

Association Paul Jacquin

Souffrances et violences à l'école

Les enfants, les enseignants, les parents

Actes du colloque du 13 mai 2007 à Strasbourg

Association de droit local inscrite au TI de Strasbourg sous le vol. 79 Folio 294

Siège : Maison des Associations 1a, Place des Orphelins 67000 Strasbourg.

Présidente : Marguerite Bialas 17a, rue des Rochers 67120 Molsheim.

<http://mail.voila.fr>

Souffrances et violences à l'école

Les enfants, les enseignants, les parents.

Introduction au colloque

Michèle Drida, psychosociologue

Une souffrance d'enseignant

Raphaël Doridant, instituteur

Crise de l'identité professionnelle. Le malaise enseignant aujourd'hui

Florence Giust-Desprairies, professeur à l'université Paris VII,
présidente du Centre international de recherche, de formation
et d'intervention psychosociologique

Quand chute l'estime de soi

Laetitia Mary, doctorante en Sciences de l'éducation

Violences et souffrances sont-elles une fatalité ? Une école en ZEP témoigne

Danielle et Marcel Thorel, enseignants,
formateurs en pédagogie Freinet

Souffrance : agir et défaut de symbolisation. Une expérience avec des adolescents délinquants

Jean-Pierre Vedit, psychologue clinicien, psychanalyste

Violences à l'école : comment répondre ? Articuler l'instruction des savoirs avec l'institution de la loi

Bernard Defrance, professeur de philosophie,
vice-président de DEI-France (Défense des Enfants International)

Quelle école pour quelle société ?

Débat avec tous les intervenants du colloque et tous les participants.

L'école procure à ses protagonistes (enfants, enseignants, parents) des joies et des peines, du plaisir et de la souffrance. Elle les confronte aussi à différentes formes de violence.

Certaines de ces souffrances sont nécessaires à la socialisation des êtres humains. D'autres sont inévitables, car liées aux relations qui existent entre les individus. D'autres souffrances enfin sont peut-être inutiles, excessives, car générées par des exigences sociales démesurées ou propres à la manière dont notre société est instituée (compétition économique, univers hiérarchique, etc.)

Ces violences, ces souffrances sont ressenties par des individus, inscrits chacun dans des problématiques personnelles différentes, en particulier inconscientes. Dans le même temps, le fonctionnement des organisations et des groupes (écoles, classes, etc.) dans lesquels il est inséré, percute chacun dans sa subjectivité.

Michèle DRIDA

Psychosociologue.

Le thème « Souffrances et violences à l'école » peut être abordé sous différents aspects. Je voudrais, d'emblée, préciser qu'il ne s'agira pas de l'aborder sur le mode de la plainte ou de la revendication. La souffrance, au travail comme dans d'autres circonstances de la vie, ce n'est pas nécessairement quelque chose de négatif. Cela peut être structurant. C'est le signe d'un affrontement, le signe que quelque chose résiste dans la réalité et que quelque chose est à l'œuvre au plan psychologique qui fait qu'on intègre un certain nombre de limites qui vont permettre de vivre. Donc la question de la souffrance, pour nous, n'a pas été quelque chose à éradiquer nécessairement, mais à réfléchir.

Le choix que nous avons fait pour ce colloque est de tenter de cerner ce qui, sur ce sujet, relève aussi bien de problématiques personnelles que du fonctionnement des organisations. Autrement dit, on a essayé de faire le lien entre le pôle individuel, personnel et le pôle environnemental, professionnel ou groupal. La difficulté de ce choix réside dans le fait qu'on a dû et qu'on va essayer d'éviter l'impasse de la focalisation sur un seul de ces aspects. D'osciller entre le tout environnemental, c'est-à-dire que les souffrances et les violences seraient attribuées à l'institution, à la société ; ou, à l'opposé, le tout individuel : les souffrances et les violences à l'école seraient attribuables aux faiblesses, aux incompétences, aux fragilités individuelles tant des enseignants, des élèves que des parents. Il nous semblait qu'en séparant, voire en clivant la réflexion, on risquait d'opposer les points de vue et de réduire le débat sur cette vaste question à un débat purement idéologique. C'est un piège que nous voudrions éviter.

Mais on peut aussi contourner l'obstacle de l'opposition des points de vue en considérant que dans les faits, ces deux dimensions non seulement cohabitent dans la réalité, mais aussi s'entrecroisent, se confrontent, voire même s'affrontent. De cette confrontation naissent alors d'autres voies d'interprétation qui peuvent être inattendues, insoupçonnées.

Parmi ces confrontations à la réalité, les situations de travail sont des situations par excellence où s'affrontent ou s'entrecroisent des situations collectives donc sociales d'une part, et un engagement subjectif qui permet l'action, où l'on peut s'éprouver soi-même d'autre part. Et cela vaut autant pour les enseignants que pour les élèves, parce que le travail à l'école réunit dans une même unité de lieu et d'action les différents protagonistes. C'est à travers le rapport subjectif que chacun entretient avec son travail et l'examen précis des situations de travail qu'on pourra voir émerger des voies nouvelles de compréhension des souffrances et des violences à l'école.

Pour illustrer rapidement cette idée d'une interaction entre individu et organisation, mais aussi l'idée de l'émergence de nouvelles problématiques psychologiques qui ne trouveraient pas leurs fondements dans les seules configurations subjectives personnelles, mais dans la rencontre des personnes et dans les caractéristiques des

fonctionnements sociaux qui traversent le monde du travail actuel, je vous propose l'exemple suivant.

Je n'ai pas eu l'occasion au cours de mes expériences professionnelles d'être en contact avec des enseignants de l'Éducation Nationale, mais j'ai pu mener un travail avec des formateurs qui exerçaient dans le domaine de la formation professionnelle et de l'insertion. J'ai été frappée par le fait que j'ai retrouvé chez eux, en explorant les causes de leurs souffrances, des constantes qui apparaissent dans toutes les catégories de métiers avec lesquels j'ai été amenée à travailler. Lorsque je dis « constantes », je parle aussi bien des causes de souffrance que de leurs effets individuels et collectifs. Ça peut paraître paradoxal parce que la souffrance, c'est quelque chose d'éminemment subjectif et d'individuel, mais en même temps, il y a des constantes qui apparaissent comme étant transversales.

Pour n'en citer qu'une : ces formateurs étaient soumis en permanence à ce qu'on pourrait appeler une communication paradoxale : ils devaient simultanément répondre à des injonctions contradictoires et incompatibles entre elles. Ils devaient atteindre des objectifs en termes de résultats aux examens mais aussi en termes d'insertion professionnelle, ce qui en soi est déjà une mission à haut risque puisque, s'ils peuvent avoir une maîtrise des résultats aux examens, il n'en va pas de même pour l'insertion qui, elle, dépend du marché de l'emploi. En outre, ils avaient des stagiaires dont la situation sociale et le niveau de départ étaient de plus en plus dégradés à tel point qu'une grande partie du temps passait à faire de la remise à niveau (suite à la crise des banlieues de l'année dernière, il y avait eu tout un mouvement de mise en formation de jeunes en difficulté sociale) et à faire de l'accompagnement social. De plus, suite à des réductions de personnel, ils devaient se charger de tâches administratives nombreuses et complexes. Enfin, des contraintes d'économies avaient conduit à une augmentation des effectifs des groupes et à une diminution des moyens matériels. Donc : mission impossible.

Naturellement ils ne parvenaient pas à atteindre les objectifs qui leur étaient donnés, ils faisaient un travail bâclé dont ils n'étaient pas satisfaits et qui leur donnait le sentiment d'être de mauvais enseignants. Et quand ils s'entendaient dire qu'ils étaient incompetents, ils étaient mûrs pour le croire.

On les voyait alors s'épuiser à tenter de mieux faire et le cercle vicieux s'installait : sentiment d'insuffisance, d'impuissance, d'échec, de culpabilité, perte d'estime de soi, renfermement sur soi. Et souffrance. C'est là et peut-être seulement là qu'intervient la dimension personnelle : sur le retentissement subjectif de cette situation c'est-à-dire sur les limites de la résistance individuelle de chacun ou le mode de décompensation des uns ou des autres. Mais sur les causes de souffrances et sur les effets transversaux, il y a des constantes.

Alors bien sûr, il pourrait exister d'autres voies, notamment celle de la coopération entre collègues, de l'entr'aide, de la solidarité et de la réassurance collective... Encore faut-il pour cela que des collectifs existent encore et que les liens de solidarité n'aient pas été détruits. Mais c'est une autre histoire.

C'est sur cet exemple du lien indissociable qui se noue en chacun d'entre nous, enseignants, enfants, parents, avec le travail à l'école ou à travers l'expérience qu'on a fait de l'école, que j'achèverai cette introduction.

Raphaël Doridant

Instituteur professeur des écoles à Schiltigheim.

Une souffrance d'enseignant.

Ce témoignage concerne ce qui m'est arrivé en classe, il y a quelques années, dans une ZEP de Strasbourg. Deux années en cours moyen qui ont failli me faire quitter le métier, qui ont failli me faire faire une dépression. Il y a eu des moments où c'étaient vraiment des symptômes comme ça, très forts. J'ai quitté ensuite cette ZEP, j'ai pris une classe dans un milieu plus mélangé, dans une autre commune, et ces enfants-là m'ont redonné suffisamment confiance dans mes capacités professionnelles.

Pour m'aider dans la présentation de ce témoignage, voici un tableau : c'est une grille pour essayer de réfléchir aux différents niveaux, pour analyser ce qui a pu se passer dans cette classe. Cette grille est proposée par Jacques Ardoinot dans son livre *Education et politique* et j'ai rajouté deux niveaux qui me paraissaient importants, je vous dirai pourquoi.

Cette classe de cours moyen m'est apparue au début de l'année comme un groupe ligué contre moi. Je ne comprends pas ce qui se passe. Au début de l'année, c'est toujours difficile. Cette ZEP je la connaissais, cela faisait 4 ans que j'y travaillais, j'avais déjà pris en charge deux groupes de cours moyen. Je savais que c'était compliqué, que ça mettait trois, quatre mois pour s'installer, une classe en pédagogie Freinet, en pédagogie institutionnelle.

Mais là, c'est très particulier ce qui se passe. Je suis pris très fortement dès le deuxième jour de classe. Je vais en parler à ma directrice. C'est dur, je ne comprends pas. Dans cette classe, il y a un leader négatif, une sorte de mauvais génie, un enfant que j'appellerai Saïd, qui très très vite me prend dans une relation duelle, c'est-à-dire qu'il me coince dans quelque chose dont j'aurai le plus grand mal à me dégager. Je n'y arriverai pas, à certains moments j'y arriverai quand même, à d'autres non. Il me coince dans des trucs qui me mettent en fureur, de manière répétitive.

Alors j'essaie d'agir au niveau de l'organisation interne de la classe, avec les outils que je connais, donc les outils d'expression des enfants, les moments de parole, le quoi de neuf, le conseil, le choix de texte. On fait une correspondance, on va partir en classe de mer à la fin du CM1, j'en attends aussi quelque chose. Mais ces outils, je n'arrive pas à les utiliser correctement. Ils ont des effets, certes, mais des effets limités par rapport aux autres années. J'ai l'impression, moi, qu'ils sont émoussés, que je n'arrive pas à les mettre en œuvre.

Il y a les deux choses. Ce groupe, par exemple, au niveau de l'organisation, a perverti certaines institutions, c'est-à-dire que dès le premier conseil, je suis critiqué. Je peux remercier mes élèves de l'année d'avant qui connaissent les élèves de cette année et qui les ont affranchi déjà : dans cette classe, on peut critiquer le maître ! Je me trouve dans une position comme ça, immédiatement soumis à des attaques de la part de ce Saïd et des autres enfants, et je suis assez désarçonné par tout cela.

L'institution, c'est à la fois l'institution école mais c'est aussi la société. C'est-à-dire la finalité, les valeurs que la société demande à l'école de transmettre, dans lesquelles la société demande à l'école de s'inscrire. On est sûrement avec un groupe d'enfants dans lequel il y a plusieurs individus qui ressentent très fortement la stigmatisation sociale, en particulier ce Saïd qui a un frère qui est en prison parce qu'il a dégradé une tombe dans un cimetière du quartier. Et quand il y aura à un certain moment, dans ce quartier, un cocktail Molotov lancé dans un autobus, dans l'heure suivante, il s'associera, il revendiquera, c'était « *bien fait* ».

