

Harcèlement et exclusion

EMC — D'un Quoi de neuf en septembre à une présentation en mars

Témoignage de Marlène Pineau

Je rencontre la classe de 1ère STI tous les quinze jours pour une heure d'EMC. Le premier Quoi de neuf est mis en place à la troisième séance pour favoriser l'expression personnelle et nourrir le choix des sujets de recherche. Je présente les règles du Quoi de neuf :

Durée : 10 min maximum

Quelqu'un mène le Quoi de neuf. Je me charge de cette première séance. Il faut inscrire ceux qui veulent y parler, puis leur donner la parole, ainsi qu'à trois questions ou remarques maximum par prise de parole.

On dit ce qu'on veut, une anecdote personnelle, une actualité, en rapport ou pas avec l'EMC.

J'ai la surprise de voir S. s'inscrire immédiatement alors qu'elle découvre la pratique comme tout le monde.

Voici la prise de notes faite par un élève : « S. a dû faire sport ce matin sans L. car ses doigts sont cassés. Et c'était vraiment nul. »

Comme je mène le Quoi de neuf, je demande « *Y a-t-il une question, une remarque ?* »

Un élève : « *Comment L. s'est-elle cassé les doigts ?* »

S. répond sans hésitation : « *L. était à une soirée hier soir, elle a filmé quelqu'un qui était en train de vomir et la personne a refermé la porte sur ses doigts.* »

Y a-t-il une remarque ?

« *C'est interdit de filmer comme ça ; il y a des cas de suicide car des personnes se sont fait afficher sur les réseaux sociaux.* »

S. réagit brutalement à cette remarque : « *Toi, tu te tais !* ». Elle se justifie hâtivement en disant que l'épisode s'est déroulé entre copains.

J'interromps l'échange en reprenant la parole : « *Vous vous êtes emparés du Quoi de neuf dès la première séance et nous sommes déjà dans une situation de travail lié à l'EMC, puisque la question posée me paraît illustrer le thème « violence et nouvelles formes d'expression » que vous voyez dans le programme. Il faut se demander si cette photo pose problème ou pas. L'intervention de S.. nous met aussi au travail par sa forme : on doit apprendre à se parler quand on n'est pas d'accord, à formuler la situation de désaccord et éventuellement à en débattre. Si cela intéresse quelqu'un, il est possible de prendre cette question comme sujet de travail. Et le Quoi de neuf est clos.* »



L. et S., pourtant très volubiles et remontées, s'apaisent. Lors du moment de mise en activité individuelle où chacun se met à choisir son travail, elles viennent me voir en me demandant si c'est possible d'abandonner leur sujet initial (égalité homme-femme) pour ce sujet-là. Ma réponse : « *C'est une bonne idée ; vous avez des choses à dire et vous avez besoin de temps pour organiser ce que vous avez à dire. Quelle forme prévoyez-vous pour votre production ?*

- *Un diaporama.*

- *Que pensez-vous d'animer une discussion sur la question ? Cela vous demandera de la même façon de clarifier vos arguments pour les faire entendre, et de formuler les arguments contradictoires.*

- *Oui, c'est ce que nous voulions faire : un diaporama qui ouvre sur un débat.*

- *Je pense que c'est le débat qui sera votre production et que vous allez le travailler avec soin autant que le diaporama : il faut travailler les moyens efficaces pour vous faire entendre posément et entendre posément les arguments contradictoires. »*

Durant ce moment d'échanges à quatre (L., S., A. et moi) , j'ai été écoutée avec une attention et une docilité qui m'ont surprise de la part de ces jeunes filles très agressives peu de temps auparavant. Le fait que je ne me sois pas placée en face d'elles en incarnant une (im)posture morale, a suffi à désamorcer leur agressivité dont la provocation misait déjà sur une réaction convenue. En affirmant qu'elles avaient quelque chose à dire, qu'elles avaient besoin de l'exprimer, j'ai signifié la valeur de leur expression en elle-même. La technique du Quoi de neuf, par ses règles strictes et minimales, protège le temps d'expression et le temps du travail d'approfondissement en les distinguant l'un de l'autre. Elle protège l'intégrité des personnes qui s'expriment en différenciant la question de la valeur morale, de façon à ce que la réponse soit construite par les élèves eux-mêmes, et en tout cas, surtout pas formulée par la prof elle-même. Les élèves sont seuls responsables de leurs propos - par ailleurs pris en notes, ce qui leur confère déjà une gravité certaine - et accompagné.e.s dans un possible questionnement de ces propos initiaux.

