenu pour beaucoup d'enfants. Cependant, l'utilité d'apprendre n'était toujours pas présente. Que fallait-il faire ? Nous avons entrepris d'exposer

notre problème aux enfants et de le problématiser ensemble pour le résoudre. Nous sommes arrivés au questionnement suivant : pourquoi apprendre ? Et comme faire pour que cet apprentissage vive dans la classe ?

Nous avons donc choisi d'axer notre pédagogie sur deux aspects principaux : la critique sociale et l'engagement pour la paix dans les relations humaines et environnementales.

La critique sociale et l'engagement pour la paix représentent pour nous la possibilité de penser une autre vision de la société, une vision d'un monde « non-hiéarchique », écologique et humaniste. Mais comment donner vie à cette philosophie dans l'esprit des enfants ? Comment leur partager cette vision différente du monde ? Et finalement comment changer le monde à partir de cela ?

Avant de commencer, il convient d'expliquer ce que représente la « non-hiéarchie ». Aujourd'hui, dans la société, tous les individus sont hiérarchisés, mis dans des catégories sociales, intellectuelles, d'âge, religieuses ou même raciales (Beneton, 1991 ; Bertaux, 1977). La valeur des individus n'est pas la même. Un pouvoir s'exerce en fonction de la catégorie à laquelle appartient chaque personne (Giddens, 1987). Un individu avec plus de moyens pourra exiger ce qu'il veut d'une personne pauvre (Goffman, 1973). L'école n'échappe malheureusement pas à cette hiérarchie. La hiérarchie que j'entends le plus souvent est celle de la différence « d'ordre (d'égard) » entre un adulte et un enfant. Cela sous-entend qu'un adulte saurait mieux qu'un enfant ce qui est bon pour lui, qu'il est supérieur, tant dans les connaissances et dans les savoirs, que dans la capacité à gérer les émotions ou à respecter les règles. Or, je pense que cela n'est pas vrai. Dans nos classes, chacun des élèves connaît des notions que nous ne connaissons pas et sait faire des choses que nous ne savons pas faire. Evidemment, nous avons plus d'expérience de vie que des enfants de onze, douze ans, étant donné que nous sommes plus âgés. Mais cela ne fait en aucun cas de nous des êtres supérieurs avec plus de pouvoir. La « non-hiéarchie » est avant tout de comprendre que les enfants peuvent exercer leur capacité, sur eux-mêmes tout d'abord, mais la partager avec nous aussi. C'est de se dire que nous ne sommes pas leur supérieur et que pour permettre un apprentissage, il nous faut les accompagner au lieu de leur imposer nos volontés. Si l'on maintient la hiérarchie entre adultes et enfants, comment les élèves pourront-ils comprendre que les hommes et les femmes sont égaux ? S'ils baignent dans cette « hiérarchie » (adulte-enfant) toute leur scolarité, il sera pour eux normal de la reproduire plus tard (hommes-femmes, riches-pauvres, nationaux-étrangers, employeurs-employés). Nous avons essayé de sortir des hiérarchies, en nous considérant comme des êtres uniques mais pluriels (Sen, 2006), et en refusant de nous confiner dans une catégorie quelle qu'elle soit.

Puis, il nous a fallu appliquer ce paradigme dans nos classes. En effet, changer le monde, c'est tout d'abord se changer soi-même. Nous avons donc commencé par « non-hiéarchiser » le rapport des élèves avec nous-mêmes. Il nous a été extrêmement difficile de le faire avec les enfants, de nous élever à leur niveau, d'accepter qu'ils puissent nous contredire et nous désobéir. Oui, les élèves ont le droit de nous dire qu'aujourd'hui, ils ne sont pas en forme et disposés à apprendre une notion compliquée. Ils ont le droit de nous dire qu'ils ne sont pas d'accord avec notre programme de classe ou nos conseils. Ils ont le droit de nous dire que l'interdiction de manger en classe est injuste, car les adultes, eux, le font. Ils ont le droit de nous demander de porter également des pantoufles, car nos chaussures sont elles aussi sales. Ce dernier exemple illustre d'ailleurs parfaitement ce que nous entendons par « non-hiéarchie » : le fait de se mettre d'accord ensemble et de construire des codes communs à notre vie en collectivité, en accord avec chacun.ne. Ainsi lorsqu'il pleuvait, il nous fallait mettre nos pantoufles (et nous en avons portées). Nous avons été cohérents, en appliquant les règles communes à nous-même en classe. Et nous avons prouvé qu'un monde différent était possible, car celui-ci était faisable

en classe. Nous sommes devenus des leaders et non plus des enseignants-dirigeants au même titre que chacun des élèves.