J'ai donc l'impression d'avoir été aussi pour les enfants qui s'exprimaient dans le groupe, le représentant d'un ordre social qu'ils ressentaient comme excluant, stigmatisant, etc.

D'autre part, il y a les autres enfants, les muets si je puis dire. Il y a parmi eux, je dirais ça maintenant, plusieurs enfants qui, pour des raisons chaque fois personnelles, sont assez déprimés. Et ce Saïd, il est en même temps un clown, donc il les fait rire : il leur fait aussi du bien. D'où le fait qu'il a cette influence sur le groupe.

Alors moi, je ne suis pas bien. La personne, c'est le niveau de la description psychologique. Il est gentil, il est méchant, il est fatigué, il est à bout de nerfs. Et moi je suis à bout de nerfs à certains moments. Et ce dont je me rends compte plus tard, (ça, je ne me suis pas rendu compte encore de la profondeur de cette affaire pour moi), c'est que ça vient taper dans des choses inconscientes. Je n'ai pas encore tout retrouvé dans mon histoire personnelle, mais ce que je peux dire, c'est que ce qui m'a fait beaucoup souffrir et qui m'a beaucoup désarçonné, c'est que j'attendais d'eux « un amour en retour », si on peut dire. C'est-à-dire, moi je souhaitais leur bien et je voulais leur donner des choses bonnes. Mais en retour, j'avais cette hostilité, et ça, ça m'a complètement désarçonné, je ne comprenais pas du tout. Surtout que ça ne changeait pas. Je savais qu'au début c'était comme ça, j'avais l'expérience des deux autres classes. Mais là, ça restait, ça restait jusqu'à la fin de l'année.

La proportion d'enfants qui avaient de grandes difficultés était, cette année, exceptionnelle dans ma classe, tant au plan scolaire qu'au plan personnel.

Plusieurs enfants avaient eu des vies dévastées, depuis tout petits. Il y avait notamment une proportion majoritaire de garçons. Il y a un certain nombre de facteurs. Je n'ai pas d'analyse de ce qui m'est arrivé encore. J'ai des bouts comme ça que je vous livre ce matin dans les différents niveaux représentés sur le tableau. Il s'est passé des choses et sans doute que, si j'avais pu bénéficier à ce niveau-là (le niveau de la personne) d'une thérapie, d'une psychanalyse, d'une aide adaptée, si j'avais su utiliser... À l'époque, j'étais encore en analyse, mais il y avait d'autres choses. Je n'ai pas travaillé ça à ce moment-là, pour des raisons qui sont les miennes, ou peut-être celles de mon analyste ... Si j'avais pu me déplacer par rapport à tout ce que je vivais en terme de relation duelle par rapport à ce Saïd, à ce que je percevais du groupe, mon organisation que je percevais comme déficiente, si j'avais pu me dégager, comprendre peut-être cette affaire de l'échange d'amour déçu, il est possible que j'aurais moins souffert.

D'un autre côté, on pourrait dire aussi dire que si mes anciens élèves n'avaient pas fait de moi un portrait qui a pu laisser penser à ce Saïd et à d'autres garçons qu'ils avaient affaire à un adulte faible, cela se serait passé autrement. J'ai l'impression que certains se sont dit « *celui-là, c'est un adulte faible* » pour leurs raisons à eux et donc ils m'ont engagé dans une espèce d'épreuve de force. Si j'avais été nouveau dans

cette école, s'il n'y avait pas eu des choses dites sur moi avant, peut-être que cette organisation de la classe institutionnelle aurait mieux marché. Et donc j'aurais peut-être moins souffert.

Ceci pour dire qu'on peut entrer à chaque fois des pistes de solution qui peuvent être aux différents niveaux (de la grille présentée sur le tableau). Et ça c'est une hypothèse que je fais comme ça avec vous. Dans la journée, il y aura des choses qui seront dites, proches ou éloignées. Tout ça c'est à discuter.

Ça, c'était un aspect de ma souffrance.

L'autre aspect est, je crois, une souffrance chronique d'enseignant. C'est le sentiment que l'institution Education nationale, par la voie de la hiérarchie, et la société, par la voie des gens qui parlent sur l'école dans les médias, renvoient et me renvoient une image négative.

Ils n'apprennent pas à lire ! En 6^{ème}, 1/4 des enfants ne lisent pas ! Moi aussi, je suis assommé par ces chiffres. Tous les ans, des livres sortent sur l'école pour dire que ça ne va pas. Etc, etc.

Or, avec le groupe Freinet du Bas-Rhin, nous avons invité en mars dernier une personne très compétente en lecture, militante Freinet, qui nous a donné un certain nombre d'enseignements. Et moi j'apprends avec une grande surprise le taux d'illettrisme dans la population, taux qui a été mesuré par une enquête de l'INSEE en 2005 auprès de gens entre 18 ans et 65 ans. On apprend que l'illettrisme des jeunes entre 18 et 25 ans est de 4,5%. Et puis que le taux d'illettrisme augmente avec l'âge, jusqu'à atteindre, pour les gens de 45 ans à 55 ans, donc des gens qui sont pour la plupart encore en activité, un taux de 13% ! Et 14% pour les gens qui ont entre 55 et 65 ans.

Alors je me dis : bon il y a toute cette polémique sur les méthodes de lecture. Or, ces gens qui ont entre 55 et 65 ans ont été scolarisés entre 1945 et 1970. Ils n'ont donc pas « souffert » de la fameuse méthode globale qui a d'ailleurs été peu répandue dans notre pays. Ils ont appris avec la méthode syllabique. Tout cela ne veut pas dire que c'est LA méthode. Il faudrait réfléchir plus finement à tout cela.

Mais cela veut dire qu'on nous balance des trucs, à nous les enseignants. Et nous sommes là à nous dire : mince, on n'en fait pas assez. J'étais, ces trois derniers jours, dans le CP d'une copine du groupe de pédagogie institutionnelle. J'étais aussi dans la classe d'une autre amie qui a une classe d'adaptation, qui s'occupe donc d'enfants en grande difficulté en lecture. Du cycle 2, des CP, CE1. Quand je vois le travail qui est fait, quand je vois les soucis et la conscience professionnelle d'une grande partie des collègues ! Moi, je n'ai pas rencontré beaucoup de fumistes dans le métier. Il y a beaucoup d'enseignants ici qui ont peut-être d'autres expériences... Je me dis, quand même, ça mérite d'être connu, et ça ne l'est jamais. On n'en fait jamais assez. Il faut faire de plus en plus de choses, on en rajoute, on en rajoute. Chaque instit qui est dans cette salle, (et pour les professeurs de second degré, s'il y en a ici, ils ont peut-être la même expérience), sait bien qu'on ne peut pas tout faire, jamais.

La question, c'est peut-être comment on prend le programme. Et moi, pour des raisons à moi, je le prends peut-être comme un idéal qu'il faut accomplir, qu'il faut réaliser. Il faudrait peut-être se déplacer de ça. Changer sa perception des exigences de l'institution pour retrouver une marge de liberté ? Je ne sais pas...

Ça, c'est une souffrance, vraiment. Parce que l'école française, d'après les comparaisons internationales, est dans la moyenne. Il n'y a plus de quoi être spécialement fier, mais on ne mérite pas de s'entendre dire, avec des discours très

médiatisés, que si on revenait à une école des années 50, ça irait beaucoup mieux. Moi, si on doit revenir à des choses comme ça, je quitte le métier parce que ce n'est pas ce rapport-là que j'ai envie d'avoir avec des enfants : devoir être sévère et répressif, et mettre un travail systématique, tout ça, ça m'emm... au plus haut point. Moi, j'aime, avec eux, faire un journal, correspondre, j'aime qu'il y ait des conseils, etc., c'est là qu'est mon plaisir.

Ce sera le dernier point là-dessus, sur cette question du plaisir. J'ai un peu l'impression que la question du plaisir partagé avec les enfants se pose pour moi dans ces termes-là : à la fois les exigences de programme de l'institution Education nationale, mais aussi de plus en plus par cette espèce de concentration sur les problèmes didactiques, par exemple les PPRE. On a des re-médiations qui sont didactiques. L'élève n'est pas le sujet, pas l'individu social qui a son histoire personnelle, c'est l'élève qui a sa place, et on est dans une espèce de course en avant dans la didactique, sans s'interroger sur le désir d'apprendre. Et je me dis que cette évolution-là me prive de nombreuses occasions de plaisir partagé avec les élèves. Et alors, pour revenir à ce qu'a dit tout à l'heure Michèle Drida, je me demande si là, on n'est pas dans une évolution sociale générale. C'est-à-dire si, dans le monde du travail en général et peut-être aussi dans la société même hors du travail, si nous ne sommes pas dans un rapport social qui nous amène à percevoir l'autre comme un obstacle à notre plaisir individuel et pas comme une source d'un plaisir commun... Et ça se sera peut-être pour le débat ce soir.

Participant :

J'ai noté trois remarques que je voudrais faire

La première remarque sur ce que tu as dit sur l'adulte faible, l'épreuve de force, les rumeurs dans l'école. Je pense, parce que je travaille aussi en pédagogie institutionnelle comme toi, (je suis beaucoup moins ancienne que toi, je suis débutante), je pense que le fait de travailler en pédagogie institutionnelle nous met, nous les enseignants, dans une certaine fragilité. Parce que justement on accepte la critique des élèves et que, ça, il faut effectivement le travailler en groupe avec des enseignants qui travaillent un peu de la même façon. Mais je dois dire, a contrario, que c'est à la pédagogie institutionnelle que je dois mon renouveau de plaisir à enseigner. Je voudrais donc te répondre dans les deux sens. Ça c'était mon premier point.

Bernard Defrance :

C'est juste une remarque un peu ironique (je m'étonne toujours de nos étonnements, nos naïvetés). Tu as évoqué l'enquête INSEE qui montre en effet que la plus grande proportion d'illettrés dans la population avait appris avec les bonnes vieilles méthodes et sous la discipline, la règle sur les doigts et compagnie, et qu'aujourd'hui dans la presse, dans les discours, y compris dans les injonctions ministérielles, on prône ce retour aux bonnes vieilles méthodes. C'est tout simplement parce qu'un certain nombre de gens ne veulent pas que l'école réussisse et qu'ils ont besoin de ces illettrés pour exister. Comme certains autres ont besoin des voyous de banlieue pour exister politiquement.

Il m'arrivait de dire à mes élèves (j'enseignais en Seine St Denis, 80% des élèves issus de l'immigration) « *Que serait Mr Le Pen si vous n'étiez pas là ?* ». S'il n'y avait pas d'arabes, de juifs, de noirs en France, Mr Le Pen n'existe plus. Que serait

Mr Sarkozy sans les voyous de banlieue qui brûlent les voitures ? Il n'existe plus. Que serait Mr de Robien s'il n'y avait pas des illettrés ?

Participant :

Raphaël je voudrais te dire merci pour la clarté et la sincérité de ton exposé. Tu racontes une histoire qu'on n'a pas vécue comme ça mais qui fait écho en nous, parce qu'on a tous vécu quelque chose qui ressemble au moins un petit peu à ça. Et alors je voudrais que tu reprennes la parole pour développer l'histoire inconsciente des parents.

Raphaël Doridant :

Bien sûr, vous savez tous cela, c'est une banalité, la transmission psychique. Je suis aussi ce que je suis parce que mes parents aussi m'ont transmis des choses qu'eux-mêmes n'ont pas pu métaboliser, c'est ça que je veux dire, il y a aussi l'histoire inconsciente des parents.

Ça, je l'ai rajouté, parce que quand on a un enfant qui a des difficultés, une jeune enfant, on peut conseiller, si c'est judicieux, que l'enfant aille voir un ou une psychologue. Mais parfois c'est tel parent. Si le parent fait un travail, l'enfant qui va mal dans nos classes va aller mieux. C'est cela que je voulais rajouter comme un des niveaux d'intervention. Je pense à certains de mes élèves qui avaient un comportement si perturbateur de l'ordre scolaire... J'avais l'impression qu'une grande part de leur souffrance était en fait quelque chose qui se déplaçait de leurs parents en eux. Si les parents avaient fait un travail eux-mêmes pour aller mieux, l'enfant aurait été mieux, très vite.

Participant :

Je croyais que c'était l'histoire de tes parents, parce que vu le schéma, comme tu es là, à l'intersection de l'institution et puis de ton histoire personnelle, je croyais que c'était tes parents à toi. Simplement je les aurais mis ailleurs.

