



Valérie Melin

Universidade de Lille
valerie.melin@univ-lille3.fr

CITOYENNE AU MICRO-LYCEE DE SENART : CONSTRUIRE UN ESPACE OU L'ON PREND LA PAROLE ET L'ON RENCONTRE CELLE DE L'AUTRE POUR SE REFLECHIR

RÉSUMÉ

Depuis les années 1990, le décrochage scolaire est une préoccupation majeure du système scolaire français. Le Micro-Lycée de Sénart est un lycée expérimental destiné aux décrocheurs souhaitant reprendre leurs études. Y sont développés des pratiques pédagogiques innovantes prenant en compte le jeune en tant que personne pour lui permettre de construire un nouveau rapport aux apprentissages de savoirs émancipateurs. Cet article présente et analyse un dispositif co-construit par un sociologue et le professeur de philosophie et qui a pour objectif de favoriser la prise de parole et la réflexion philosophique sur le fait religieux, bien souvent empêchée dans un contexte politique marqué par une laïcité d'indifférence, voire de suspicion à l'égard des religions.

Mots-clé : Décrochage scolaire. Apprentissage de la philosophie en lycée. Education à la citoyenneté.

LEARNING PHILOSOPHY AND CITIZENSHIP IN AN EXPERIMENTAL SCHOOL FOR DROP- OUTS: BUILDING A SPACE OF SPEECH AND DIALOGUE TO DEVELOP SELF-REFLECTION

ABSTRACT

Since the 1990s, school dropout is a major concern of the French school system. The Micro-Lycée de Sénart is an experimental high school for dropouts wishing to study again. Innovative pedagogical practices are developed that take into account the student as a person to enable him to build a speaking out and a new relationship to the learning of a knowledge that contributes to emancipation. This article presents and analyses a course built by a sociologist and a professor of philosophy and which aims to promote philosophical reflection on the religious fact, made difficult by a political context marked by a secular indifference, even suspicion to respect of religions.

Keywords: School evasion. Learning philosophy in Lycée. Education for citizenship.

Submetido em: 07/01/2018

Aceito em: 25/03/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p11

1 INTRODUCTION

Depuis les années 1990, le décrochage scolaire est une préoccupation majeure du système scolaire français (BERNARD, 2011). À côté des politiques publiques centrées sur l'insertion des publics déscolarisés, s'est développé, autour d'enseignants militant pour le droit à l'éducation, un courant de recherche qui a mis en évidence que les décrocheurs sont des analyseurs des dysfonctionnements de l'école (BLOCH & GERDE, 1998). Dès lors s'est affirmée l'idée que la mission du système éducatif consistait à se réformer en profondeur pour pouvoir accueillir ces jeunes en demande d'éducation et d'instruction mais davantage sensibles à une violence institutionnelle qui les pousse au décrochage. En 2000, des structures scolaires, émanant de projets d'enseignants et soutenues financièrement par le Ministère de l'Éducation Nationale, ont été créées pour proposer des formes alternatives d'éducation aux décrocheurs désirant reprendre leurs études. Le Micro-Lycée de Sénart, MLS, fait partie de ces établissements scolaires, dédiés au rattachement, qui ont été pensés et construits par un collectif d'enseignants pour permettre aux jeunes, en rupture avec l'institution, de retrouver leurs marques en y expérimentant une autre rencontre avec l'école, fondée sur l'innovation dans l'apprentissage de savoirs émancipateurs, la valorisation du jeune en tant que personne et l'attention au faire société, dans le cadre de la communauté scolaire (DE SAINT-DENIS & BROUX, 2013). Caractérisé par une approche globale de l'école et de son fonctionnement, le MLS se distingue des dispositifs ponctuels de remédiation au « décrochage », montés dans les lycées traditionnels et la plupart du temps sans recul critique sur l'école. Y sont ainsi proposés des dispositifs pédagogiques qui s'inscrivent dans une remise en question de la forme scolaire et dans une articulation entre la mission d'instruction et de formation, en particulier à travers « les éducations à ». Une des hypothèses des enseignants, c'est que la philosophie peut jouer un rôle particulièrement positif dans le processus de rattachement. Elle y est ainsi enseignée à tous niveaux et concerne tous les élèves. Son enseignement n'est donc pas directement tributaire des exigences de l'examen et donne lieu à des expérimentations pédagogiques multiples. Le projet de recherche qui fait ici l'objet d'une analyse entend interroger le conflit entre l'injonction à la rationalité universelle et impersonnelle du projet de l'école républicaine (MABILON-BONFILS & SAADOUN, 2002) dont la philosophie est un des instruments principaux, et l'exigence de la reconnaissance de la subjectivité singulière de l'élève, un des principes fondateurs du MLS lui-même. La séquence pédagogique étudiée porte sur la question des rapports entre philosophie et religion qui soulève toujours, en classe, de grandes tensions. La croyance, d'une part, enferme bien souvent dans un mutisme qui isole

ou dans une passion qui expose et s'oppose. L'exigence de laïcité, d'autre part, peut tendre à nier l'autrui singulier au profit d'un monde commun imposé et peut alors renfermer une autre forme de violence (MABILON-BONFILS, 2005). Il s'agit ainsi de se demander comment l'épreuve subjective de la rencontre entre religion et philosophie est travaillée pédagogiquement par ce dispositif pour qu'elle puisse être l'opportunité d'une réflexion et d'une émancipation du sujet prenant en compte l'altérité et l'ouvrant à la parole. Il s'agit aussi d'examiner dans quelle mesure ce dispositif pédagogique peut concourir à construire une laïcité qui se distingue d'une laïcité d'incompétence, d'une laïcité subie, en donnant sens à l'altérité. Nous allons développer notre propos en évoquant d'abord l'origine du projet pédagogique auquel s'adosse la recherche-action ainsi que les enjeux qui en éclairent le sens. Dans un second temps, nous présenterons la recherche-action du point de vue des questions qui l'inspirent et auxquelles elle est censée répondre et nous détaillerons sa mise en œuvre effective. Dans un dernier temps, nous présenterons des résultats dont l'analyse permettra de montrer l'intérêt du dispositif pédagogique en ce qui concerne la construction et le développement de la prise de parole dans un espace scolaire.