Parallèlement de cette « non-hiérarchie », nous avons entrepris avec Zakaria de mettre en place une réelle cohésion au sein de nos classes. Nous avons passé beaucoup de temps à régler les problèmes passés et présents (affectifs, émotionnels et relationnels) afin de construire une cohésion de groupe, et de développer la capacité chez les élèves à se transmettre les savoirs et les connaissances nécessaires. Nous les avons autorisés à être capables, à partager avec les autres, car nous ne nous comprenions plus comme supérieurs à eux.

Nous avons par ailleurs souvent énoncé cette idée :

"Vous savez ce qui est incroyable avec le savoir ? C'est que lorsqu'on le partage, que vous le donnez à quelqu'un, vous l'avez toujours ; encore mieux : vous l'avez tous les deux. Quand vous partagez un peu de votre argent de poche, ou un jouet, vous ne l'avez plus".

Inculquer le « savoir solidaire », celui qui se partage sans honte et sans risque a pris du temps, non pas pour les enfants, mais pour nous, enseignants. Car jamais nous avions appris à comprendre le savoir comme réciproque de l'autre, comme un don généreux de soi. Au contraire : *« le savoir est à moi, il me fait réussir ou échouer et si je le partage, je suis un tricheur (ou un idiot) »*. Cela a pris du temps, mais cette cohésion solidaire autour des connaissances et des savoirs a permis de suivre le programme scolaire avec plus de réussite pour tous les élèves.

A notre plus grande surprise, le « savoir solidaire » offrait aux enfants de nouvelles capacités : celles d'agir sur le monde. Devant cette envie impatiente de faire quelque chose, les élèves nous demandaient toujours plus. Nous avons alors axé toutes les connaissances scolaires sur une critique du monde. Nous avons fait des exercices de mathématiques pour travailler la proportionnalité en interrogeant l'émission de gaz à effets de serre lorsque l'on prend l'avion. Nous avons proposé des lectures sur les tragédies migratoires, afin de travailler le vocabulaire. Nous avons enseigné l'anglais en proposant des débats sur l'usage des pesticides. Nous avons axé nos cours d'histoire et de géographie sur des problématiques actuelles : telles que la faim dans le monde, les problèmes d'inégalité de mobilité, d'accès aux études, d'accès à l'eau, des impacts du libre marché. Nous avons proposé un enseignement global qui interrogeait la haine contre un groupe et toutes les formes de discriminations. Et nous avons fait cela dans le cadre des plans d'études (CIIP, 2010/2016) et dans tous les domaines d'apprentissage.

Par exemple, en français, pour la production de l'oral, nous avons décidé d'axer les exposés des élèves sur un sujet critique. Cela a vraiment été un tournant dans notre vision des apprentissages. Les élèves pouvaient choisir leur sujet. Habituellement, pour ce genre textuel, nous ne considérions pas les enfants capables et nous leur proposions un sujet simple, souvent infantilisant : celui d'exposer son animal préféré. Les élèves de nos classes ont décidé d'aller plus loin. Et nous leur avons fait totalement confiance. Comme, dans nos classes, le savoir est solidaire, nous faisons toujours ce que les élèves font. Si les élèves font des exercices de mathématiques, nous les faisons ! Si les élèves font un exposé oral, nous le faisons ! Nous avons donc aussi présenté un exposé. Zakaria a choisi de faire une présentation sur Nestlé et j'ai fait un exposé sur le plastique. Les élèves n'ont pas cherché à faire plus simple que nous. Au contraire, leurs choix étaient extrêmement variés et complexes : le pétrole, les multinationales (Apple, McDonalds, KFC, Samsung, Lipton...), le groupe de rock'n roll Queen ou encore le pouvoir de l'argent. Après les choix des élèves, nous voulions donner des documents aux enfants sur leur sujet. Mais, ces derniers les ont refusés avec ardeur. Ils voulaient trouver et chercher les

informations par eux-mêmes, les juger, les comprendre et les interroger (avec notre aide, certes, mais sans que nous les leur imposions). C'est à ce moment que nous avons compris qu'apprendre était avant tout une démarche qui s'effectue par soi-même et qui ne se donne pas par quelqu'un d'autre.