Raphaël Doridant :

Tu as tout à fait raison, mais je ne voulais pas en parler, en tous cas, cela ne s'est pas fait délibérément. Ce n'est pas encore assez travaillé en moi, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles j'ai choisi ce métier d'institut, pourquoi j'ai choisi de travailler en pédagogie institutionnelle. Avant même de passer le concours, j'avais décidé de travailler en pédagogie institutionnelle. Mon rapport au métier n'est pas encore travaillé jusqu'à sa racine. Et c'est sûrement une des raisons de mes moments de souffrance. Et ça a à voir avec la question de la transmission, de la part de mes parents, en particulier de mon père. Question de transmission, et transmission coupée entre mon père et son père... et je suis pas encore sorti suffisamment de ça. Mon père n'a jamais connu son père. Et ça c'est compliqué, c'est resurgi. On a retrouvé ma famille du côté de mon grand père paternel, au début de ma propre analyse. Et là, il y a des choses encore qui me bloquent. Voilà.

Participant :

Je voulais juste rebondir sur ce non-dit qui est exprimé par le prénom choisi. Pourquoi pas l'appeler Pierre, Paul ou Jean, mais Saïd ? Et dans ce cas, pourquoi pas dire qu'il s'agit d'une classe d'enfant en majorité issus de l'immigration ?

Raphaël Doridant : Le prénom est changé. J'ai gardé l'initiale mais j'ai pris un prénom qui correspond à l'origine de l'enfant.

Florence Giust-Desprairies

Psychosociologue clinicienne

Professeur de l'université de Paris VII

Expérience d'analyse de pratiques professionnelles avec des enseignants

Expérience d'analyse de pratiques dans des écoles innovantes.

Le malaise enseignant aujourd'hui.

Je suis allée chercher sur la table du fond ce livre : *Analyse des pratiques professionnelles en formation* et je vais juste en parler un petit peu. Ce livre est issu d'une expérience que j'ai menée avec des enseignants, devenus formateurs IUFM, qui avaient été sollicités par leur académie pour faire des interventions dans les collèges et lycées sur les phénomènes de violence. Ils se sont retrouvés, dans l'académie de Créteil, à avoir à traiter de ces phénomènes de violence dans l'institution scolaire. Se trouvant en assez grande difficulté d'avoir à travailler là-dessus, ils ont demandé une supervision. J'ai donc travaillé avec eux pendant cinq ou huit ans à les aider peut-être à être pas seulement des cliniciens mais aussi à travailler sur l'articulation entre les dimensions sociales et les dimensions psychiques. À l'issue de ce travail, je leur ai proposé, puisque eux-mêmes faisaient des groupes d'analyse un peu sur le même mode de ce qu'on faisait ensemble, d'écrire chacun une situation. Pendant un an, on a travaillé sur : quelle situation, comment... Et j'avais une attention très soutenue sur le processus, essayer de montrer le processus.

Je vous dis ça en arrivant parce que, à travers le cas que tu racontais (Raphaël), j'ai pensé à un cas cité dans cet ouvrage. L'enseignante l'a intitulé : *Elle s'accroche !* Et elle raconte et montre bien tout le processus, comment ça se passe avec un enfant où il y a un phénomène d'emprise. Parce que, ce que j'ai trouvé dans ton récit, c'est qu'il y a un phénomène assez particulier lié à cette situation-là, aussi, qui est un phénomène d'emprise d'un enfant sur toi, et de toi, comment tu es pris dans cette emprise. On voit bien comment cette enseignante déconstruit la manière dont elle s'est finalement dégagée de cette emprise. Elle s'en est dégagée par une autre expérience où elle a été travailler un été avec des enfants psychotiques. Et elle a pu se dégager de cette emprise au moment où, voulant faire quelque chose pour cet enfant psychotique, elle s'est aperçue qu'elle ne pouvait rien faire. C'est au moment où elle a lâché, c'est-à-dire qu'elle a pu être en contact avec le fait qu'elle n'avait rien à faire, que quelque chose s'est passé avec cet enfant. Du coup, quand elle est revenue dans l'école après, cela a tout à fait modifié ce lien avec cet enfant et dans le texte qu'on trouve dans ce livre, elle déconstruit un peu la posture du maître dans l'emprise et la déprise.

J'en reviens à mon propos actuel sur l'éducation. Et d'abord, dire d'où je parle. Je suis amenée à intervenir depuis de longues années dans l'Education Nationale à plusieurs niveaux. Soit dans des établissements scolaires en grande difficulté, en crise on pourrait dire. En particulier, je suis intervenue dans un établissement où il y a eu cinq suicides d'enseignants, le cas le plus fort. Donc avec des enseignants dits

« en difficulté », et qui sont soit demandeurs, soit pas vraiment demandeurs. (Certains arrivent en disant : « *Mon chef d'établissement m'a dit que j'étais psychorigide et donc il fallait que je suive votre stage* » !) Je fais avec eux un travail de type clinique, de psychosociologie clinique, où j'essaie de travailler dans les situations qui sont présentées, donc sur le mode de l'analyse d'un groupe de parole, de l'analyse de pratique, les différentes dimensions qui sont mobilisées dans les situations qu'ils amènent et qui leur posent problème et souvent d'élargir leur point de vue. Car leur point de vue est souvent un point de vue très centré sur leur rapport d'eux-mêmes à l'élève, sans contextualisation et sans voir qu'il y a des tas de registres, comme ceux que tu viens d'énoncer, qui sont là mobilisés et qui peuvent donner lieu justement à analyse.

J'ai donc travaillé avec des enseignants.

J'ai travaillé aussi avec des chefs d'établissements qui, eux-mêmes, ont demandé des groupes d'analyse par rapport aux phénomènes de violences dont ils avaient le sentiment qu'ils les débordaient et dont ils ne savaient pas quoi faire.

Donc pluralité des interventions : une intervention dans un établissement avec la pluralité des acteurs ; des interventions sur des acteurs particuliers, soit dans un établissement, soit inter groupes ; des interventions avec d'autres acteurs de l'école...

Au fur et à mesure de ces interventions, j'ai été amenée à remarquer qu'il y avait des traits culturels récurrents. C'est-à-dire qu'on retrouvait dans cette pluralité des situations et des acteurs des significations fortes qui m'apparaissaient de plus en plus comme faisant partie du métier. Mais plus encore, mon interrogation, c'était : quelles sont les significations imaginaires centrales, sociales, de cette école républicaine qui sont effectives dans l'école et se donnent à voir dans les butées, dans les impossibilités, dans les situations des gens en difficulté ?

J'ai dégagé un peu ces traits et je voudrais vous dire comment mon interrogation se formule aujourd'hui par rapport à la question du changement. Comment aider, comment accompagner ces enseignants en très grande difficulté ? Et surtout, je voudrais mettre l'accent sur les enjeux, et en particulier les enjeux culturels et sociaux de l'école aujourd'hui.

Ce que je dirais sur les traits culturels, c'est que ce qui m'a toujours frappée, c'est à la fois le fait que l'enseignant se vit et est vécu, la plupart du temps, comme n'étant pas déterminé : ni socialement, ni institutionnellement, ni psychologiquement. Mais qu'il se présente comme un invariant dans le système. Le rapport qu'il entretient à l'élève est souvent un rapport d'extériorité, un rapport qui ne l'engage pas du tout sur une représentation d'une interrelation et d'une intersubjectivité, mais dans une relation d'objectivation qui l'amène à vivre les situations sur le mode, la plupart du temps, objectivé et comportementaliste.

Par exemple, l'enseignant va présenter une situation d'un enfant. En général, il y a une excellence sur la description du comportement de cet enfant. (Interruption : demande d'exemple.)

Ce que je voudrais montrer, c'est que, par exemple, si je passais mon temps à tripoter ma montre et à être sans arrêt en train de ..., vous pourriez être gêné. Mais si on n'en restait qu'à la description de mon comportement, cela ne ferait rien avancer. On ne fait rien avancer sur le malaise qui est entre nous si on reste à une description du comportement dans lequel je suis. Il y a donc description à l'envi, mais cette

description n'entame en rien la question de : qu'est-ce qui se passe entre moi et l'autre qui me met en difficulté ? Donc on ne peut pas être dans une évolution de cette relation.

Deuxième trait culturel important : la question des problèmes qui se posent. Les problèmes n'ont pas besoin de faire l'objet d'analyse, on doit trouver tout de suite des solutions, c'est-à-dire que les solutions doivent apparaître pratiquement avant que les problèmes soient décrits ! Si les solutions doivent arriver avant les problèmes, cela veut donc dire qu'il n'y a pas de spécificité de situation. Les situations sont alors génériques : on a des solutions quelque part. D'ailleurs quand on intervient, surtout quand on est universitaire, on est tout de suite positionné comme un expert. Je suis intervenue souvent sur le malaise et sur les difficultés, sur le désinvestissement, etc. Et les enseignants arrivent avec un bloc et un crayon et attendent une parole d'expert ! C'est très difficile de passer à la position de dire : on va travailler ensemble à comprendre dans quoi on est.

Ce que je voudrais montrer là, c'est qu'il y a une représentation de cet élève qui est une représentation d'un être abstrait, mais que cette représentation bien souvent échappe aux acteurs et elle leur échappe d'autant plus qu'on est dans une société où l'on ne parle que de la subjectivité. On est dans l'impression que ce qui nous poserait problème, c'est qu'il y a « du trop » de subjectivité, que cette subjectivité est envahissante et qu'on ne peut pas la traiter.

Mon hypothèse n'est pas du tout celle-là. Mon hypothèse est que le modèle de l'école républicaine s'est construit sur un imaginaire de désobjectivation, un idéal de la désobjectivation. Et qu'un clivage s'est opéré entre les processus de subjectivation et les processus d'objectivation au profit des processus d'objectivation. L'identité professionnelle s'est construite par intériorisation de cette signification-là et a construit, en terme d'intériorité, un rapport à l'autre qui est un impensé de l'autre. C'est-à-dire que ce qui fait pour moi butée très fortement, c'est qu'il n'y a pas une pensée de l'altérité, il y a une construction qui s'est faite contre cette pensée de l'altérité. La difficulté contemporaine, c'est que ce modèle a marché et même au-delà des espérances en terme d'intégration. Il a marché parce que les modes d'autorité, les modes d'abstraction, les modes d'unification nationale fonctionnaient suffisamment pour que cet idéal, cet imaginaire-là fonctionne en terme de norme, en terme d'ordre. Parce que quand tu parles de l'institution, Raphaël, tu dis les valeurs et les finalités. Mais ce que tu ne dis pas et qui est très important, ce sont les normes et l'ordre. Comment l'institution est aussi un constructeur d'ordre. Et que ces significations-là peuvent fonctionner parce qu'elles sont normées et ordonnées.

Mon hypothèse est que ce pacte de l'école républicaine était fracté par les processus d'emballage de l'altérité. C'est-à-dire que ce qui caractérise nos sociétés contemporaines, c'est que l'altérité, on ne peut pas la couper...

Par exemple, cet enseignante qui dit : « *Jusque-là, j'enseignais les mathématiques et ça se passait très bien. Et un jour, je suis tombée sur une classe qui m'a dit : « Nous, madame, il faut qu'on vous dise : on a horreur des mathématiques ! »* Quand elle raconte ça, on a l'impression qu'une trappe s'est ouverte et que tous les élèves...il n'y avait plus d'élèves. Comme si les élèves n'existaient que dans leur rapport en miroir de l'investissement des mathématiques. Ils ne pouvaient pas exister avec d'autres épaisseurs que celle-là. Qu'ils puissent dire quelque chose de leur ambivalence mettait son enseignement en difficulté.

Ce que je voudrais dire là, c'est qu'il me semble que cette image de l'élève qui s'est construite dans le modèle républicain, c'est une image d'un tous-idéalement-semblables. C'est-à-dire que cet élève est attendu en miroir de l'investissement du maître et qu'aujourd'hui, il résiste à cette représentation. Résistant à cette représentation, il vient mettre à mal cette construction de soi dans cet idéal du tous-idéalement-semblables.