On peut penser que j'ai pris un risque en ne signifiant pas ma posture morale, le risque d'avoir cautionné un comportement non recevable, mais je n'ai pas senti ce risque-là, plutôt le risque de faire échouer une occasion d'apprentissage, notamment en m'exprimant trop tôt. C'est l'expérience de situations semblables qui m'a donné l'assurance suffisante pour m'en tenir au rôle d'organisatrice du Quoi de neuf. Je ne sais évidemment pas ce qu'en ont pensé les élèves de la classe, mais j'ai senti dans les échanges interpersonnels qui ont suivi ce Quoi de neuf une écoute sereine qui nous a permis de nous exprimer, eux et moi, en confiance.

Quinze jours plus tard, nous nous retrouvons pour la séance suivante.

Après le moment du Quoi de neuf désormais passé dans les usages, je lis à voix haute la liste des sujets qui ont émergé lors de la dernière séance. Une partie de la classe part en recherche ou en lecture documentaire dans la salle informatique voisine, tandis que l'autre partie reste dans la salle pour approfondir leur texte de recherche et, dans le cas de S., L. et A., élaborer leur argumentaire sur un des tableaux. Je navigue entre les deux salles en veillant à la mise au travail des uns et des autres.



Au bout d'un moment, S. m'appelle : « On va changer de sujet ; on s'est rendu compte que si on écrit les arguments, ça va forcément être pris pour du harcèlement.

- Ah d'accord. Pourtant, vous sembliez convaincu.e.s et vous aviez commencé à argumenter. Vous vous rappelez quels étaient vos arguments ?

- Oui, on disait que c'était une photo prise entre copains, et qu'elle nous faisait rigoler, nous. Mais ces arguments ne tiennent pas.

- D'accord, vous avez changé d'avis. Mais ce changement-là est aussi un travail précieux et même si vous estimez maintenant qu'il n'y a pas de raison d'organiser un débat, je pense que ça serait important de donner une forme achevée à la réflexion, pour qu'on garde une idée claire et commune de ce qui s'est dit. Vous n'avez pas besoin d'y passer beaucoup de temps, vous faites l'argumentaire au tableau aujourd'hui, vous le prenez en photo, et vous le présentez à la classe la séance prochaine.

S. sous ma dictée écrit au tableau la question : *la photo pose-t-elle problème ?*

Je redemande au groupe de trois élèves les arguments : L. les énonce et S. les écrit sur la gauche du tableau.

La photo a été prise entre copains.

Elle a été prise pour rigoler.

Je demande de compléter l'argumentaire sur la droite en proposant d'énumérer les destinataires de la photo et les personnes susceptibles de rigoler :

« Il me semble que quelqu'un vous a demandé si la photo était visible quelque part et que vous avez répondu oui.

- Ah non, ça non, on ne l'a pas dit, on ne l'aurait jamais fait.

- Peut-être l'avez-vous dit avec ironie et je n'ai pas compris le ton ; c'était une réponse du genre : « mais oui, la photo est sur mon snap »

- Non, non, on n'a pas dit ça, c'est sûr.