2 LE PROJET PEDAGOGIQUE : SON ORIGINE ET SES ENJEUX

2.1 La rencontre avec un dispositif de formation d'inspiration sociologique

L'école de la République s'est construite à la fin du 19^{ème} siècle sur le rejet et la négation des identités culturelles particulières au profit d'une conception homogénéisante de la citoyenneté reposant sur le primat de la raison et censée favoriser l'unité nationale (VITIELLO, 2010). La question religieuse à l'école de la République française suscite crainte et perplexité de la part du personnel enseignant qui ne sait pas quelle place donner à la diversité culturelle de plus en plus marquée dans l'espace scolaire accueillant des publics dont les préoccupations identitaires se renforcent. La question religieuse fait ainsi l'objet de frustrations et revendications non moins nombreuses du côté des élèves qui aspirent à témoigner de leurs croyances et à les mettre à l'épreuve du débat et de la confrontation au risque de conflits parfois difficilement maîtrisables par des enseignants non formés à gérer ce nouveau type de débordement et de déviance scolaire marquée par des enjeux idéologiques. Les enseignants du MLS n'échappant pas à ces problématiques du fait de la diversité du public accueilli, ont décidé de se former et de se professionnaliser sur ces questions. Cette professionnalisation est d'autant plus nécessaire qu'il n'y a pas au MLS de personnel dédié à la vie scolaire dont la prise en charge est considérée comme faisant partie

de la mission éducative de l'enseignant. Dans cet objectif de formation et devant la carence de propositions émanant du Ministère de l'Éducation Nationale sur ces questions, l'équipe éducative a décidé de faire appel à une association « Educ-Rel » fondée par quatre sociologues spécialistes du fait religieux de l'Université de Strasbourg. Les recherches réalisées par ces universitaires dans le milieu scolaire et carcéral les ont conduits à un certain nombre de conclusions qui les ont incités à construire des démarches d'accompagnement de professionnels de l'éducation et de jeunes scolarisés afin d'améliorer les relations interculturelles et interreligieuses. Ils ont constaté, d'une part, « le manque de formation des professionnels par rapport à la gestion des conflits liés aux affirmations et revendications identitaires », d'autre part, « les difficultés d'application du principe de laïcité dans l'espace public » et enfin « la perte de culture religieuse qui fait obstacle à la compréhension de l'altérité religieuse ». L'équipe éducative a choisi l'association Educ-Rel parce qu'elle développe une approche pragmatique qui s'appuie sur une méthodologie dédiée à la résolution de conflits sur le terrain et qui aborde les conditions d'application de la laïcité adaptées aux différents contextes. Une telle approche est intéressante parce qu'elle suppose la mise à distance du modèle de laïcité fermé, généralement à l'œuvre dans le système éducatif français et ne favorisant pas du tout le dialogue interculturel. En ce qui concerne les personnels de l'Éducation Nationale, Educ-Rel propose des formations visant l'amélioration de la transmission des connaissances religieuses à l'école et s'efforce d'apporter une vision complémentaire sur le fait religieux en développant une analyse sociologique qui permet d'en comprendre les spécificités au sein de la société française contemporaine. Ces formations permettent aux professionnels enseignants d'opérer une sorte de socio-analyse qui les conduit à reconsidérer leurs représentations et leur activité. Pour les enfants et les adolescents, Educ-Rel propose des formations ludiques construites autour de la rencontre de l'autre. « Fille ou garçon, musulman ou catholique, arabe ou gitan, l'autre se caractérise par une identité complexe et multiple. L'objectif de ces formations est de travailler sur la déconstruction des préjugés en les confrontant à la réalité. L'adolescent acquiert à la fois des connaissances sur autrui nécessaires au vivre ensemble (programme d'éducation civique du collège et d'éducation civique, juridique et sociale au lycée) ainsi que des connaissances sur l'histoire et la sociologie des religions (programme d'histoire du collège) ».

2.2 La mise en place de l'accompagnement du MLS

Le MLS se caractérise par un public plutôt hétérogène de grands adolescents et de jeunes adultes qui, du fait des choix pédagogiques de l'équipe, se trouve confrontés à de multiples interactions et à une relative promiscuité, potentiellement sources de frictions. La rencontre de l'altérité dans le contexte du raccrochage est délicate. Ainsi les différents sont la plupart du temps indissociables d'enjeux identitaires, individuels ou collectifs, sur lesquels se cristallisent la dynamique de reconnaissance et l'estime de soi. Ces conflits se concentrent, en particulier, sur des questions culturelles et religieuses. Une montée de la radicalisation religieuse, manifeste ces dernières années avec la mise en place d'un lieu de culte musulman, très actif, à proximité du MLS, au grand pouvoir d'attraction sur les consciences, a causé de nombreuses perturbations tant sur le plan des interactions entre pairs que sur celui des relations entre professeurs et élèves. Pour faire face aux enjeux de la radicalisation religieuse, pour trouver des solutions pédagogiques à la multiculturalité, souvent vécue par les jeunes comme un problème, et construire un cadre tolérant, l'équipe pédagogique a sollicité l'accompagnement de l'association Educ-Rel. Le sociologue intervenant a commencé par un temps de formation collective centrée sur la familiarisation avec le fait religieux contemporain et ses modalités spécifiques dans la société française, et l'apprentissage de la résolution de conflits liée à la diversité culturelle. Il a ensuite été approché, avec l'accord de l'équipe, par le professeur de philosophie, lui-même praticien-chercheur, pour élaborer un dispositif pédagogique qui mette en œuvre des objectifs similaires auprès des élèves de terminales dans le cadre du cours de philosophie. En ayant posé comme cadre éthique une conception de la laïcité respectueuse de la liberté de conscience, le sociologue et le professeur de philosophie ont réfléchi aux conditions relationnelles, psychologiques et cognitives qui pourraient rendre possible l'ouverture d'une discussion sur le fait religieux et sur la laïcité avec ces élèves du MLS. Ils se sont tout particulièrement demandés comment aider chaque élève à prendre conscience de la singularité de son positionnement face aux religions et face à la laïcité et à comprendre l'intérêt du cadre de la laïcité pour la cohabitation des identités religieuses et non religieuses. Chacun d'entre eux devait pouvoir s'approprier et traduire au cœur de son propre système de pertinence ce que les épreuves individuelles de confrontation à la laïcité offrent de compréhension de son propre parcours personnel dans un contexte social donné. Dans cet objectif, le sociologue et le professeur de philosophie ont cherché à abolir momentanément la distinction entre des savoirs légitimés par l'école et des savoirs dits informels, ou plus généralement non scolaires, qui ne sont pas reconnus par cette institution. Il leur a semblé

que le projet d'une école réellement émancipatrice ne peut faire l'économie d'une refondation des rapports aux savoirs qui la constituent. Ils ont considéré que la reconnaissance de la singularité des parcours biographiques et des connaissances qui les jalonnent et qui s'y construisent chemin faisant, est un des préalables nécessaires à la compréhension des processus identitaires qui se jouent en rapport avec le religieux. Ils ont donc conclu que le dispositif pédagogique à construire devait en tenir compte.