Et ce que je trouve très préoccupant dans cette affaire en ce moment, c'est qu'on voit grandir de plus en plus une violence non seulement des élèves, mais une violence des enseignants. Et je vois souvent que la violence des élèves est une réponse, c'est difficile à dire, est une réponse à la violence silencieuse chez les enseignants. Cette violence, souvent méconnue par les acteurs eux-mêmes bien entendu, est une violence très inconsciemment portée. Elle est faite du processus suivant : cet excès de subjectivation et d'altérité de l'école vient rencontrer chez le maître une altérité qui n'est pas travaillée, qui est refoulée, et donc elle est un danger. Elle est un danger interne pour le maître qui est sollicité, violenté dans la manière dont il a construit cet idéal de l'altérité en lui. Ce qui va arriver chez le maître, c'est un réveil de sa pulsionnalité et un réveil de quelque chose qui, je crois, est très important parce que c'est vraiment le déni qui est là à l'œuvre : c'est l'ambivalence des sentiments. C'est comme si ce modèle de l'école républicaine dans son idéal fonctionnait comme une protection sur l'ambivalence des sentiments. Et on voit très souvent que ce qui est difficile à regarder, c'est qu'on puisse avoir des intentions qui ne sont pas des intentions bonnes. Et comme les intentions sont forcément bonnes, on ne voit pas comment on pourrait interroger son rapport et le rapport qu'on entretient, comme tu as fait tout à l'heure... On voit bien quand tu dis : l'adulte fragile, le maître fragile... Toi-même, on sent bien que tu es en difficulté avec l'idée de pouvoir être un maître fragile. Et on comprend bien puisque dans un contexte social et institutionnel où c'est une valeur tellement négative, cette ambivalence, en être traversé, comme tu as pu montrer, ce n'est pas une image identificatoire rassurante.

Et donc mon sentiment, c'est que le modèle de l'école républicaine en tant que modèle identificatoire est un modèle identificatoire saturé. C'est-à-dire qu'il ne peut plus être un recours pour affronter la modernité, pour affronter cet élève contemporain et cette société contemporaine dans laquelle on est, qui est marquée par ces processus d'emballage de l'altérité.

Là, on est dans un processus historique, ce nouveau malaise dans la civilisation : c'est comme si la transcendance quittait la verticalité pour devenir horizontale. Ce n'est plus au nom d'un idéal de l'abstraction de cet élève dans une conception égalitaire, homogène de l'idéal de soi..., mais on a affaire là à : comment est-ce qu'on peut porter l'humanité dans un rapport de côtoiement, dans un rapport où il s'agit de soi et de l'autre en situation et comment on fait avec ça ?

Et on voit bien comment se posent les problèmes de soutien institutionnels mais symboliques. On peut peut-être dire deux choses là-dessus.

Par rapport à l'autorité : les enseignants en difficulté déplorent qu'avant, il y avait une ambiance d'autorité et qu'elle n'existe plus maintenant. Ce qu'ils appellent ambiance d'autorité, c'est que ça faisait autorité. La façon dont le maître était porté par la société faisait autorité dans la classe. Et aujourd'hui, rien ne fait autorité que la façon dont je me mobilise dans la classe directement avec mes élèves. On a un changement très important. Les étayages institutionnels sont déficients. Et comme ils

sont déficients et attaqués par les évolutions contemporaines, le sujet est directement confronté à ses propres capacités et à ses propres ressources psychiques. Et on le voyait bien dans ce que tu disais, Raphaël. On ne voyait aucun appui institutionnel, aucun appui organisationnel, on ne te voyait pas dans un contexte, on ne te voyait pas dans une groupalité porteuse. On te voyait tout seul dans la classe face à cet enfant et face à ce groupe d'enfants autour de cet enfant. C'était fort ! Tu n'as pas même pu, il n'y a pas une représentation interne d'autres instances qui peuvent te servir d'appui et de support pour pouvoir vivre une relation relationnelle avec un élève, qui est une relation d'emprise de cet élève avec toi. Et c'est important aussi de dire ton contexte à toi et celui des élèves... Tous les contextes-là, on ne les voit pas, on ne voit que ton affrontement directement.

Dans des interventions que j'ai pu faire, ce qui me frappait de plus en plus, c'est donc cette violence des enseignants. Une violence que j'appelle silencieuse parce que, très souvent, elle n'est pas apparente. Elle a à voir avec ce qui se passe psychologiquement pour l'enseignant, et c'est de cette violence-là que je voudrais parler : je suis en danger (scénario inconscient) parce que la façon dont j'avais construit une image de l'autre qui me permettait de construire une image de moi comme un être dégagé de toute inscription sociale, institutionnelle et psychique, cette image est mise à mal. Et donc revient le retour de ce refoulé. C'est une violence qui est vécue psychologiquement très fort.

Comment vais-je faire pour exclure ça, pour faire que ça n'existe pas, pour ne pas être confronté à cela ? Puisque je ne peux pas l'éliminer, la seule chose que je peux éliminer, c'est cet autre en face de moi qui est porteur de cette menace.

Je suis extrêmement frappée de ce que 80% des solutions par rapport aux situations difficiles avec des élèves sont des mesures d'exclusion ! Il y a très peu de créativité dans les mesures à prendre. Et cette exclusion arrive très rapidement. Mon analyse, c'est que c'est une exclusion de l'autre qui a pour mobile d'éloigner cet autre qui vient me mettre en danger.

Je me suis posé la question, dans mes interventions, du dispositif à proposer pour faire travailler cette question de l'altérité qui est si douloureuse. On comprend qu'elle soit si douloureuse parce qu'on s'est construit d'une certaine manière psychologiquement dans la manière d'investir son métier. Et j'ai proposé de faire un travail avec des enseignants sur leur histoire scolaire. Mon hypothèse, c'était qu'en travaillant sur leur histoire scolaire, ils rencontreraient leur histoire. Rencontrant leur histoire, ils rencontreraient les processus d'altérité qui ont constitué cette histoire-là et que, peut-être, ils pourraient s'y apprivoiser. Et s'y apprivoisant, cela pourrait produire un effet sur leur manière de se disposer par rapport aux élèves.

Je dois dire que les résultats ont été au-delà de mes espérances.

D'une part, en travaillant avec les enseignants sur leur scolarité dans une approche psychosociale. Le dispositif consistait à demander à chacun, dans un groupe, de faire remonter des étapes : J'arrive à l'école, qu'est-ce que je vois ? Tout de suite, il y a une image extrêmement forte. Puis de 0 à 5 ans, puis de 6 à 10 ans, j'ai fait des étapes... À chaque fois, je demandais à faire remonter ce qui s'est passé à cette période-là : comment j'étais, comment je me vois, comment je vois l'environnement, mes parents, ce qu'ils pensent de l'école, comment ça se passe dans la classe, etc. Donc j'ai fait remonter un monde social dans son rapport au monde familial et un monde psychologique, c'est-à-dire moi là-dedans, comment je suis, comment je me

vois. Et les images identificatoires, qu'est-ce qui prend de la valeur, les personnes, les obstacles, les menaces...

Ce qui a été vraiment un événement pour eux, c'est d'abord un énorme étonnement de voir qu'ils avaient une histoire complexe dans leur rapport à l'école. La plupart du temps, cette construction d'idéalité dont je parlais se construit aussi sur une temporalité linéaire sans obstacle. On a traversé notre histoire familiale et scolaire d'une façon linéaire avec une conception de progrès. Et là, ce qu'ils ont rencontré, c'est des progressions, des régressions ; c'est des traumatismes ; c'est des histoires familiales qui ont impacté des histoires scolaires. Et ils ont rencontré ça pas seulement pour eux-mêmes, mais pour les autres. C'était la pluralité des histoires : ce n'est pas seulement moi qui... On a tous des histoires complexes de l'école qui sont des trames sociales, familiales, historiques. Cet idéal de l'école comme arrachement à la famille, à l'histoire, à la société, c'est une fiction, c'est une construction. Il n'y a pas d'arrachement, il y a une trame complexe qui se continue dans l'histoire, qui est intériorisée et qui vient présider à la manière dont je me dispose par rapport aux élèves.

D'autre part, le fait de vivre cela en groupe a été très important. Une émotion se prend par rapport à l'histoire de l'autre, cela donne une expérience positive d'un groupe et de l'histoire des gens dans le groupe. Cette expérience venait comme étant une réplique, une expérience qui s'opposait au groupe classe persécuteur. Comme si venait se mettre en place une autre expérience de groupe, émotionnellement positive, qui du coup venait entamer ce qui dans le groupe classe pouvait être persécuteur.

Ce qui a pu aussi être travaillé et qui a été très important, c'est de voir la pluralité des élèves dans leurs investissements, dans leur manière d'être en relation avec le maître, dans leurs relations entre eux, etc. De voir que cette pluralité est persécutive parce qu'elle vient attaquer une pluralité interne. Ce que les enseignants ont travaillé, c'est à quel point ils étaient construits sur de la pluralité, sur de l'hétérogénéité, sur de l'altérité, et que c'est tout ça qui était refoulé au profit d'une image homogène et d'une image d'un soi maîtrisé. Cette image de la maîtrise est très importante parce que c'est un rapport à l'autre dans une illusion que l'autre est forcément maîtrisable. Or, dans cette expérience, l'enseignant s'aperçoit à quel point il ne maîtrise pas grand chose et que la voie est plutôt la voie de la déprise que celle de la maîtrise, mais que cette voie est beaucoup plus difficile et plus exigeante dans le rapport à l'autre.

Deux ans après cette expérience, j'ai proposé de refaire des entretiens avec eux pour voir les conséquences de ce travail. Ils ont tous dit, avec leurs mots à eux : « *Je n'ai plus peur des élèves, mais je ne savais pas que j'avais peur des élèves. C'est comme s'ils ont le droit d'avoir une histoire* ». L'enseignant précisait : « *ce n'est pas que je leur fais raconter leur histoire, mais c'est comme si, ce qu'ils étaient, ce n'était plus une menace. Le fait d'avoir rencontré mon histoire et de l'avoir explorée dans toute sa pluralité, eux aussi pouvaient exister avec ça et on peut faire quelque chose ensemble, on est moins dans une menace.* »

C'est pour moi un effet très important. Les enjeux culturels sont là : tant que l'autre est une menace absolue, tant que cette altérité est une menace pour l'individu, une menace de mort au sens de mort psychique, tant que l'autre dans l'école, et l'élève, devient une menace pour le maître, on ne peut aller que vers la barbarie. Si je suis dans une menace de mort, je ne peux que me défendre, c'est moi ou c'est l'autre.

Je vais raconter l'exemple d'une enseignante qui, dans un groupe à majorité maghrébine, faisait un cours de lettres. Elle disait : « *Mon effort, c'est vraiment de leur parler dans une langue française épurée* ». Toute son attention était portée sur la qualité de la langue. Et ce qu'on voyait dans son récit, c'est que les élèves vivaient la situation comme étant que ce qu'on leur disait n'était pas du tout pour eux, que ce qu'on leur montrait, ce bel idéal de la langue, n'était pas pour eux mais pour leur montrer comment ils échappaient à cette beauté. Un jour, elle a trouvé un mot sur son bureau : « *T'en fais pas, on aura ta peau* ». Grande émotion et dans la classe, et dans l'école !

On a essayé de déplier cette situation et de la comprendre. Et plus elle décrivait sa manière d'enseigner, plus on voyait que les élèves vivaient une grande violence dans ce qui était fait dans la classe. Mais le mot sur le bureau, cet acte-là était tout de suite considéré comme une violence des élèves, et on fait monter la mayonnaise... Alors qu'on voyait que les élèves passaient un grand nombre d'heures avec elles qui étaient autant d'heures d'humiliation. Et qu'il devenait presque sain d'en dire quelque chose sur le mode du rapport de force...

Dans une autre intervention, les enseignants racontent la « classe silencieuse ». Une classe de troisième techno. Ils racontent une première période où il y a de la conflictualité. Puis une deuxième période dont ils se plaignent : les élèves ne disent plus rien, ils ne font plus rien. Les enseignants sont complètement démunis, disant : « *les pauvres, ils sont en troisième techno...* » Il y a donc un passage dans une phase de compassion : quand on est en troisième techno, on ne peut aller que dans le mur. Petit à petit, on voyait apparaître une position mortifère par rapport à ces élèves. Il n'y avait plus de désir de rien de la part de ces enseignants. La classe silencieuse était donc une réponse à ce désir mortifère.