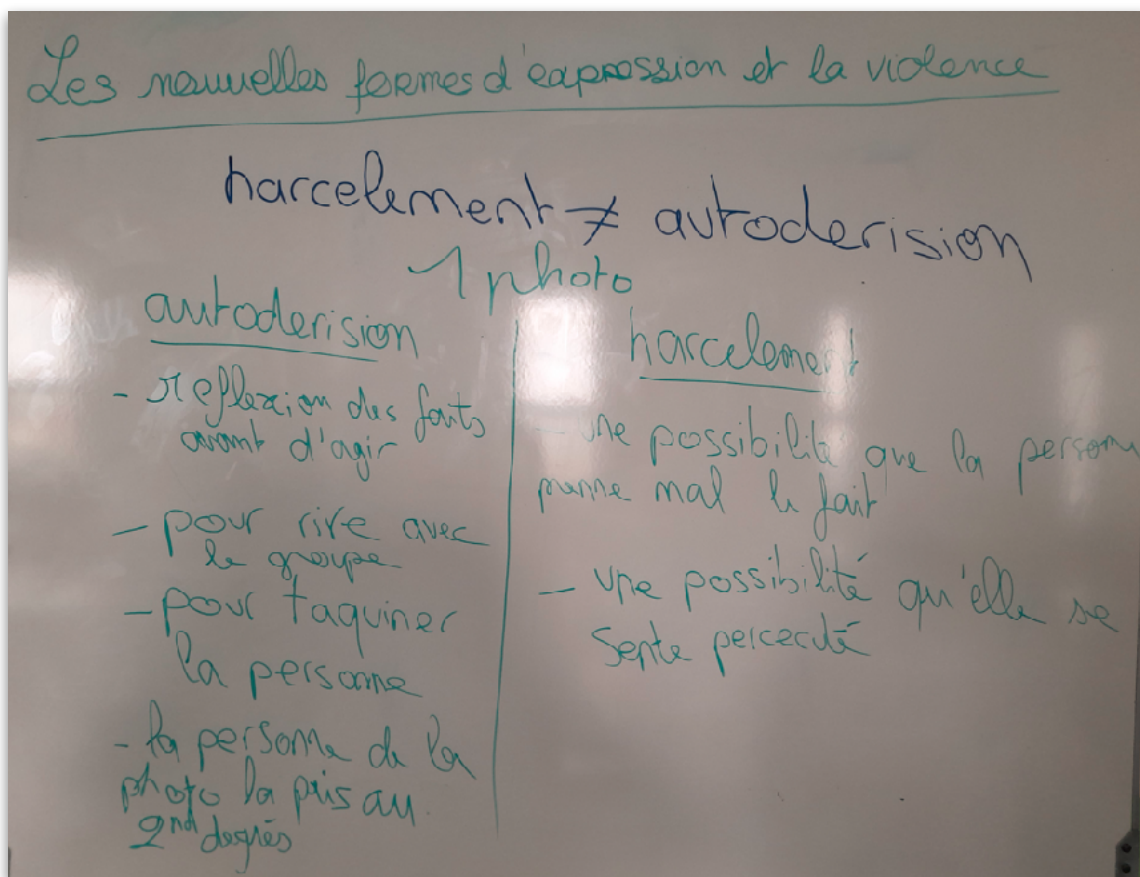
- Ah d'accord, je me trompe, mais vous voyez, c'est important de mettre tout ça au clair, parce que quelqu'un peut avoir mal compris comme moi. Complétez l'argumentaire et envoyez-moi la photo du tableau. On la présentera à la classe à la rentrée. »

J'ai reçu la photo du tableau dans la journée qui a suivi, signe concret que la communication entre nous est établie et l'enjeu pris au sérieux.