2.3 La question de l'enseignement de la philosophie

L'enjeu de ce dispositif pédagogique concerne aussi la question de l'enseignement de la philosophie. En effet le professeur de philosophie reconnaissait l'existence d'une tension entre le modèle de transmission et de conception du sujet, inscrit dans les présupposés même de sa discipline, et le dispositif institutionnel et pédagogique du MLS supposant la prise en compte de l'individualité psychologique du jeune en situation d'élève. L'enseignement de la philosophie tend à prendre comme auditeur un sujet abstrait, une raison impersonnelle, qu'il faut savoir convoquer par delà la personnalité particulière, principal obstacle à l'activité de la pensée. Durant ses premières années d'enseignement au MLS, il avait intériorisé, sans le penser radicalement, le conflit entre l'injonction à la rationalité universelle du projet de l'école républicaine dont la philosophie est l'instrument majeur et l'exigence de la reconnaissance de la subjectivité singulière de l'élève, un des principes fondateurs du MLS lui-même. L'origine de ce conflit vient du fait que « le modèle de l'Ecole Républicaine s'est mis à faire fonctionner un concept de la raison abstraite avec pour corollaire l'éviction de la subjectivité » (GIUST-DESPRAIRIES, 2003, p.218). La conséquence de ce conflit est « l'instauration d'un clivage entre les processus d'objectivation et de subjectivation, l'intériorisation de ce clivage se manifestant par une prééminence accordée à la pensée rationnelle et par un déni des processus subjectif et intersubjectif » (GIUST-DESPRAIRIES, 2003, p.218). Le professeur de philosophie se retrouvait souvent dans une dichotomie intérieure entre deux représentations de l'émancipation, celle qui est inspirée de l'idéologie de sa discipline et qui pèse de tout son poids normatif sur les pratiques, et celle qu'il essayait de construire chemin faisant avec les jeunes du MLS. La première est consubstantielle du savoir objectif, de la pensée comme objet construit, distinct de l'opinion, et inséparable d'une forme académique, d'une codification programmatique. La seconde relève de la dynamique d'un sujet pensant dans la confrontation avec son histoire, ses ancrages socio-culturels, et dans le projet d'une identité à venir. Ces deux formes d'émancipation coexistaient dans son activité

pédagogique sans pouvoir se dialectiser, ni s'articuler. D'un côté, il « émancipait » en assujettissant, en imposant un savoir dominant, celui d'une élite, renvoyant à tout un ensemble de codes langagiers et culturels, difficilement partageable par tous, difficilement discutable par chacun, source d'ennui collectif et individuel. D'un autre, il proposait des situations qui pouvaient conduire à des moments d'émancipation singulière par de prises de conscience, par un certain déplacement de perspective, par une expérience d'altérité et de changement dont il était le spectateur étonné. Il lui a ainsi semblé nécessaire d'oser l'autre, c'est-à-dire le sociologue, pour opérer sa propre socio-analyse et revisiter ses pratiques pédagogiques dans une visée émancipatrice.

3 LA MISE EN PLACE DE LA RECHERCHE-ACTION

3.1 La forme scolaire en question : entre objet de savoir et processus de subjectivation

Cette recherche n'a pu faire l'économie de la confrontation à la question de la forme scolaire. Elle demeure bien souvent impensée dans la pratique de l'enseignant de philosophie et aussi dans celle de l'élève qui doit s'élever, par la force du concept, vers un abstrait au mépris de ses racines, de son passé, de son histoire, et qui se voit réduit à la figure totale de la raison. Quel sujet est-il convoqué dans l'enseignement de la philosophie, et dans l'enseignement tout court ? Quel universel est-il pensable dans un monde où existent par ailleurs des représentations du vrai qui échappent à la tutelle de la science, comme institution d'un savoir commun ? Comment construire un rapport au savoir qui permette la distance et le dialogue entre soi et soi pour échapper à la violence et à l'intolérance dont l'enseignement de la philosophie doit être le garde-fou et l'école, comme institution de la citoyenneté, l'expérience libératrice ? Le primat de la raison à l'école nie l'hétérogénéité et la différence et vise l'uniformisation et l'homogénéisation qui rendent impossible le processus de subjectivation, entendu comme le pouvoir de se constituer comme sujet à partir d'expériences plurielles et disparates. Le primat de la raison enferme dans une représentation de soi comme totalité qui ne peut accepter sa propre étrangeté, sa propre altérité. Dans cette mesure, l'école apparaît bien comme une institution totale, telle que Goffman (1968) la définit, c'est à dire fondée sur une relation d'emprise plus ou moins enveloppante sur ses membres, repoussant l'altérité, l'inquiétante étrangeté hors de ses murs physiques et symboliques. Cette notion d'institution totale est utilisée par Vienne (2005) comme outil d'intelligibilité de l'expérience scolaire, certes adapté prioritairement à

des environnements de relégation mais applicable aussi à l'enfermement du sujet-élève dans l'imaginaire d'une rationalité souveraine à l'œuvre à l'école. Il convient donc de réfléchir sur la figure du sujet et de la subjectivation au MLS qui n'interroge pas véritablement les enjeux, pour le sujet apprenant, de la forme scolaire, porteuse de ce primat d'une rationalité académique.

S'appuyer sur l'identité religieuse des jeunes adultes composant le public du MLS pourrait sembler ambitieux voire dangereux. Selon Ricoeur (1995), il existe deux formes de laïcité : la négative, d'abstention, qui est celle de l'État; la positive, de confrontation, qui est celle de la société civile. L'école étant censée préparer à l'existence sociale, constitue nécessairement une zone de friction. La double question de la religion et de l'identité est devenue tellement sensible dans le contexte socio politique Français qu'elle a tendance à être évacuée du champ de l'expérimentation pédagogique. Les enseignants se représentent, en effet, l'identité religieuse des élèves comme une ressource éducative difficilement exploitable à l'école. En faire un levier d'éducation et de formation relève d'une gageure ou d'un tour de force qui place l'enseignant dans la situation d'un apprenti sorcier dont les conséquences de l'action sont imprévisibles et potentiellement déstabilisantes. Il a semblé au contraire aux deux intervenants que le véritable danger serait d'ignorer cette dimension en appliquant une « laïcité d'incompétence » qui, selon Régis Debray¹, représente le désintérêt délibéré pour la religion, source d'exclusion. Il s'agit au contraire de favoriser une laïcité d'intelligence reposant sur l'exigence de compréhension du fait religieux et de ses différentes manifestations culturelles. Travailler pédagogiquement l'épreuve subjective de la rencontre entre philosophie et religion du point de vue de l'enseignant et des élèves semble une bonne opportunité de libération à l'égard de préjugés et de conditionnements qui ne sont pas toujours conscients. Si l'objectif de l'école est celui de l'émancipation ou plus précisément d'une auto-émancipation (on ne peut « émanciper » quelqu'un), alors la confrontation aux identités religieuses est une nécessité. Il ne s'agit pas bien sûr de réactualiser le projet positiviste d'un monde ayant dépassé le religieux alors considéré comme un stade inférieur de compréhension du monde, mais au contraire de montrer comment la pluralité des identités religieuses nécessite un cadre sécurisant pour leur cohabitation. Plus qu'une structure fixe et intangible, ce cadre, la laïcité, demande à être interprété et compris par chaque citoyen qui apprend à se penser comme un être social. La société n'est pas envisagée comme une structure s'imposant à l'individu de l'extérieur, mais comme demandant à être interprétée et recréée par chaque individu. Il s'agit bien

¹ Auteur du rapport éponyme de 2002 concernant l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, édité ensuite chez Odile Jacob (2015)

d'apprendre à faire société en même temps qu'on apprend à la penser et qu'on s'éduque au dialogue. La laïcité peut alors être vécue comme une compétence qui repose sur une compréhension des enjeux du faire société, un pouvoir d'agir dans l'espace socialisant et socialisé de la délibération.