Or, pendant l'intervention, un moment donné, on fait une pause, c'était le milieu de l'après-midi. Juste avant, les enseignants disaient à quel point c'était préoccupant, cette classe silencieuse. Un enseignant arrive et me dit qu'il ne pourra pas rester l'après-midi, il doit emmener sa fille à sa leçon de piano. Ça m'a fait un effet fort, ces enseignants qui disent à quel point qu'ils sont préoccupés... mais pas au point de ne pas partir à trois heures et demie conduire la fille à sa leçon de piano ! J'ai alors essayé de les mettre en contact avec leurs propres enfants. Et ils se sont mis à voir qu'ils étaient dans un truc, qu'il n'y avait aucune identification possible avec leurs élèves. Donc ce groupe pouvait dire : « *ces enfants-là vont dans le mur* » avec une compassion. C'est ce que j'appelle la barbarie.

Se construisent des processus inconscients d'évitement de ce qui est trop dur pour soi, mais sur le mode d'un projet mortifère pour l'autre, pour l'élève qui vient nous mettre en difficulté.

Bernard Defrance :

Une question par rapport à la première histoire. « *T'en fais pas, on aura ta peau* ». Quelle a été la suite de l'histoire ?

Florence Giust-Desprairies :

En général, ça commence toujours par un récit de légitimation et même de surlégitimation. Elle nous dit : « *À partir de ce moment-là, je me suis mis au tableau et je ne les ai plus regardés du tout. J'écrivais. Je ne leur disais même plus ce que j'allais leur dire.* » Et ce qu'on voyait dans sa posture, c'est qu'elle accentuait le

symptôme. C'était leur parler comme elle le faisait, et comme ce n'était même plus possible, c'était garder la langue, se protéger d'eux pour garder la langue. Donc un rapport à la discipline qu'on connaît bien : préserver la discipline de l'altération de ces élèves qui vont la dévoyer. Elle était dans cette problématique-là.

Importance de travailler cela en groupe, car c'est le groupe qui va voir, un groupe de pairs. Il est entre les deux : il est partie prenante des mêmes imaginaires donc il a de la connivence. Et en même temps, il est en décalage parce que ce n'est pas son histoire. Donc il voit des choses et petit à petit, ça se déplie.

J'insiste beaucoup sur cette dimension du groupe, car il me semble que le travail de groupe crée une socialité intermédiaire. On voit bien dans les récits, c'est toujours moi et l'autre, moi tout seul dans la situation. Pouvoir élaborer psychiquement des situations professionnelles dans un groupe, c'est toujours reconstruire de la socialité intermédiaire. Cette socialité intermédiaire produit des effets.

Je vais vous donner un autre exemple de cette enseignante de mathématique. Elle dit que les autres profs de maths essaient de l'aider, mais elle vit cela comme une humiliation. Elle est dans une représentation de début classique: *« si je ne suis pas bon dans ma classe, c'est que je suis un mauvais et quand d'autres viennent m'aider, ils me disent en m'aidant que je suis un mauvais, que je devrais tout maîtriser dans ma classe »*.

Quand elle a eu fait tout ce travail clinique, à un moment donné, elle dit sans s'en rendre compte (ce que je veux montrer, c'est que c'est le régime qui change : je ne me représente plus les choses de la même manière), elle dit en passant, comme une évidence : *« tiens, on a tel type de difficulté avec des élèves et j'ai proposé aux profs de math qu'on essaie de voir ensemble si... »* Elle est donc en train de montrer qu'elle peut se représenter que le groupe de profs de maths est une ressource possible pour régler ensemble un problème qu'on vit avec ses élèves et que ce n'est plus un malheur pour moi d'avoir cette élève.

Participant :

Je suis conseillère principale d'éducation. J'étais institutrice et j'ai démissionné à la suite de difficultés dont on n'arrête pas de parler depuis ce matin. On m'a conseillé de faire mon métier de ce qui était mon dada sans que je m'en rende compte : l'éducation. Comme quoi il y a aussi d'autres possibilités, en passant par une dépression entre les deux métiers. Donc une construction tout à fait positive à travers ces difficultés.

Je reviens au *« t'en fais pas »*, il m'interpelle beaucoup. Je sens une parole paradoxale, de l'amour-haine dans ce message. Quand on se débat pour sortir de cette parole paradoxale qui rend fou, on construit des choses aussi... Avez-vous travaillé là-dessus ?

Florence Giust-Desprairies :

Pas particulièrement. Dans les échanges entre les maîtres et les élèves, ce qui s'échange aussi, c'est comment on est habité par des paroles de maître et par des paroles parentales qui président à la manière dont on se dispose dans l'école. Et on voit bien comment ces paroles d'élèves viennent produire un impact extrêmement fort sur les enseignants.

Mais il y a du déni autour de ça. Quand je disais que l'enseignant est un invariant, cela veut dire qu'on n'est pas dans une intersubjectivité qui fait qu'on éprouve chacun la parole de l'autre, les humeurs de l'autre, la position de l'autre et que ça

produit des effets dans le processus. Il y a un endroit où tout ça est neutre et où il n'y a qu'une variable, celle de l'élève et on la regarde dans ce qu'elle est.

Là on n'est pas dans la même chose. Si je ne peux pas mettre en perspective, on ne peut pas comprendre, on ne peut que stigmatiser les paroles d'élèves.

Dans la violence à l'école, ça m'a beaucoup frappée, ce qui s'échange de la violence a vraiment à voir aussi avec : comment on est disposé les uns par rapport aux autres, qu'est-ce qu'on peut entendre de l'autre, qu'est-ce qui peut être accepté de l'autre.

J'ai fait tout un travail avec les enseignants où je leur posais la question de ce qui se passait dans les classes... Très souvent, ils disaient : comment voulez-vous qu'on soit enseignant avec ce qui se passe aujourd'hui, la violence etc. Et ils racontaient des situations de violence comme on en voit dans tous les journaux. Ça m'avait mis la puce à l'oreille, je percevais que ça manquait de particularité par rapport à leur situation. Je demandais si cela se passait ainsi dans leur classe. « *Non, non, pas dans ma classe* ». Je me demandais à quelle nécessité répond le besoin d'aller chercher des histoires qui ne sont pas les siennes pour parler de soi.

J'ai pu mettre en évidence qu'on ne peut pas nommer quelque chose qu'on vit. Je vis une violence intérieure, je suis travaillée et traversée par des processus d'altérité interne qui me débordent et qui me confrontent à de l'angoisse et à une anxiété très grandes, mais je ne peux pas le nommer parce que je n'ai pas de mots pour cela et pas de construction représentative pour que cette chose-là ait une place nommable dans l'école. C'est de l'impensé, de l'innommable, de l'anommé, de l'irreprésenté. Comment faire pour nommer cette angoisse et cette inquiétude ? Je vais utiliser du matériau social qui va se présenter comme une causalité : « *Je ne suis pas bien parce qu'il se passe ça dans l'école* ». Ce sont des faits externes qui peuvent être un recours pour dire mon malaise.

Mon hypothèse, c'est que, très souvent, dans le discours des enseignants, ce qu'ils appellent violence à l'école comme étant la violence des élèves, c'est ce qui vient mal nommer quelque chose qui ne peut pas être nommé et qui est la violence que ça me fait, à moi, ces transformations de l'école.

Participant :

J'interviens du primaire à la formation pour adultes avec aussi les élèves en charge. Et aussi un aspect d'inspection. J'aurais voulu relever trois aspects qui me semblent importants et que vous avez mentionné :

- Dans la détresse des enseignants qu'on peut voir (là, je me situe au fond de la classe), c'est souvent le problème de non-analyse rencontré par les enseignants. Ils n'ont pas le temps de faire face aux situations donc d'emblée, surtout lorsqu'ils sont en situation précaire sans le savoir, ils vont avoir des solutions qui ne correspondent pas au problème.

- Le deuxième point important (je citerai un exemple que j'ai eu hier dans ma boîte aux lettres), c'est lorsque vous dites que 80% des solutions sont trouvées dans l'éloignement de celui qui vient vous mettre en danger. Il y a une telle confusion entre l'institution, l'organisation, le groupe, les interrelations, la personne de l'enseignant, son histoire personnelle et l'histoire des élèves, qu'ils ne sont pas capables de faire face à tout ça.

- Et je reprendrai quelque chose qui me semble clé : c'est l'impossibilité de gérer sur le terrain, sur le moment et face au danger, et de construire du sens. La violence des élèves est une réponse en quelque sorte à la violence des maîtres dans une situation

particulière. J'y crois énormément et ce n'est pas une condamnation parce que le maître n'est pas conscient de cette violence.

Je voudrais citer un courrier que j'ai reçu suite à une inspection qui s'était mal passée, où l'enseignant n'a pas su qu'il était en situation de difficulté : pour elle, ça s'était relativement bien passé, si ce n'est qu'il y avait deux élèves qui l'embêtaient. Suite au rapport d'inspection, elle écrit : « *Concernant ma décision d'exclure deux élèves du cours, j'estime qu'elle était nécessaire et justifiée puisque ces élèves, connues dans l'école pour leur indiscipline et leur manque de travail, m'ont lancé des insolences que madame l'inspectrice n'a pas pu entendre...* » Je dois dire que ces deux élèves exclues n'avaient rien fait pendant le cours, mais au bout de cinq minutes elles étaient exclues car affichées dans l'école comme des élèves à exclure. Je ne justifie rien, je rapporte des faits. Par la suite, j'ai parlé avec ces deux élèves exclues qui m'ont dit : « *Madame, nous n'avons rien fait. C'est vrai que le reste du temps, on n'est pas faciles...* ». Donc le prof n'avait pas du tout identifié le problème de discipline. Je continue sa lettre : « *Au sujet de mon manque de dynamisme... Je passe actuellement de multiples examens médicaux.* » Nous nous sommes renseignés : cette enseignante était en difficulté dans sa salle de classe, personne ne le savait, ni le chef d'établissement, ni moi-même. Ses problèmes médicaux étaient dus au fait qu'elle ne faisait pas face, n'osait pas le dire et n'arrivait pas du tout à identifier ses problèmes.

On est dans une situation où il y a un écart entre l'image de l'école et les transformations que l'enseignant vit dans sa classe sans savoir comment faire. On le retrouve d'autant plus dans le secondaire parce qu'il n'y a pas de travail d'équipe. C'était juste un témoignage, mais d'une réalité toute proche.

Florence Giust-Desprairies :

Ce qui est culturel aussi, c'est qu'on ne pense pas du tout dans l'école aux instances de régulation, au fait qu'il pourrait y avoir de la régulation dans les liens. Dans les instituts de soin, un collectif est mobilisé pour réguler. Dans l'école de la république, chacun est censé maîtriser la situation.

Participante :

Je suis enseignante en pédagogie institutionnelle, et parent d'élèves. Je connais la difficulté d'être enseignante et parent. Mais j'ai eu la chance d'avoir été d'abord parent avant d'avoir été enseignante.

J'ai actuellement des enfants qui sont des ados. Ils sont dans un collège public, avec une population très mélangée. Je souffre beaucoup parce que mes enfants sont souvent en contestation par rapport à leur enseignant. Qu'est-ce que j'en dis, moi ?... C'est très compliqué. Dans leur classe, il y a une altérité très grande, un grand mélange culturel, et je me dis que, quand ce n'est pas véritablement travaillé, ils font bloc contre le prof et je trouve ça très douloureux. Je vois mes enfants qui passent des heures à rigoler avec les copains. Ils ne vont pas être trop insolents parce qu'ils savent bien que je ne vais pas l'accepter, mais je vois bien qu'ils participent... Ils passent des heures stériles...

Florence Giust-Desprairies :

Ma préoccupation, c'est la construction du lien social, quel lien social on construit dans l'école. Et là, on voit bien comment chaque groupe se constitue son lien. Et que les élèves se constituent du lien social autrement et de plus en plus déconnecté. J'aimais bien la remarque d'un élève qui disait : « *Non mais c'est nos mentalités qui*

ne s'associent plus ». Il y a quelque chose de cet ordre. Les élèves aussi font de la socialité, une socialité qui est bonne pour eux.

Participant :

Ce n'était pas facile de vous suivre. Mais ça m'a inspiré quelques mots que je vais vous lire :

Fragilité de chacun,

Celui, celle qui parle ; celui, celle qui lit ; celui, celle qui agit ; qui écrit ; qui travaille ; qui est ; qui se tait ; qui bouge ; qui rit ; qui rêve...