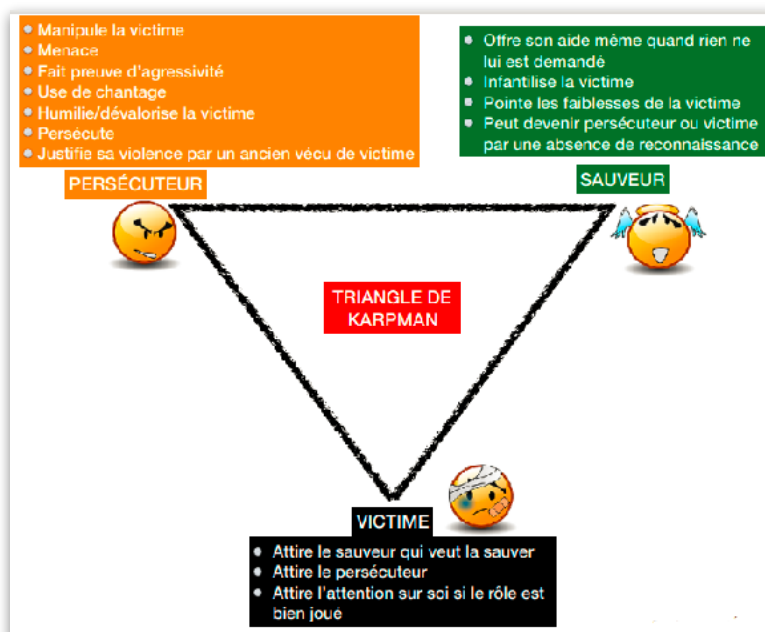
Lors de la présentation à la classe, le groupe projette un nouveau tableau qui clarifie et complète les contenus ci-dessus. Cette projection est accompagnée du récit de leur travail. Les contenus de la colonne de gauche ne sont plus formulés comme des affirmations péremptoires : des modalisateurs les reliait au moment de la prise de photo : « Quand la photo a été prise, on pensait que... » alors que les risques énumérés dans la colonne de droite sont formulés comme des généralités durables. Une photo a été prise dans l'idée de faire rire des copains, et on se rend compte des risques durables que ce geste a fait courir.

On pourrait penser que cette présentation n'apporte aucune connaissance nouvelle. Or elle signifie que l'erreur est reconnue et prend sa place dans une histoire commune et pacifiée. En clôture de cette brève présentation, un retour au titre fait le lien avec le programme d'EMC : la facilité de la photo prise avec le téléphone amplifie non seulement la puissance du rieur mais également les risques.





Je projette ensuite un schéma représentant le triangle de Karpman, en insistant sur le fait que chacun peut occuper les diverses pointes du triangle, que cette disposition n'est pas réservée aux situations de harcèlement avéré, qu'elle peut se retrouver dans des circonstances variées et nous servir à questionner les relations de pouvoir dans la société.



La séance suivante, G. me dit que le sujet l'intéresse et qu'il aimerait voir dans quel domaine de la société on peut trouver des risques d'exclusion. Dans le dialogue destiné à circonscrire le sujet de sa recherche et faire émerger la question, je comprends qu'il a une histoire personnelle douloureuse à raconter ; je l'arrête en lui disant que rien ne l'oblige à faire ce récit, mais s'il en a besoin, je veux bien l'entendre et chercher ensuite, avec lui, ce qui peut être un objet de recherche.

G. qui s'exprime de façon laborieuse à l'écrit et à l'oral, m'apprend qu'il a été l'objet d'une exclusion cruelle de la part d'une institutrice en primaire en raison de ses difficultés. C'est la première fois qu'il évoque ce souvenir en dehors du milieu familial ; son élocution et son débit témoignent de l'intensité de l'émotion. Deux pistes de travail se dégagent :

- la force d'une exclusion lorsque le « persécuteur » occupe une position sociale dominante
- les mécanismes de l'exclusion

G. choisit la deuxième piste et exprime à l'oral des éléments de réponse pertinents. Je lui propose de confirmer ces premières affirmations en les appuyant sur une étude de documents : une campagne d'affichage et de clip vidéo de la fondation EMMAUS.

Les documents sont bien compris, comme le prouvent la reformulation et la mise en relation avec le thème des mécanismes de l'exclusion faites à l'oral en dialogue avec moi. Je demande à G d'écrire ce qu'il vient de me dire.

Voici le texte qu'il m'envoie :

Quand on demande aux gens se qui pensent des membre de Emmaus, il l'ai exclu de la fondation et les gardes derrières des clichés que l'on peut tous avoir sur ce genre de personnes mais il font aussi beaucoup de choses au EMMAUS. Les gardé dans ces clichés rends ses personnes incroyable totalement normal. Les mécanismes d'exclusion ne sont pas forcément d'exclure la personne mais de exclure les activités qu'elle possède et de la limité à ce que l'on pense.