3.2 La question des épreuves et de l'auto-émancipation à l'aune de la recherche biographique

Le dispositif pédagogique ainsi que la recherche-action s'inscrivent dans le cadre d'une sociologie pour les individus (MARTUCCELLI, 2010) visant à transmettre une compréhension de la vie sociale à leur échelle, leur permettant de prendre conscience à quel point ce qu'ils éprouvent est un effet de la société passée au filtre de leur singularité. Ainsi les élèves, grâce à la déconstruction que le sociologue va opérer, au sein du dispositif pédagogique, concernant le fait religieux et la façon dont la société française dans son histoire et dans l'époque contemporaine lui donne place, vont pouvoir comprendre comment leur expérience subjective de croyant appartenant ou non à telle ou telle religion, d'athée ou d'agnostique, s'inscrit dans l'espace social et en dépend. Cette approche sociologique s'appuie sur la théorisation de la notion d'épreuve qui permet de rendre compte des façons effectives dont les individus s'acquittent des enjeux sociétaux au travers des discours sur leur vie ou par l'étude extérieure de leurs parcours. Elle est aussi une représentation savante à distance des faits vécus mais animée par la scrupuleuse volonté de construire des outils permettant de mettre en relation les phénomènes sociaux et les expériences individuelles. La recherche biographique ne sépare pas le sujet, posé dans sa liberté, et la société dans laquelle il développe ses conditions d'existence et il configure, par le récit de soi, son identité. L'histoire de vie, la biographie, est porteuse des interactions entre le sujet et la société. L'identité narrative, comme construction singulière qui articule subjectivité individuelle et société, permet de penser les épreuves vécues par les sujets dans leur expérience sociale. Le dispositif pédagogique va ainsi valoriser le retour réflexif des élèves sur leur biographie personnelle et en particulier sur l'histoire de leur rapport au fait religieux pour en approfondir la compréhension et pour en configurer l'épreuve singulière.

Une sociologie de l'individuation par les épreuves est inséparable d'une visée auto-émancipatrice. L'auto-émancipation représente non seulement la capacité à vivre sans la tutelle d'autrui mais aussi la capacité d'explorer pratiquement sa vie, de parvenir à une conception plus riche, plus élargie, plus consistante de la réalité afin de découvrir tous les possibles qu'elle recèle pour chacun d'entre nous, ici et maintenant. Cette visée auto-

émancipatrice s'appuie sur la démarche d'extrospection dans laquelle tout problème, facette ou événement biographique est interrogé et éclairé à partir de ses significations en termes d'épreuves, c'est à dire en fonction de l'intelligence qu'elles permettent de la société dans laquelle on vit et des marges d'action qu'elle rend possibles. Le processus de subjectivation suppose de prendre en compte les conditions au travers desquelles une vie peut réussir sa singularité, ce qui exige de repérer dans la réalité sociale à tous ses niveaux, dans la sphère publique et dans le cadre privé, non seulement des faits mais aussi des possibilités. C'est la quête de ces possibilités autant individuelles que collectives auxquelles les individus ne songent pas naturellement qu'est voué le travail d'auto-émancipation extrospective. Le dispositif pédagogique vise à susciter la découverte de ces marges d'action et de la transformation possible de son rapport au monde.

La recherche biographique repose sur une conception de l'interculturalité comme dimension du sujet et de son identité, qui s'oppose à une approche substantialiste d'un sujet unifié. Le sujet opère des mises en relation et des constructions de sens à partir de ses appartenances plurielles. Chaque individu participe tout au long de son existence à de multiples cultures, c'est-à-dire à des ensembles de schèmes d'action et de pensée qui ont leurs modes de traduction symbolique et constituent des systèmes référentiels valorisés. L'individu construit une forme subjective singulière, à la fois syncrétique et multidimensionnelle, à partir de ses appartenances et de son histoire. Par ce travail biographique, dénommé biographisation, le sujet tend à passer de l'hétérogénéité à l'homogénéité, à faire du même avec l'autre dans des opérations incessantes de construction, de déconstruction et de reconstruction. C'est dans ce mouvement que le sujet se produit comme identité singulière. Delory-Momberger inscrit sa réflexion sur l'éducation, je cite, « dans le cadre de la biographisation conçue comme interface entre l'individu et le social » (DELORY-MOMBERGER, 2003, p.5). « L'individualisation et la socialisation sont les deux faces indissociables de l'activité biographique » (ibid. p.4). Elle y reprend une hypothèse déterminante de son approche. Le biographique doit être pensé comme une des formes privilégiées de l'activité de représentation et de réflexion que l'être humain met en œuvre pour se reconnaître et se comprendre lui-même au sein de son environnement social et historique. Ainsi entendue la biographisation n'est pas seulement un processus qui mobilise des caractéristiques sociohistoriques, mais c'est aussi l'outil majeur par lequel l'individu se socialise et construit la réalité sociale en dépit des variations d'usage de ce moyen selon les époques et les formes sociétales. Le dispositif pédagogique cherche à rendre possible le travail de biographisation des élèves sur la religion que la recherche-action se propose dans un second temps d'analyser.

Ces processus d'acculturation fondés sur la confrontation avec l'interculturalité ont lieu dans la rencontre avec des formes symboliques que le sujet investit de valeurs spécifiques. Ces formes symboliques ont pour support objectif tout l'éventail du réel qui ne cesse d'évoquer l'autre. Le caractère multidimensionnel du sujet se nourrit potentiellement de chaque nouvelle rencontre, se modifie et se transforme dans la succession jamais achevée des interactions. La capacité du sujet à intégrer et à unifier, dans des constructions toujours provisoires et mouvantes dans lesquelles il se reconnaît, telle ou telle de ces formes, contribue au sentiment de son identité. Ces constructions sont le résultat du processus transductif, notion dont la compréhension requiert la définition de ce qu'on appelle « moment biographique ». Selon Hess (2009), le moment se définit comme un espace-temps intérieur que le sujet construit sur la base de son expérience et qui, identifiant et singularisant tel ou tel domaine de son existence, lui permet de reconnaître, d'investir et de s'approprier chaque situation nouvelle dans une configuration d'habitus, d'affects et de relations qui lui est propre. Le fait de raconter sa vie est, dans le quotidien, une dimension qui traverse l'ensemble des moments et qui permet de les construire. En effet, le récit de la vie permet de rassembler des épisodes et des expériences appartenant à des temps et à des contextes hétérogènes. Le moment biographique, distinct de la parole narrative du quotidien est un moment construit autour d'une pratique de l'histoire de vie dont l'objectif structurant est la formation de soi par soi. L'histoire de vie est une matière vivante, mouvante, transitoire et qui se recompose sans cesse. Cet entre-deux, c'est aussi celui que l'histoire de vie installe entre soi et l'autre.