Participant :

Je suis enseignante au cycle 3 et je prends la parole aussi comme parent puisque j'ai des enfants au collège et au lycée. On est en train de parler de tout ce qui est fait autour des violences que ressentent les enseignants. Et je me pose la question : pourquoi ne fait-on pas la même chose avec les élèves ? Mes filles reviennent souvent de l'école en se plaignant des remarques parfois humiliantes du prof quand il distribue les copies. Je leur dis : « *Mais tu n'as rien dit ?* » Elles répondent : « *On ne peut donc rien dire au prof !* » Je trouve dommage que les enfants ne puissent pas discuter avec le prof et dire « *J'ai ressenti une violence* » ; que prof et élèves ne puissent trouver un terrain d'entente...

Bernard Defrance

Un rappel : la communication publique d'un document administratif, et une copie d'élève en est un, est interdite par la loi !

Raphaël Doridant :

Je voudrais, pour terminer, faire deux remarques sur ce qu'a dit Florence :

- sur le décalage croissant entre le modèle culturel de l'école républicaine et l'évolution de la société... Mais ce n'est pas seulement à cause de la subjectivité croissante. Dans ton livre, Florence, tu cites aussi la crise urbaine, la crise sociale, le chômage croissant, l'école qui ne tient plus ses promesses d'insertion pour les jeunes...

- sur la violence silencieuse dans les écoles, la collègue de français, de mathématique... Je veux ajouter que c'est aussi la violence silencieuse en nous, enseignants, de ce qu'on a nous-même subi comme violences dans notre formation scolaire.

C'est pour cela que les dispositifs que tu proposes sont si intéressants. Il y en a d'autres, ceux de l'AGSAS. Jeanne Moll n'a pas pu venir malheureusement...

Nous reviendrons éventuellement sur ces questions au moment du débat ce soir.

Laetitia Mary

doctorante en sciences de l'éducation à l'université d'Exeter
(thèse sur l'estime de soi à l'école)
membre d'un groupe de recherche de l'IUFM, le groupe PLURIEL
(pour Pluri linguisme interculturel et éducation aux langues)

Quand chute l'estime de soi.

C'est intéressant que je sois introduite en qualité de parent, sur la souffrance de parents, parce qu'en fait, en préparant cette intervention je pensais essentiellement à la souffrance de mon fils, d'un élève. Et déjà ce matin, par les témoignages précédents, j'ai beaucoup plus réfléchi à cette souffrance de parent, qui a un lien effectivement avec la souffrance d'un enfant aussi. J'ai pu déjà faire plein de liens, je n'en parlerai peut-être pas parce que l'essentiel aujourd'hui, c'est de vous donner ce témoignage.

Donc j'ai été invitée pour vous parler d'une situation que j'ai vécue avec mon fils aîné quand il était au CM1. C'était un moment difficile pour moi, pour lui, et c'était le début d'une recherche personnelle qui fait l'objet de mon doctorat actuellement. C'était un moment où son estime de soi de mon fils a chuté. Je commencerai par vous parler de cette expérience. Je ferai aussi un bref résumé de quelques éléments que j'ai pu trouver dans mes recherches bibliographiques, pour conclure avec des réflexions sur les pistes possibles pour l'école, quels sont les éléments sensibles qui pourraient entrer dans une situation de classe.

Donc quand mon fils a commencé l'école primaire. Au CP, c'était un enfant enthousiaste. Il avait une grande confiance en lui, en ses capacités. La lecture se passait bien, les math, il participait, il n'y avait pas vraiment de problème. C'est le parcours de beaucoup d'enfants, comme Roche le souligne : « *En général, les enfants entreprennent leur cheminement scolaire plutôt confiants, déterminés à apprendre et à réussir. Ils abordent généralement les activités d'apprentissage avec enthousiasme.* » Quand j'ai lu cette citation, ça a résonné en moi un peu comme le début de scolarité de mon fils.

Puis il a commencé à avoir des difficultés en écriture, en rapidité. Les enseignants m'en ont parlé un petit peu. À vrai dire je n'étais pas vraiment inquiète de cette lenteur ou de ces problèmes d'écriture, car je pensais que c'était une question de maturité, qu'il allait, avec le temps, résoudre ses problèmes lui-même. Quelque part, je pensais que, en tant que mère, j'étais là pour le soutenir, et que je pouvais aussi en tant qu'enseignante le soutenir, lui apporter un peu le nécessaire pour le faire avancer. Malheureusement, j'ai rencontré un élève, un enfant, mon enfant, qui commençait à refuser. Il était déjà de plus en plus convaincu qu'il n'y arriverait pas, qu'il ne pourrait pas réussir. Il disait « *je suis nul de toutes façons* » et il a refusé de travailler. Je pense que c'était douloureux pour lui de faire des efforts. En faisant des efforts, il voyait que les résultats étaient pareils. Donc il y avait une sorte de résignation et je ne pouvais pas accepter cette attitude de sa part. Je voulais bien

admettre que les résultats n'étaient pas là, mais une attitude défaitiste, je ne voulais pas l'accepter.

J'ai commencé par l'emmenner chez un orthophoniste, pour essayer de déceler d'éventuels problèmes d'apprentissage, la dyslexie, ou la dysorthographe... L'orthophoniste m'a assuré qu'il n'y avait pas de problème de trouble d'apprentissage, de difficultés, qu'en fait, il était capable de réussir ; qu'avec le temps, ça allait bien se passer. Suivant les conseils d'amis qui m'ont dit : il faut le faire travailler plus à la maison, il faut lui donner plus de travail, il faut qu'il s'exerce en écriture, je lui ai donné plus de travail à la maison, des exercices d'écriture... Vous imaginez que le climat à la maison devenait assez conflictuel. On a continué comme ça jusqu'au 2^{ème} trimestre du CM1, quand son écriture s'empira, devint quasiment illisible. J'ai alors décidé de répondre à une annonce pour du soutien scolaire proposé par une enseignante à la retraite. J'ai bien précisé à cette personne que je voulais qu'elle intervienne dans le domaine de l'écriture, que je voulais qu'elle fasse quelque chose pour son écriture.

Elle est venue et à la suite du premier cours de soutien, elle m'a bien expliqué qu'elle voyait un enfant qui était très angoissé par le fait d'écrire, qui était crispé. Pour elle, il manquait de confiance en lui. Plus on lui demandait d'écrire, plus il était angoissé. Alors elle n'a pas accentué le côté écriture, elle a commencé avec les acquis qu'il avait déjà, des choses peut-être du niveau de l'année précédente. Elle lui a demandé de faire des choses beaucoup plus simples jusqu'à ce qu'il y arrive, jusqu'à ce qu'il prenne confiance en lui-même. Après, une fois que cette confiance a été établie entre les deux personnes, et que lui a pris plus confiance en lui, il a eu plus de réussite. Alors seulement elle a commencé à revoir son écriture. Elle est venue pendant les vacances pour lui montrer comment écrire physiquement, en lui prenant la main, en lui montrant vraiment les gestes, parce qu'il ne savait pas, il écrivait d'une façon vraiment compliquée, difficile. En fait, il ne savait plus comment former les lettres. Il imaginait à chaque fois une façon de faire.

La rentrée suivante, la rentrée du CM2, il a commencé l'année scolaire d'une façon beaucoup plus enthousiaste. Il avait confiance en lui, il s'est fixé des objectifs beaucoup plus ambitieux. Je voyais en lui un changement total. Cela lui a donné une sorte d'élan, il commençait à se voir d'un autre œil et d'une autre manière.

Le commentaire dans le bulletin du dernier trimestre dit : *« un excellent trimestre cette fois avec un travail très sérieux. Il ne lâche pas prise tant qu'il n'est pas arrivé au bout de ses recherches. Je te félicite, c'est bien. »*

Ce changement de résultat scolaire, de ses efforts, de ses attitudes m'a enchantée, et en même temps m'a interpellée. Je me suis demandée, je me suis posée la question : est-ce qu'il y a d'autres enfants qui vivent cette même situation d'échec mais qui ont abandonné tout espoir d'amélioration ? Parce que, finalement, cela avait été un peu son attitude.

J'ai donc commencé le début d'une réflexion sur l'estime de soi : qu'est-ce que c'est, l'estime de soi, et qu'est-ce qui a contribué à ce changement chez lui ? À travers mes recherches bibliographiques, j'ai vu que son parcours ressemblait à ce que certains appellent le désengagement psychologique, ou la désidentification. C'est un processus. Il s'agit pour l'élève de maintenir son estime de soi en minimisant l'importance des dimensions où il échoue. C'est un peu ce que j'avais vu en lui, il

prenait de la distance par rapport aux échecs en se disant : c'est comme ça, ce sera toujours comme ça, mais je ne vais pas travailler pour que ça aille mieux. Effectivement c'est un processus qui empêche l'individu de s'améliorer, d'aller vers des stratégies où il pourrait y avoir un changement. Cela touche à la motivation. Delphine Martinot dit bien : « *Pour l'élève en difficulté qui commence à se désidentifier de la dimension scolaire, cette désidentification s'accompagne d'une baisse de la motivation. Il travaille de moins en moins. Dès lors, ses difficultés scolaires augmentent, ce qui le conduit à se désidentifier de plus en plus pour protéger son estime de soi.* »

J'ai essayé de regarder quel effet cette intervention avait eu, qu'est-ce que cette personne avait fait pour que l'attitude de mon fils change. Une chose que j'ai remarquée, c'était le regard qu'elle a posé sur lui. C'était un regard à la fois objectif, optimiste, (ça ce sont les termes qu'utilise Delphine Martinot), optimisme, acceptation et confiance. Elle avait des attentes positives par rapport à lui, et elle acceptait un peu ses faiblesses, elle acceptait ce qu'il était. Ça m'a fait penser aux trois conditions essentielles à un changement de la conception de soi énoncées par Rogers, trois positions qui sont : l'empathie, le regard positif et l'authenticité. C'est ce que j'ai trouvé dans cette relation.

Qu'a-t-elle fait de plus ? Elle l'a aidé à construire des expériences de réussite en travaillant avec ce qu'il avait déjà acquis, et en allant ensuite progressivement vers des compétences qu'il était sensé avoir. Cela a contribué à renforcer ce que Martinot et Monteil appellent « *conception de soi de réussite bien organisée sous forme de schéma* » : il a pu avoir des modèles en situation de réussite.

Je les cite : « *Durant l'école primaire, le concept de soi est principalement une conséquence de cumul de succès et d'échecs scolaires* »

Ses expériences de réussite ont pu améliorer sa perception d'auto-efficacité, c'est-à-dire ce qu'il pensait être capable de faire devenait ce qu'il était capable de réussir et cela a eu une influence sur ses performances. Certains chercheurs ont trouvé que les perceptions d'auto-efficacité, ce qu'on pense être capable de faire, ces perceptions-là sont aussi importantes que ce qu'on est capable de faire, voire dans certaines situations, plus importantes.

Je me suis demandé si les éléments que j'ai trouvés pouvaient avoir une influence sur une classe et quand j'ai posé la question à mon fils : « *À ton avis qu'est-ce qui pourrait aider les enfants qui se trouvent en difficulté dans une classe ?* », il m'a répondu : « *C'est évident, il faudrait que chaque enfant ait un soutien individualisé, personnalisé* ».

Il est évident qu'actuellement, cela n'est pas possible. Chaque enfant en difficulté n'a pas un soutien individualisé tel que mon fils l'a eu.

En revanche, je pense qu'on peut s'interroger sur les éléments, tels que le regard positif, l'empathie, l'authenticité, la confiance, cette notion de la perception de l'auto-efficacité, la façon d'évaluer l'élève, les attitudes liées au travail, la place de l'échec, la compétition, la comparaison sociale... C'est très très complexe.

Pour conclure, je dirai que j'ai essayé de vous présenter un témoignage qui m'est personnel, avec des éléments qui me paraissent pertinents. Je ne prétends pas donner des solutions. Il y a d'autres domaines que je n'ai pas du tout abordés. Et il y a certains domaines qui ont sans doute une influence dont je ne suis pas consciente. Mais j'espère que ce témoignage a pu contribuer à votre réflexion.

Raphaël Doridant :

Merci beaucoup, c'est plus qu'un témoignage, il y a des pistes très importantes qui vont nous faire réfléchir encore pendant la journée.

Est-ce qu'il y a des questions, des réactions dans la salle ?

Participante :

Enseignante, j'ai eu un peu tous les niveaux, aussi bien la maternelle que le cycle trois, et je suis mère de famille aussi. Je voudrais réagir sur cette notion qui pour moi me semble essentielle en tant qu'enseignante, qui est la notion d'empathie : le regard positif, de confiance et d'optimisme.