Voici ma réécriture :

Quand on demande aux gens ce qu'ils pensent des membres d'Emmaus d'après leur apparence, ils ne les associent pas à leur travail dans la fondation : ils les gardent derrière des clichés qu'on peut tous avoir sur ce genre de personnes : un homme très corpulent est associé au cliché d'un homme inactif, centré sur sa petite vie (pétanque, bar). En réalité, ces personnes font beaucoup de choses dans EMMAUS. Les garder dans ces clichés rend ces personnes incroyables, totalement normales.

Les mécanismes d'exclusion ne se réduisent pas forcément à exclure la personne : ils commencent dans le regard qu'on porte sur les gens, quand on les limite à ce que l'on pense.

Ce travail conserve et met en valeur l'idée majeure exprimée depuis le début de la démarche : le regard qu'on porte sur une personne peut la réduire de façon blessante. C'est ce dont a souffert G. et c'est la leçon qu'il veut porter devant la classe grâce à son travail sur la campagne de publicité d'EMMAUS.



Focus

Un apprentissage ancré dans la vie

Dans les deux situations décrites, le point de départ du travail est une expérience marquante vécue par les élèves, énoncée dans l'espace de la classe. Les dispositifs sont d'emblée en place pour accueillir ces récits de situations personnelles : Quoi de neuf, sujets de travail au choix...

Ces moments d'expression personnelle ancrent le travail à venir dans une authenticité et une nécessité réelles. Dans le dialogue avec l'élève, Marlène en fait des objets de travail : la photo prise lors d'une fête ou l'expérience enfantine de l'exclusion deviennent **des objets d'apprentissage, au cœur du travail.**

On observe ici le **processus de transformation de l'expérience sensible**, chargée émotionnellement, vers un savoir émancipateur pour l'élève, mais aussi susceptible d'être mis en commun et utile au groupe. Lors de cette transformation, les élèves s'autorisent une mise à distance et un changement de point de vue en toute sécurité et, accompagnées dans leur tâtonnement, elles parviennent à adopter un nouveau point de vue riche des contradictions surmontées.

Elles ont appris à penser, par elles-mêmes, pour elles-mêmes et pour tous. Preuve en est l'effet d'entraînement sur un autre élève qui s'approprie une notion effleurée pour se lancer sur un nouveau travail.

La part du maître

La parole des élèves est d'abord accueillie telle quelle : un dispositif bref et cadré permet l'expression personnelle. Et Marlène n'énonce pas de position personnelle propre, mettant en œuvre la réticence didactique. Elle donne une valeur à la parole des élèves en la prenant au sérieux sans jugement moral.

Dans le dialogue interpersonnel, elle s'assure de **la protection des personnes**. Elle prend les précautions nécessaires pour mettre les expériences vécues des élèves au travail en différant, par exemple, le moment du retravail.

Elle propose ensuite des apprentissages circonscrits tant sur la forme – comment apprendre à débattre, à exprimer des désaccords ? Comment argumenter et contre-argumenter ? – que sur le fond : les enjeux de la diffusion de photos sur les réseaux sociaux.

Son expertise lui permet de relier le travail au programme : la **validation institutionnelle** est garantie et sécurise elle aussi la classe.

Elle se met dans les pas des adolescentes en accueillant leur projet de production, le diaporama. Et elle ouvre des possibles : les élèves sont amenées à réfléchir à un éventuel débat puis finalement elles présentent à la classe une réflexion organisée qui fait état du cheminement de leur pensée.

Marlène allège la tâche quand elle s'avère trop lourde ou trop engageante en proposant des solutions simples (photo de ce qui écrit au tableau), voire en transformant elle-même un texte, quand l'élève se trouvait trop éloigné d'une forme présentable. Elle permet les tâtonnements, et se montre vigilante aux divers empêchements rencontrés par les élèves. **Les différents dispositifs ont favorisé la réflexion et la prise de distance des élèves** : Quoi de neuf, dialogue interpersonnel, travail individualisé, formalisation au tableau et présentation à la classe.

De plus, Marlène garantit l'existence du groupe quand des tensions auraient pu le disloquer : il est réuni autour du travail achevé. La présentation à la classe est l'occasion d'une validation du savoir dans le groupe et d'un lien avec des contenus savants qui viennent nourrir les apprentissages et donner une impulsion pour un nouveau travail.

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/secteur-second-degre>