3.3 Déroulement de l'intervention

Le programme de l'intervention durant une journée entière a été conçu exclusivement par le professeur de philosophie et le sociologue. Il aurait été possible de mobiliser l'apport d'autres disciplines, l'histoire par exemple ou la littérature française, mais il a semblé préférable de réduire le dispositif pédagogique à un dialogue entre la philosophie et la sociologie pour rendre intelligibles les conditions d'un travail de remise en question de ses représentations. Dans un premier temps de présentation, le professeur de philosophie a légitimé cette activité philosophique en expliquant la nécessité d'un décentrement collectif concernant la question de la religion, sans lequel on ne peut construire ensemble une pensée philosophique capable d'analyser l'opinion. Pour éclairer le sens de cette mise à distance et s'impliquer dans ce travail, il a retracé l'histoire des rapports entre philosophie et religion dans le contexte de l'institution scolaire. Ayant montré en quoi son statut

d'enseignant portait les marques de cette histoire, le professeur de philosophie a évoqué le caractère incontournable d'une déconstruction du rapport à la religion que le groupe allait opérer avec l'assistance du sociologue. Le sociologue, ayant présenté, du point de vue de sa discipline, le projet, a proposé la mise en place d'une succession d'ateliers, supposant la répartition de la classe d'une vingtaine d'élèves en petits groupes. Le premier atelier intitulé « Moi et la religion : où j'en suis ? » consiste en un travail d'objectivation de son rapport à la religion. Chacun doit réfléchir à la façon dont il se situe par rapport à certains discours sur la religion, présentés dans un petit film, et commence ainsi à donner sens à l'altérité. La discussion qui se développe ensuite entre les jeunes qui restituent à tour de rôle leur réflexion au groupe montre la pluralité possible des perspectives. Le deuxième atelier, « Et la laïcité dans tout ça ? », part du principe qu'on ne peut se positionner par rapport à la laïcité qu'en ôtant momentanément la pesanteur des poids historique et idéologique. Pour ce faire, les jeunes sont placés dans une situation imaginaire où l'on doit refonder l'ensemble des règles liées à la laïcité pour mieux comprendre quels sont les défis auxquels ont été véritablement confrontés les législateurs français depuis les lois Ferry². A la fin de l'atelier, le collectif tente d'élaborer une définition de la laïcité. Le troisième atelier, « Mais en fait, c'est quoi précisément la religion ? », montre comment la religion a évolué et comment la laïcité doit sans cesse se réinventer pour s'adapter aux nouveaux défis posés par cette évolution. Cet atelier a visé la compréhension du sens de cette transformation du fait religieux et s'est achevé sur une analyse de ce en quoi consiste la radicalité religieuse. Le quatrième atelier, « extrospection », s'est déployé dans un autre espace-temps. Amorcé à la fin de la journée, le travail s'est poursuivi lors de temps de cours de philosophie, mais aussi en dehors de la classe. Chaque élève s'est vu proposé de raconter l'histoire de son rapport à la religion, en tant que phénomène social. A partir de cette autobiographie particulière et des épreuves qui ont été vécues dans ce contexte, le jeune est censé pouvoir se hausser à un point de vue supérieur de généralité lui permettant à la fois de comprendre les marges sociales de manœuvre et ses ressources subjectives dans son rapport à la religion, mais aussi de penser, par-delà ses conditionnements sociologiques et idéologiques, la religion.

Pour construire le recueil de données, le sociologue et le professeur de philosophie, en situation d'observation participante, ont convenu qu'il était intéressant de pouvoir filmer les réactions individuelles et les interactions qui auraient lieu durant le temps de l'intervention. Les films réalisés vont donner lieu à une analyse de l'activité à partir d'auto-

² Les lois dites Ferry de 1881 et 1882 fondent l'école Républicaine Française en instaurant l'enseignement primaire obligatoire, gratuit et laïc.

confrontations croisées. Un journal a aussi été tenu par le professeur de philosophie pour rendre compte de la phase de préparation de l'intervention et des incidences de ce travail dans l'après-coup en cours et dans les échanges avec les élèves y ayant participé. Ont été aussi recueillis des témoignages écrits relatifs à leur vécu de cette expérience. Un certain nombre de jeunes se sont prêtés au jeu de la biographisation de leur rapport à la religion en s'appuyant sur la réflexion construite lors de l'intervention. La réalisation d'entretiens visant à revenir sur la question du savoir construit dans le cadre de ce travail de biographisation, est en cours.

4 QUELQUES OBSERVATIONS MARQUANTES

Nous avons pu repérer à partir des situations pédagogiques développées des moments d'émancipation singulière par des prises de conscience, par un certain déplacement de perspective, par une expérience d'altérité et de changement aux effets formateurs.

4.1 4.1 S'engager en osant l'expérience d'un dispositif pédagogique inédit et potentiellement déstabilisant

Ce dispositif, à destination des élèves de terminale L et ES, s'est mis en place sur la base d'un contrat passé avec les jeunes. Il leur a été demandé s'ils acceptaient de jouer le jeu de cette journée d'expérimentation d'un dispositif portant sur la question de la philosophie des religions. Il leur a été précisé qu'ils n'étaient pas obligés d'y participer et que par conséquent s'ils venaient, ils s'engageaient à prendre part aux activités proposées en ayant évidemment le droit de les interroger et d'exposer aux intervenants ces questionnements, voire même de s'abstraire du groupe si l'insécurité est trop grande. Les deux tiers des jeunes sont venus, ce qui est déjà un nombre très significatif dans une structure de raccrochage où l'absentéisme est toujours rampant. Ils sont restés toute la journée à l'exception d'un jeune qui n'a pas été présent l'après-midi. Cet engagement suppose d'oser, c'est-à-dire d'accepter une prise de risque, d'accepter l'expérience d'une situation pédagogique autre, inédite, potentiellement source de conflit, de déstabilisation, de remise en question. Ont été manifestement réunies les conditions d'une confiance qui a permis aux élèves des deux classes de se lancer dans une activité nouvelle avec des jeunes avec lesquels ils n'avaient pas l'habitude de travailler. Ces conditions doivent être analysées plus avant mais on peut déjà faire l'hypothèse d'une confiance institutionnelle comme

condition de cette prise de risque, de cette audace. En effet, le Micro-Lycée de Sénart dont le fonctionnement s'appuie sur la logique du contrat et particulièrement sur un contrat de rescolarisation fixant un cadre et donnant des repères clairs qui garantissent les échanges futurs à la fois entre pairs et entre professeurs et élèves.

4.2 D'une posture d'extériorité et de retrait à une implication individuelle dans la prise de parole et dans l'activité collective

Lors de la première activité de groupe, deux élèves, Rémy et Benjamin, ont fait une partie d'échecs. Quand le sociologue leur a demandé quels étaient leur ressenti et leur analyse de ce premier temps de travail, ils ont dit qu'il ne l'avaient pas fait parce qu'ils savaient que cela ne servirait à rien, que cela ne leur ferait pas changer d'opinion. Je cite : « on ne l'a pas fait ; ça ne servirait à rien. On savait que lui, il garderait ses idées, que moi, je garderai les miennes, et que ça ferait blocus ; on n'est pas allé plus loin. » Lors des expériences suivantes, ils sont rentrés dans l'interaction avec les autres élèves du groupe et se sont proposés pour la restitution des résultats du travail collectif. Ils ont même repris les commentaires du sociologue en précisant que les propos développés par l'ensemble de leur groupe étaient plus complexes et plus nuancés. Ils se sont ainsi reconnus comme les garants de la parole collective qu'ils se sont en quelque sorte appropriés en la défendant.