J'ai l'impression que tout ce qui a marché dans ma classe, c'est grâce à cette attitude positive que j'ai pu avoir, dans la mesure où je me suis pris ce que je pouvais de temps pour avoir effectivement cette relation individualisée et pouvoir aider chaque enfant dans ses besoins, l'encourager. La réflexion que je me fais depuis un certain temps, c'est : est-ce que ce n'est pas finalement une relation qui est plus de l'ordre du maternel que du paternel, et que quelque part dans nos sociétés, en tant qu'enseignant, avec tout ce qu'on a intégré de freudien, on a l'idée que l'attitude de l'enseignant doit être plutôt paternelle que maternelle ?

Laetitia Mary

Je n'ai pas pensé à ce rapport, que ce soit un rapport plutôt maternel que paternel. C'est une dimension intéressante.

Participante :

Enseignante, j'ai écouté avec beaucoup d'intérêt et j'ai trouvé que cette présentation était très riche. Mais j'attendais que tu parles un peu de ta souffrance à toi, cependant, je ne veux pas te mettre dans une situation difficile, en tant que parent, avec un enfant dans cette situation. Est-ce que tu peux dire certaines choses là-dessus ?

Qu'est-ce que ça fait en tant que parent, parent – enseignant, d'avoir un enfant qui a des difficultés à l'école ? Si tu ne veux pas répondre, je comprends tout à fait parce que moi aussi j'ai été dans cette situation et je pourrais dire des choses personnelles. La souffrance du parent.

Laetitia Mary

C'est intéressant parce que j'ai noté quelque chose dans les autres interventions : l'enseignante qui a enfin reconnu qu'elle ne pouvait rien faire, qu'elle était impuissante, et à partir de là les choses ont changé. Et c'est vrai que toute cette période où je ne voulais pas reconnaître que j'étais impuissante, finalement, le travail supplémentaire, je l'ai dit, je ne pouvais pas accepter cette attitude. Et à partir du moment où j'ai fait appel à quelqu'un d'autre : peut-être c'était le fait d'accepter, de me dégager un peu de cette responsabilité, de cette tension que je mettais sur moi, ça a peut-être aussi libéré des choses dans la situation.

Je dirais qu'en tant qu'enseignante, j'ai toujours eu un idéal optimiste, une idée optimiste de ce que c'est l'enseignement, le savoir, le désir d'apprendre et rendre les apprentissages. Pour moi apprendre c'est quelque chose de fantastique et j'étais frustrée du fait que ça ne se passait pas comme ça. C'est vrai, c'était très difficile pour moi. Et aussi en tant qu'enseignante.

J'ai aussi commencé à réfléchir, lors des deux interventions précédentes, à mon passé, à mon rapport avec la scolarité. Je pense que c'est aussi un domaine à approfondir.

Participant :

Moi je voulais intervenir, c'est Madame qui me donne le courage de le faire, parce que vous avez dit : paternel, maternel. Et pendant toute votre intervention, j'ai pensé qu'il faudrait qu'on organise un colloque sur la différence des sexes à l'école, parce qu'il y a des hommes et il y a des femmes, et notre société actuelle a énormément évolué. Il y a des pères qui élèvent seuls leur enfant, il y a des mères qui élèvent seules leur enfant, il y a des mères qui se passent totalement d'un homme dans leur vie, parce qu'elles se font faire des enfants alors qu'elles sont dans une relation avec une autre femme. Et tout cela fait partie de notre société actuelle. Et il y a évidemment l'instituteur ou le prof homme devant un groupe plutôt de garçons, ou un groupe plutôt mélangé, ce n'est pas la même chose qu'une femme devant le même groupe, et vice versa. Donc, voilà. Différence de sexe, à l'école. Programme sans doute très vaste.

Bernard Defrance :

Sur ce que vient de dire Albert, je rebondis. Il faut faire un prochain colloque sur les nouvelles formes de parentalité. Il faut inviter Maurice Godelier¹ qui vous expliquerait que les nouvelles formes qu'on expérimente aujourd'hui ont existé quasiment dans toutes les sociétés humaines.

Je voulais dire juste un tout petit point. Dans les systèmes de soutien scolaire, dans les réseaux d'entraide scolaire, il y a quelque chose qui me paraît absolument décisif, c'est que le moniteur, celui qui est chargé, ça peut être des retraités, des étudiants, des bénévoles etc., (on a fait ça pendant 5 ans dans la cité des Bosquets à Montfermeil)... : or l'intérêt majeur du moniteur, c'est qu'il n'a ni le pouvoir de punir, ni le pouvoir de noter les gamins dont il est responsable. Et que du coup, débarrassé de cette double fonction de maintien de l'ordre et d'évaluer son propre enseignement, il peut faire retrouver au gamin goût et désir d'apprendre.

Florence Giust-Desprairies :

Deux trois petites réflexions. D'abord, dire qu'il y a une violence inhérente à la transmission du savoir et que ça ne peut pas se faire sans conflit. Je dis ça aussi par rapport à votre idéal qui est que l'approche du savoir devrait être fantastique. Je crois que c'est une blessure pour les enseignants et pour les parents finalement de s'apercevoir que ce n'est pas aussi fantastique que l'image qu'on en a. Et quand vous dites, oui, il faudrait peut-être aussi que j'aie vu dans ma scolarité ce qui s'est passé, c'est vraiment ce que je disais tout à l'heure, il y a cette image-là qui préside à notre manière d'affronter l'enfant en difficulté et qui vient vraiment heurter cet idéal. Par rapport à Rogers, la question du maternel ou du paternel, il y a un aspect de Rogers qui n'est pas seulement l'empathie et l'authenticité, mais qui est aussi d'entrer dans l'univers de l'autre, dans l'univers de représentation de l'autre. C'est-à-dire que quand on entre dans la relation à l'autre, essayer de comprendre que c'est son univers mental et représentatif. Ce n'est pas ce que j'ai moi, mais il y a une spécificité de son univers. Et je crois que votre enfant, comme d'autres, il avait

¹ *Métamorphoses de la parenté*, Maurice Godelier, Fayard 2004

besoin d'être entendu là où ça se construisait pour lui, ce monde de l'école. Et il a eu la chance, par cette personne, d'avoir eu quelqu'un qui justement, quand elle s'est déplacée de la discipline de l'écriture à autre chose, c'est ce qu'elle a dit, j'ai compris avec quoi il se débattait. Et qu'il fallait le prendre ailleurs que dans le symptôme qui était l'écriture.

Dernière chose : quand j'ai travaillé sur les récits scolaires des enseignants, ce qui est arrivé comme image toujours, et je crois qu'on a chacun en soi cette double image, très ambivalente : il y a un maître persécuteur et un maître auxiliaire du moi. Je crois qu'il y a ça dans toutes les histoires scolaires. Et l'auxiliaire du moi, c'est ce maître qu'on vit comme une ressource à notre propre développement ; et le maître persécuteur, c'est celui qui attaque nos objets. Et je crois que c'est important de savoir qu'on a cette ambivalence de personnages identificatoires en nous, chacun d'entre nous.

Jean-Pierre Vidit :

Je suis psychologue clinicien et psychanalyste. Je voudrais faire un commentaire par rapport à certaines choses qui sont communes aux différentes interventions qu'on a entendues ce matin. Je me disais que l'une des choses qui tournait autour, c'était quelque chose de l'ordre de la maladie d'idéalité. Parce que d'un côté on a l'impression, quand on écoute les débats, qu'il y a des enseignants qui sont perpétuellement en train de courir après une sorte d'idéal qu'ils ont dans la tête et vis-à-vis duquel ils sont en conflit, ils sont en culpabilité. Mais de la même façon, c'est un peu ce qui se disait : les enfants aussi sont dans les processus d'apprentissage dans une question par rapport à l'idéalité. Puisque pour eux, au fond, l'apprentissage c'est quand même la confrontation avec l'échec, la confrontation avec les limites. C'est la confrontation avec le fait qu'on n'est pas forcément le plus fort et que par conséquent, l'enfant aussi a à descendre d'un idéal qui est l'idéal de la toute puissance, du fait qu'il n'est pas cet être merveilleux que pendant longtemps il a cru être. Et ça, c'est un des rôles très difficile de l'école sur le plan institutionnel, mais c'est aussi un des rôles très difficile pour l'enseignant qui va être en quelque sorte l'agent médiateur de cette désidérialisation chez l'enfant. Alors peut-être que de temps en temps, l'enfant n'est pas content de l'enseignant qui le confronte à cette expérience. Et je crois qu'il faut avoir beaucoup de respect pour les enseignants qui vont avoir à faire vivre ce rite de passage que peut-être les parents ont quelque difficulté à faire actuellement aux enfants. « His majesty the baby », c'est aussi cette question là. Peut-être que les enseignants héritent à leur corps défendant et le plus souvent à leur insu (je vais parler dans mon langage) d'une castration à donner, une castration que les parents n'arrivent plus à donner.

Raphaël Doridant :

Une pensée qui m'est venue en vous entendant : je me suis dit que nous, enseignants, nous avons du mal à supporter parfois le transfert négatif des élèves alors qu'il peut être le signe qu'ils grandissent. Puisque dans une psychothérapie, dans une analyse, il y a cette phase-là. Il y a quelque chose qui est difficile et il faudrait voir comment ça s'articule dans les différents registres. Et de voir que l'enfant peut être en opposition pour de bonnes raisons, pour sa structuration.

Jean-Pierre Vidit :

Dans la situation que vous évoquez, il est bien évident que vous soulevez des questions extrêmement complexes. Et une des questions complexes... Moi je ne

peux pas faire d'interprétation sur l'exposé qui a été fait de Madame vu que c'est un cas personnel et qu'elle ne m'a rien demandé. Et c'est important de dire cela, ce n'est pas simplement de l'humour.

Mais si vous voulez, il y aurait beaucoup à dire parce que là, on est en train d'analyser sauvagement une attitude infantile dans un versus négatif. Or, il y a peut-être quelque chose de très positif dans l'attitude du fils de Madame, quelque chose de très positif. On oublie, c'est Frances Austin, une analyste plutôt proche de l'école anglaise, qui dit ça dans ses travaux : « *Il faut arrêter de penser que le bébé ou que l'enfant est de la pâte à modeler. C'est un morceau de dynamite !* »

Ce n'est pas une stupidité que de dire ça. Cela veut dire que l'enfant a aussi ses propres investissements, ses propres enjeux dans la relation. Il n'est pas simplement passif. Il est aussi actif à cause de sa pulsionnalité. Lui aussi, il « défend son bifteck ».

Marcel et Danielle Thorel

Enseignants, formateurs en pédagogie Freinet.

Violence et souffrance sont-elles une fatalité ? Une école Freinet en ZEP témoigne.

Marcel Thorel:

Danielle et moi sommes de jeunes retraités, donc peu expérimentés puisque ça date du 1^{er} septembre dernier...

Nous témoignons de l'expérience que nous venons de mener : pendant les cinq dernières années de notre carrière, nous avons créé une école fonctionnant en pédagogie Freinet dans la banlieue de Lille à Mons-en-Bareuil. Pour appuyer notre demande auprès de l'inspection académique, parce que ce n'est jamais très simple, nous avons travaillé avec un laboratoire des Sciences de l'éducation de l'Université de Lille 3 qui s'appelle le laboratoire « Théodile » : théorie didactique de la lecture et de l'écriture. Douze chercheurs ont travaillé pendant 5 ans sur cette école. Ils sont en train de publier les résultats de ce travail. Un livre qui va sortir tout prochainement là-dessus. Danielle vous présentera tout à l'heure les conclusions de deux de ces observateurs.

Pour ne pas gêner notre projet, les chercheurs ne nous ont pas parlé pendant les trois premières années ! Bonjour, au revoir, c'est tout. Par contre, ils ont mené leurs enquêtes auprès des élèves, des parents d'élèves, des personnels de service, des infirmières scolaires, etc. C'est une étude assez approfondie et qui en a repris pour trois ans : vous voyez qu'on va avoir un nombre de données assez important. Des écoles témoin du même niveau socioculturel et de niveau socioculturel supérieur parce que c'était un peu difficile de trouver un niveau socioculturel inférieur ont aussi été interrogées. Parce que évidemment, l'école qu'on nous a donnée, c'est une école de la banlieue de Mons en Bareuil.

Un état des lieux a été fait avant qu'on arrive, avant le 1^{er} septembre 2001. C'est une école qui était en perdition et les 9 enseignants qui y étaient ont accepté volontiers un autre poste pour laisser la place à une équipe qui a été cooptée : tous les membres de cette équipe font partie du mouvement Freinet.