Le résultat a été stupéfiant. Les élèves se sont investis comme jamais nous l'avions observé de nos expériences d'enseignants. Ils avaient un but, un sens. Ils voulaient transmettre des connaissances qui pourraient changer le monde. Cela a été un réel tournant philosophique et pédagogique de notre année scolaire. Les élèves ont par ailleurs énormément investi de temps en dehors des heures scolaires pour apprendre : lecture, enquête de terrain, vision de documentaires, discussions avec les parents, amis et voisins. Ce qu'ils apprenaient, ils le transmettaient à la classe, nous y compris. Ils n'avaient plus besoin de nous, car ils s'étaient (de nouveau) approprié la responsabilité de leurs apprentissages. Ils nous sollicitaient, mais nous n'étions plus les « garants » du savoir. Ils apprenaient seuls pour le plaisir d'apprendre et surtout pour son utilité.

C'est dès l'instant où nous n'avions plus besoin d'être des enseignants pour nos élèves que nous avons su que, paradoxalement, nous avions réussi. Ce sentiment est difficilement descriptible et tellement déroutant. C'est comme si nous n'avions plus aucune utilité en tant qu'enseignant, car les enfants avaient pris le contrôle. Pas un contrôle autoritaire et malsain, mais celui de leur propre apprentissage, de leur propre savoir, de leur propre vie. Ainsi, ils ont pu grandir tout en changeant leur monde.

Nous avons donc poursuivi sur ce chemin le reste de l'année scolaire. « Apprendre » avait trouvé un sens, indivisible de celui d'utilité. Nous suivions ce chemin, car nous savions pourquoi nous apprenions. Comme les élèves, nous le faisions pour partager nos savoirs et agir sur le monde. Les savoirs et les connaissances qui les soutiennent sont devenus un espoir au service du changement. Les élèves ont ainsi pu mesurer les problèmes du monde. Ils ont fait l'expérience du racisme, du sexism, ils ont expérimenté la faim, ils ont cherché à en comprendre les mécanismes en œuvre dans l'histoire et la société.

Ce chemin nous a conduit à aborder le thème du dessin critique, de ce que les images pouvaient transmettre. Nous sommes allés dans la rue pour discuter avec les gens, pour enquêter afin de connaître leurs avis sur les questions que se posaient les enfants. Cela a été non seulement une expérience pour le développement de l'argumentation, mais également une source riche d'inspiration. Puis, en classe, nous travaillions les thématiques de chacun et nous élaborions les croquis de leurs œuvres. Ainsi, les dessins que vous regarderez ne sont que l'aboutissement d'un travail de transformation, car les connaissances, qui ont permis de réaliser les dessins, ont été construites tout au long de l'année scolaire, par les enfants eux-mêmes et dans toutes les disciplines scolaires.

Je pense qu'à travers cette exposition, nous voulons transmettre la valeur du savoir, la liberté de retrouver le contrôle sur ce dernier, sur son utilité, sur sa manière d'exister et finalement de reprendre le pouvoir de choisir son avenir.

Nos connaissances nous ont permis de nous changer (élèves et enseignants) et j'espère que la visite de cette exposition déclenchera un changement à l'intérieur de vous-même. « Apprendre », tel que nous l'avons vécu dans ce projet et défini dans ce texte, permet de changer le monde, car le chemin intérieur que l'on fait nous donne une vision différente et optimiste de l'avenir. « Apprendre » permet de se changer soi-même et ainsi d'espérer que les autres changeront aussi.

Références bibliographiques

- Bertaux, D. (1977). *Destins personnels et structures de classes*. Paris : PUF.
- Benton, P. (1991). *Les Classes Sociales*. Paris : PUF.
- CIIP. (2010/2016). *PER (Plan d'Etudes Romand)*. Neuchâtel : CIIP.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. N.-Y. : Continuum.
- Freire, P. (1996/2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Érès.
- Giddens, A. (1984/1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1971/1973). *Les relations en public*. Paris : Minuit.
- Sen, A. (2006). *Identité et violence*. Paris : Odile Jacob.