Le rapport à la caméra semble aussi très révélateur. Les jeunes ont fait preuve de beaucoup de circonspection au début : ils chuchotaient ou faisaient silence dès que la caméra s'approchait. Lorsque le professeur de philosophie les interpellait directement concernant leur point de vue, ils faisaient en sorte de s'abriter derrière des phrases passe-partout qui ne les impliquaient pas en tant de subjectivité singulière. Ils se sont cachés derrière une forme d'impersonnalité et de neutralité de protection. Je cite une élève qui réagit à la parole d'un jeune : « en même temps, c'est vrai que la religion, c'est vachement personnel, c'est encore une fois imposer quelque chose que de tenter un débat et de tenter de décider ce qu'est la vérité. ». Au fur et à mesure, la parole s'est faite plus affirmative et on a pu constater le passage du « on » au « je ».

4.3 Accepter la possibilité de l'altération

Un groupe a eu du mal à s'entendre du fait que chacun de ses membres restait fixé sur son point de vue. Le rythme des échanges ne laissait pas de place au silence qu'on peut apparenter à un temps qui donne en soi une place à l'autre qui vient d'être écouté. Je cite

la parole de Mike qui en faisait partie : « ce qui est bien, justement dans ces moments là, c'est de voir si on est bien centré sur la question ou si on extrapole et on commence plutôt à parler du point de vue des autres... vraiment, ce qui compte, c'est de dire ce qu'on pense vraiment sur la question et pas d'écouter la réponse des gens, moi ce qui me dérangeait, c'est d'entendre des « oui mais c'est par rapport aux autres » alors qu'au final, la vraie question, c'est notre avis et non pas ce qu'on entend, voit, ce qu'on vit à cause des autres. »

Mais dans la restitution au collectif dans son entier, Marion, l'une d'entre eux, est capable d'intérioriser les arguments des autres et de sortir de son point de vue inflexible pour y introduire du questionnement et de la tension contradictoire. Lors du débat suivant, ce même groupe a été capable de se mettre d'accord sur son désaccord en comprenant le point de vue de l'autre dans sa différence tout en intégrant la spécificité de son point de vue personnel. Ils semblent avoir été capables de construire leur différent.

4.4 L'expérience de l'interculturalité comme ouverture à l'intérité

Compte tenu de l'hétérogénéité du public du MLS, les jeunes en présence étaient d'horizons sociaux extrêmement divers et, pour un certain nombre, d'origine étrangère, voire issus d'un métissage culturel, source de tensions identitaires sur le plan religieux. On peut évoquer une situation de multiculturalité. Il faut néanmoins noter qu'il n'y avait pas de jeunes de confession musulmane dans les présents. Ce qui a été très intéressant, cependant, c'est qu'il y avait, dans le groupe, des jeunes très anti religieux avec lesquels les jeunes musulmans du MLS étaient en difficulté et il s'est trouvé, dans le collectif, d'autres jeunes qui ont essayé de comprendre et de défendre, par exemple, le point de vue des femmes voilées dont ils ne se sentaient pas particulièrement proches, dans les discussions. Ils se sont laissés altérés et ont compris que leur point de vue pouvait être liés à un certain type de conditionnement idéologique en rapport à leur histoire personnelle. Inès, par exemple, a pris conscience que son rejet du voile était lié à son histoire personnelle et à sa représentation de la femme soumise. Dans le cadre de cette expérience interculturelle, semble s'être produite une prise de conscience de l'intérité. L'intérité (DEMORGON, 2009) se définit comme le substrat de l'interaction humaine et de l'interculturel. Il s'agit de l'ensemble des conditions dans lesquelles se déroulent les interactions, de l'ensemble des stratégies mise en place lors de ces interactions et de leurs produits que sont les cultures. En s'installant dans le déni de cette intérité fondatrice, l'humanité ne peut sortir de la représentation de l'autre comme absolument étranger. Elle reste morcelée en individualités séparées et sans cesse opposées du fait de leurs représentations alors même qu'elles sont indissociables en tant que subjectivités.

4.5 L'interaction entre prof de philo et sociologue : l'autre significatif

Le prof de philo a convoqué un autre savoir, un savoir autre, incarné par un autrui significatif, le sociologue, pour pouvoir interroger ses propres préjugés qui agissent sur son savoir pour opérer une socio-analyse. Cette démarche du fait de la confiance interpersonnelle qui existe entre les élèves et l'enseignant qu'ils apprécient en tant qu'individu, a été aisément commentée. Certains ont évoqué leur représentation du professeur de philosophie capable de « pervertir » l'élève par la force de sa persuasion. Ce dispositif leur a permis de comprendre les fragilités de la connaissance et l'intérêt de l'autre comme vecteur de pouvoir sur son propre savoir. D'autres ont dit qu'ils avaient ainsi mis de côté et à distance l'image du professeur qui évalue et juge. Il n'est plus question du savoir qu'on note et qui fait l'objet d'une évaluation à l'examen mais de la quête du vrai tout court, concernant même celui qui semble détenir le savoir ayant valeur de norme. Le sociologue, celui qui intervient et qui propose une autre approche et un décentrement à l'égard du savoir, n'est pas membre de l'institution éducative. Il n'y a pas d'enjeu, il n'y a pas de rapport de domination, mais seulement des propositions dont les jeunes se saisissent dans l'ici et maintenant. Il semble que ce dispositif favorise une nouvelle forme de confiance relationnelle avec l'autre qu'est l'enseignant, mais aussi avec soi : on peut être altéré positivement par la rencontre de l'autre et ce détour permet un retour à soi qui n'est pas destructeur, mais constitue une nouvelle ressource pour se comprendre et se socialiser. On peut envisager la possibilité d'une forme d'apprentissage vicariant (BANDURA, 2003), fondé sur l'imitation de l'enseignant qui dans sa démarche de décentrement, renonce à son statut de « sachant », et peut alors être identifié à un pair. L'expérience vicariante consiste en un apprentissage fondé sur l'observation de situations sociales. Le fait d'observer des pairs vivre, sans controverse et dans la sérénité, une situation jugée préalablement conflictuelle et source d'insécurité, peut influencer et renforcer la propre croyance des observateurs en leurs capacités, c'est-à-dire leur sentiment d'efficacité personnelle. Ils sont alors davantage motivés à agir. On pourrait alors envisager une sorte d'isomorphisme entre les différents systèmes d'interaction. Ce qui se passe entre le sociologue et le professeur de philo aurait eu lieu entre les élèves, entre chaque élève et lui-même. C'est une hypothèse à creuser dans les entretiens à venir.

5 RECITS BIOGRAPHIQUES ET DEMARCHE EXTROSPECTIVE

Nous allons analyser des moments de trois récits d'élèves pour montrer comment le processus de biographisation peut être l'outil d'une démarche extrospective portant, d'une part, sur la construction du savoir et, d'autre part, sur le rapport à la laïcité.

5.1 Construire un savoir sur la religion qui s'appuie sur l'expérience vécue tout en la dépassant

Nous évoquerons d'abord le récit de Mike. Lors de l'intervention, il avait affirmé contre une autre élève, que le rapport à la religion était exclusivement le fait de la liberté individuelle et qu'il n'avait rien à voir avec des phénomènes sociaux et des conditionnements collectifs. Ce qui a été très intéressant dans son récit biographique, c'est qu'il semble avoir pris conscience de la façon dont son rapport à la religion s'est construit et que cette construction implique des acteurs sociaux, en dehors de la famille : « C'est au contact de certains de mes camarades de classe et à l'école qu'est née la question de Dieu et mon rapport à la religion. Notamment lorsque l'on me demandait à la cantine si je mangeais du porc ou alors quand certains de mes camarades me racontaient leur quotidien. J'avais un ami qui tous les mercredis allait au catéchisme et un autre musulman qui avait une pratique très sérieuse. C'est ainsi que par réflexe, je répondais que j'étais chrétien, aussi naturellement, que je répondais, que j'étais d'origine camerounaise, quand on me demandait de quelle origine j'étais, comme si la religion était quelque chose que l'on recevait à la naissance. » On peut ainsi constater un effet du travail sur la religion : « Avec le recul, je me rends compte que c'est quelque chose que l'on nous impose lors de notre jeunesse. » Il reconnaît que cette journée lui a permis de revisiter son point de vue sur la religion en suscitant des questionnements multiples. Ces questionnements, caractéristiques de la démarche philosophique, apparaissent dans la suite de son récit qui prend la forme d'un dialogue avec lui-même sortant du narratif pour devenir à proprement parler réflexif : « trop de points me freinent et m'empêchent de me plier à une pratique religieuse. En premier lieu, le nombre des religions. Au vu du nombre, comment déterminer la meilleure ? Certains répondent que c'est celle qu'ils pratiquent, la meilleure, mais ont-ils essayé les autres ? A ma connaissance, beaucoup de cultes possèdent des points attrayants, reposent sur des valeurs louables et riches. Il y en a tellement que je ne connais pas, que pour ne pas me

tromper, mon but premier serait d'emmagasiner le plus de connaissance sur toutes, pour ensuite faire un choix justifié ».

Dans le récit d'Inès, des prises de conscience intellectuelles qui ont des effets en termes de transformation de soi, sont clairement évoquées : « on est tous influencé par une morale religieuse, consciemment ou inconsciemment, à cela je n'avais jamais réfléchi. Désormais je considère n'avoir aucune religion, et j'ai pu réfléchir au pourquoi je m'étais lancée dans le passé dans une pratique de la religion. Bien sûr, j'avais déjà un avis assez négatif sur le catholicisme, à cause aussi de sa collaboration avec Hitler, de la montée de certains extrêmes, de cette intolérance de l'homosexualité ou simplement de la différence. De plus, ma vision sur le voile était à la fois positive et négative, désormais je vois la religion musulmane de manière un peu plus ouverte, malgré toujours ce refus de la soumission de la femme, du fait de mon féminisme total. » Dans le récit de Marion, on peut constater un effort pour reconstruire l'histoire de son rapport à la religion. Elle fait très clairement le lien entre sa religiosité et des déterminations psychologiques : « J'ai découvert la religion au collège, à une période de ma vie où je suis tombée malade. La dépression, l'anorexie, je les ai connues assez tôt, donc j'ai simplement cherché une raison à ma vie, et j'ai découvert Jésus. J'ai étudié par le catéchisme et par mes propres recherches la vie de Jésus. Certains éléments m'ont rassasiée : se battre pour ce que l'on croit, était ma principale idée, ou du moins celle qui ressortait le plus à mes yeux. » Cette prise de conscience la conduit à penser plus loin dans son récit la part d'aliénation possible dans l'attitude religieuse : « Mon adolescence commence. Je n'aime pas mon corps, mon esprit, ma vie. Je maudis Dieu qui me laisse mourir de tristesse au fond d'une église. Deuxième sacrilège. Je renonce à aller à la messe, je cesse de prier, j'estime que mes prières ne sont qu'hypocrisie dans un monde où je dois apprendre à me débrouiller seule. Ma grand-mère fait partie d'une sorte de secte. Je parle de secte, sans doute parce qu'elle jette dans ma chambre des médailles de la vierge Marie par dizaines, puis dans les autres pièces de l'appartement. Je ne suis pas d'accord. » Elle finit par évoquer un point de vue qui n'est pas sans rappeler les thèses de Ludwig Feuerbach³ sur la question : « Jésus était un homme bon, mais pas parfait. C'est un idéal que l'homme s'est donné à atteindre pour se donner un repère et l'ériger en exemple. » Dans ce passage, il n'y a plus d'évocation du « je », mais une représentation à valeur général qui peut faire l'objet d'une discussion centrée sur un objet de savoir.

³ Voir Le traité sur l'Essence du Christianisme

5.2 Sortir de la laïcité d'incompétence

Mike développe dans son travail biographique une prise de conscience qui s'est opérée durant l'intervention et qui lui a permis d'affirmer alors : « c'est ça le rôle de la laïcité, pouvoir faire exister différentes communautés alors qu'on n'a que des idées personnelles. » Avant cette journée, il n'avait pas réfléchi au sens et aux enjeux de la laïcité. Le retour en arrière du travail biographique lui permet de penser l'écart entre ses représentations ancienne et nouvelle sur la question de la laïcité : « A part savoir que l'école française était laïque, je n'avais pas conscience de l'importance de cette loi et du bienfondé de cette règle. La journée dédiée m'a permis de définir le terme, mais surtout d'y voir les motivations de cette institution. La démarche utilisée fut très enrichissante, car sans se prêter au jeu du débat et à l'échange, on n'a pas le point de vue des autres, alors que c'est de là que naît l'opposition. De plus les points de discorde sont innombrables. Depuis cette journée j'ai saisi les tenants et les aboutissants que pose la question de la religion dans une société pluriethnique, à savoir que chacun cherche à imposer ses mœurs et ce serait la loi du plus fort si on n'avait pas recours à la laïcité. ».

Inès, dans son récit, met en valeur une prise de conscience relative à la laïcité qui porte à la fois sur les représentations et sur l'attitude envers l'autre : « Le fait de voir un sociologue des religions me faisait un peu peur, néanmoins cela m'a permis d'éclairer un peu mon point de vue. Je me suis rendu compte que j'étais même extrême dans mes visions, moi qui croyais être tolérante. Avec ce sujet de laïcité il s'avère que plusieurs points auquel je n'avais pas réfléchi en rapport avec la religion sont apparus. D'abord la condition de la femme, qui dans la religion est en fait mal élucidée, ainsi que la sexualité. C'est là que j'ai compris à mon sens à quel point l'homme avait besoin de la perfection comme modèle à ériger pour avoir un repère (autosuffisance, perfection de Dieu par rapport à l'imperfection de l'homme) qui m'a fait penser que ce n'était bel et bien pas Dieu qui créait l'homme mais l'homme qui créait Dieu. Mon avis a donc changé, je me suis rendu compte que je ne pouvais même plus me considérer comme chrétienne puisque mes réflexions ne coïncidaient pas avec cette appartenance. J'ai compris enfin cette évolution des mœurs de la société avec la religion comme une désacralisation et une sécularisation (et j'ai appris de nouveaux mots, alléluia). Je vois désormais l'Eglise comme une micro société, sectaire (sans sens péjoratif) et je suis plus paisible et à l'écoute des autres. » Marion évoque dans son récit un droit de retrait de la croyance et un droit à la transformation des représentations qu'elle associe à la pratique de la laïcité : « Je refuse de me mettre, de mettre et d'être mise dans une case catholique, orthodoxe ou protestante. Je refuse de ne pas laisser la pensée

vagabonder en toute liberté et devoir fixer un carcan qui préfigure la vie à l'avance comme une série de règles, de dogmes, de lois à suivre... J'estime simplement et je demande à avoir le droit de réfléchir et de penser par moi-même. J'essaie d'éviter le stéréotype, de ne pas me laisser influencer mais d'écouter et de dire ce que j'en pense pour éventuellement changer d'avis, encore. »

La contribution du travail de biographisation à la démarche d'extrospection apparaît dans les manifestations d'auto-émancipation qu'on peut repérer dans les différentes narrations des élèves. Le processus d'émancipation concerne d'abord les représentations relatives au fait religieux qui sont revisitées et questionnées de telle sorte que commence à se construire, chez les élèves, du savoir sur des phénomènes fortement conditionnés par la subjectivité avec ses exigences de distanciation, de réflexivité et d'objectivité (TOZZI, 1999). L'auto-émancipation se manifeste aussi à travers l'un apprentissage transformateur concernant la laïcité qui favorise un pouvoir d'agir nouveau. En effet, en réévaluant le principe de la laïcité et en découvrant sa fonction socialisatrice par delà sa signification idéologique, les élèves découvrent de nouvelles modalités d'action et de comportement qui leur confèrent de nouvelles ressources en matière de citoyenneté. Ils commencent à donner sens à ce que Baubérot (2013) définit comme la laïcité inclusive qui permet de construire une forme de dépassement des épreuves singulières que les individus expérimentent concernant le rapport à la religion dans l'espace social encore fortement marqué par la laïcité fermée.

6 CONCLUSION

La relégation du fait religieux hors des enceintes de la transmission rationnelle et publiquement contrôlée des connaissances favorise la pathologie du terrain au lieu de l'assainir. La démarche de l'association Educ-Rel, fondée sur une exigence scientifique néanmoins capable de prendre en compte les représentations individuelles concernant la religion et de travailler les résistances idéologiques en respectant le principe de la liberté de conscience a montré dans le cadre du dispositif pédagogique son efficacité puisqu'un espace de dialogue constructif s'est ouvert permettant à la fois à la parole des élèves de se libérer et de se structurer.

Dans un cadre éthique et dans le système de règles sur lequel le groupe s'est mis d'accord, chacun s'est autorisé à construire son rapport à la religion en explicitant ses positions et en interagissant avec les autres alors même que les élèves vivaient entre eux de très vifs conflits sur ce sujet. Il faut néanmoins remarquer que ce dispositif n'a concerné

qu'un nombre limité d'élèves dont la participation a relevé du volontariat. Les jeunes les plus radicalisés au sein du MLS ne se sont pas présentés. Nous ne pouvons donc pas juger, pour ce type de public, de l'intérêt du dispositif pédagogique qui repose sur la capacité de l'élève à « jouer le jeu ». S'y engager n'est pas possible sans une ouverture minimale à l'autre.

Le professeur de philosophie, s'appuyant sur le dispositif du tiers-sociologue, a construit les conditions d'un décentrement favorable à la prise de conscience des conditionnements idéologiques sans lequel l'exercice de la pensée peine à s'opérer. Se posant comme un pair vis-à-vis des élèves, dans ce contexte particulier, il s'est engagé et impliqué dans le travail collectif en prenant la parole en tant que sujet se questionnant et non pas en tant qu'expert d'un savoir et porteur d'un discours de vérité. Les élèves se sont aussi appropriés ce changement de posture favorable à l'activité philosophique et donnant sens à sa visée émancipatrice. La présence d'un autrui significatif, le sociologue des religions, est apparue comme une condition nécessaire de la mise en place de la confiance relationnelle avec l'enseignant qui, dans le cadre de cette activité pédagogique, court toujours le risque d'être perçu comme une menace à l'encontre de l'identité religieuse. La présence de cet autrui significatif produit un autre type de confiance, d'ordre relationnel, dans le champ de l'apprentissage, qui favorise, d'une part, une nouvelle posture de l'apprenant se découvrant et se construisant comme être de parole et, d'autre part, de nouvelles ressources en l'élève-citoyen.

RÉFÉRENCES

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : De Boeck Université.

Baubérot, J. (2013). *Histoire de la laïcité en France*. Paris : PUF (Que sais-je), 6^e édition.

Bernard, P-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF (Que sais-je).

Bloch, M.-C. & Gerde, B. (1998). *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale.

Debray, R. (2015). Rapport au Ministre de l'éducation Nationale - L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Paris : Odile Jacob- Sceren.

De Saint Denis, E. & Broux, N. (2013). *Accueillir les décrocheurs, changer l'école*. Paris : ESF Editions.

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.

Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. Paris : Economica Anthropos.

Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.

Goffman, E. (1968). *Asiles, Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Editions de Minuit.

Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*. Paris : Economica-Anthropos.

Latour, B. (2006), *changer de sociologie-refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.

Lelièvre, C. (1999). *Jules Ferry : la République Educatrice*. Paris : Hachette Education.

Mabilon-Bonfils, B. (2005). *L'invention de la violence scolaire*. Paris : Eres.

Mabilon-Bonfils, B. & Saadoun, L. (2002). « L'invention de la déscolarisation :

l'école face au pluriel. Contribution à une sociologie politique de l'école », *Sociétés*

2002/4 (no 78), p. 39-54.

Mangematin, V. (1998). La confiance : un mode de coordination dont l'utilisation dépend de ses conditions de production, in D. Harrisson, V. Mangematin & C.Thuderoz, C., *Confiance et entreprise*. Québec : Gaétan Morin.

Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.

Ricoeur, P. (1995). *La critique et la conviction*. Paris : Calmann-Lévy.

Tozzi, M. (1999). *Penser par soi-même - initiation à la philosophie*. Lyon : Chronique Sociale.

Vienne, P. (2005). De l'Institution totale à l'Institution scolaire. La grille de lecture goffmanienne d'une ethnographie scolaire dans l'enseignement professionnel. *La matière et l'esprit*, n°2, pp.63-81.

Vitiello, A (2010). *Institution et liberté-l'école et la question du politique*. Paris : L'harmattan.