Nous avons commencé le 1^{er} septembre 2001. Les dix premiers jours, ça a été... Et le 11, il y a eu un incident que je ne vous rappellerai pas, historique, et qui a fait que le 12, nous avons vu arriver des jeunes enfants du CM2 avec un keffieh entourant la tête : on ne voyait plus que les yeux ... le grand V de la victoire, puisque le 11-09-01, vous vous souvenez... Donc ça a donné lieu à un débat dans ma classe, assez approfondi. Et à la fin, Aziz a décrété que les Américains n'avaient pas à construire des tours aussi hautes. Vous voyez ? Pour le début, pour les premiers débats que nous avons lancés dans la classe, on avait commencé quand même assez fort.

Cela dit, l'état des lieux qui avait été fait par les chercheurs avant notre arrivée portait sur les effectifs qui étaient en chute libre ; ils portaient sur les retards scolaires qui étaient très importants. C'est très très déprimant de lire l'état des lieux, donc je

vous le passe. On a surtout 40% de chômage et une banlieue qui vit dans les tours et sociologiquement très défavorisée puisque, dès que des parents arrivent à s'en sortir, ils s'en vont et sont remplacés par d'autres personnes qui ont des problèmes. Ainsi, vous le voyez, la population ne change pas beaucoup d'un point de vue sociologique. Nous avons composé notre équipe de quatre enseignants en maternelle et de cinq en élémentaire, de façon à couvrir toute la scolarité de 2 à 11 ans.

Qu'est-ce que nous avons fait ?

Nous sommes venus avec notre grosse caisse à outils de pédagogie Freinet. Et on s'est lancé dans cette aventure humaine en choisissant délibérément de prendre les enfants dans leur globalité et dans leur complexité. On les a amenés à apprendre à s'exprimer, à communiquer, à rechercher et à s'organiser coopérativement. C'est une école où on cherche à ce que les enfants deviennent autonomes, donc quelque part libres, mais le mot libre, on l'utilise très peu parce que la liberté, ça s'apprend. Donc on leur a appris à être libre. Il y avait alors de gros phénomènes de violence, je vous passe tout ça, il y avait beaucoup d'enfants en souffrance. Et nous avons mis en place des activités d'expression à travers l'écriture (le texte libre), la danse, le théâtre, la musique. Et toutes ces actions, on les a toujours faites à partir des propositions et des apports des enfants. Toujours, toujours, toujours, systématiquement.

Pourquoi ? Parce qu'on a développé une toute petite idée très simple qui a été de construire un patrimoine culturel avec ce que les enfants apportent. Et plutôt que de les confronter à un patrimoine déjà existant, aux connaissances habituelles desquelles ils étaient évidemment très éloignés, on a constitué un patrimoine avec eux, avec la minutie d'un conservateur de musée. C'est-à-dire que ce qui est dit, ce qui est apporté est photographié, est collectionné, donne lieu à des conférences. Dès qu'un enfant a quelque chose à évoquer qui soulève l'intérêt, eh bien, ça donne lieu à un travail. Ça peut donner lieu à une œuvre littéraire, ça peut donner lieu à une pièce de théâtre, ça peut donner lieu à une création musicale, pour ce qui est du domaine de l'expression.

On vous a apporté quelques documents parce que nous, on aime bien montrer un peu ce qui s'est passé, donc là, ce sont des choses qu'on a empruntées à l'école : des documents qui sont faits par les enfants. Par exemple, celui-ci commence toujours par « mon... » : c'est mon chat, c'est mon cobaye, c'est mon chien, c'est ce que j'ai fait moi, c'est moi, je...

Là j'en prends un assez caractéristique : c'est une gamine qui est allée aux USA. Quand même, ce n'était pas rien, j'aurais pu commencer par mon chat ou ma perruche, mais bref... Et elle écrit : *C'est mon voyage aux USA*. Et l'étude qui a été menée sur les USA, c'est :

« Je suis allée à Washington. Pour aller à Washington, j'ai commencé en voiture, après en train, à la fin en avion. Chez ma tante, on a été à Washington pour visiter, mais on a dormi chez ma tante. Ma tante parle français et anglais. Chez ma tante, il y a une piscine et dans la piscine, je m'amusais bien. Je suis resté trois semaines à Washington. Le musée : je suis allé en visite dans un musée, mais je ne sais pas comment il s'appelle. J'ai vu des tortues, des raies, des requins, des poissons clowns, des dauphins, etc.

Emma et John. Un jour, maman a trouvé une fille de mon âge, elle s'appelle Emma, elle avait un frère qui s'appelle John. Ils venaient chez ma tante et on jouait tous les jours dans la piscine. »

Voilà un document qui est devenu un vrai document et qui est affiché, collecté et mis dans notre bibliothèque de travail et qui constitue un patrimoine culturel. C'est-à-dire

que si on veut savoir des choses sur les Etats-Unis, on commence par aller voir ce document-là parce qu'on connaît la petite Gallane qui l'a rédigé et on sait qui c'est, elle l'a présenté, c'était le texte d'une conférence qu'elle a faite à toute la classe. Et on a fait comme ça pour tous les sujet qui pouvaient arriver et les textes sont édités. Donc si un enfant écrit un texte, il est édité. Le texte n'est pas quelque chose qui reste lettre morte sur le bureau du professeur. On leur apprend à scanner, on leur apprend à se servir de l'ordinateur, et ils vont distribuer ces recueils de texte autour d'eux.

Ça, c'est la partie expression. On les a amenés aussi à créer de la musique, à créer du théâtre, à créer de la danse. On se disait, dans un milieu quand même un peu rude, ça va être dur mais on va y aller quand même. Et ça a fonctionné. Surprise, ça a fonctionné, et tout de suite. Ce qui est assez curieux. On s'attendait à des réticences.

Même chose en mathématiques. Nous avons développé ce qu'on appelle « la recherche mathématique » : on part des idées des enfants, de leurs propositions, et avec cela, on les amène aux connaissances. Mais toujours dans cette idée de patrimoine, c'est-à-dire que ce qui est fait par un enfant devient référence pour d'autres enfants. Ce qui est fait chez les tous petits peut être utilisé dans la classe des grands et inversement. Les textes des enfants des grandes classes servent de texte d'apprentissage pour la lecture chez les tous petits. On fait en sorte que tout le monde sache pourquoi on est là, d'où ça vient et où ça va.

On leur a appris à communiquer : chaque enfant a deux correspondants scolaires, un en France, un au Sénégal, et la correspondance scolaire c'est très très intéressant. Les parents nous disaient : « *Oui, c'est bien, comme ça il va savoir comment vivent les autres.* » Et bien non, la correspondance scolaire, ça ne sert pas à savoir comment vivent les autres, ça sert à savoir comment nous on vit ! Parce que si le petit Sénégalais me dit ce qu'il mange au petit déjeuner, pour moi personnellement c'est d'un intérêt relatif. Par contre, le fait qu'un petit Sénégalais me dise ce qu'il mange au petit déjeuner va faire que moi, je vais regarder ce que je mange au petit déjeuner. Si le petit Sénégalais me dit que ma maison est construite en banco, en pisé, moi du coup, je vais regarder en quoi est faite ma maison. Ils ont donc un correspondant très loin et un correspondant proche d'eux, qu'on peut rencontrer régulièrement.

Nous leur avons donc appris à communiquer. À communiquer avec leurs parents aussi, donc la dernière heure de classe de la semaine, les parents sont invités. Ça s'appelle l'heure des parents et les enfants choisissent des choses qu'ils ont faites, quelque chose qui les met en valeur bien sûr, et qu'ils vont présenter aux parents.

On leur a appris aussi à chercher, donc à travers les conférences, à travers l'étude du milieu, à s'interroger sur ce qu'ils vivent. Et tous les incidents de leur vie qui sont à priori d'une banalité sans nom deviennent un évènement important. Tout devient important. À partir de ce moment-là, on a créé chez les enfants du goût pour le travail. Les enfants se sont mis en mouvement, ils ont conquis leur autonomie de jour en jour et surtout, ils en sont devenus conscients.

Pour réguler tout ça, on leur a appris aussi qu'il n'y a pas que la vie qu'ils vivent dans le quartier, une vie faite de compétition, de consommation à outrance. On leur a appris qu'il y a un autre mode de vie qui s'appelle la coopération. Et que, plutôt que de régler les problèmes à coup de poing, on peut les régler en verbalisant, à travers les conseils de classe. On a mis au point aussi un conseil d'école avec une délégation

d'enfants, donc deux par classe : on leur apprend la démocratie directe au sein de la classe où tout le monde a le droit d'intervenir et la démocratie par délégation en mandatant des délégués de chaque classe. Et tous ces moments de classe-là ont été introduits au fur et à mesure des événements, au fur et à mesure des incidents, au fur et à mesure de tout ce qui se passait. Et on leur a montré que ce qu'ils vivaient, eux, ce n'était pas rien, tout simplement.

Ils se sont senti, ils se sentent toujours pris en compte, et comme l'a dit un des chercheurs, cette école s'est apaisée. Et en plus, on leur a appris à travailler en chuchotant. Vous entrez dans l'école, il n'y a plus de bruit, ce qui nous permet à nous de travailler, d'avoir des relations individuelles avec les enfants puisque les autres sont occupés. Et de les avoir dans ce calme là, ça, ça fait du bien. Et ça fait du bien à tout le monde !

Pour arriver à ça, on a réuni quelques enseignants qui n'étaient quand même pas des débutants, c'est clair, parce qu'il fallait que chacun sache maîtriser sa classe. Et pour chacune des techniques dont je vous ai parlé, que ce soit le texte libre, que ce soit la correspondance, que ce soit la recherche mathématique, que ce soit l'étude du milieu : il y a évidemment un savoir faire pédagogique que nous ont appris les anciens du mouvement Freinet et que nous essayons, nous, de transmettre à travers nos stages : ce sont des choses techniquement descriptibles. Ça ne tombe pas du ciel, ce ne sont pas des gens qui arrivent simplement avec de la bonne volonté, ça ne relève pas de la profession de foi : ça relève de la professionnalité. On apprend à des enfants à écrire des textes libres. On leur apprend à chercher en mathématique, on leur apprend à s'interroger sur leur milieu. Et tout ça, ça s'appelle du travail. Et il y a un chercheur qui a relevé que dans cette école, c'est le mot « travail » qui revient le plus souvent dans les entretiens avec les enfants. Tout est travail. Que je peigne, que je danse, que je fasse de la musique, que je fasse des mathématiques, tout est, tout s'appelle : « c'est mon travail ».

Voilà, j'avais un quart d'heure et j'ai fait cinq minutes ! Comme ça, on fera des questions avec la salle.

Gabrielle Marguliès:

Je peux quand même ajouter que je leur ai demandé si ça leur avait facilité les choses, d'être en couple dans cette expérience là, et Marcel a répondu : « *À l'école, nous nous considérons comme des collègues de travail* ».

Danielle Thorel:

Je vais vous parler du travail de l'un des chercheurs : Anne-Marie Jovenet. Son travail portait sur « Les enfants en souffrance et la pédagogie Freinet », avec un regard un peu psychanalytique. Je vais vous dire ce que j'ai compris de ce qu'elle disait.

Anne-Marie Jovenet fait partie de l'équipe « Théodile » de l'université de Lille 3 dont Marcel parlait tout à l'heure, et elle a plus particulièrement travaillé sur les enfants en souffrance à l'école. Elle a examiné les données issues des entretiens qu'elle a faits avec les enfants et les enseignants de l'école Freinet, les enfants et les enseignants d'autres écoles, en particulier de l'école témoin, et aussi des entretiens

qu'elle a eu avec les maîtres E, avec les infirmières scolaires, les personnels de service de l'école, et aussi les aides-éducateurs de l'école. Elle a regroupé tous ces entretiens et elle a essayé de cerner les manifestations de la souffrance des enfants à l'école. Elle s'est efforcée de donner une définition spécifique des modes pédagogiques des enseignants Freinet vis-à-vis des enfants en difficulté et elle voulait faire ressortir les oppositions avec les modes d'intervention habituels, c'est-à-dire avec les modes d'intervention que sont : l'entretien individuel, le repérage, le signalement qu'on fait habituellement quand on repère un enfant en difficulté. Et elle a essayé de savoir quel traitement est fait de cette souffrance à l'intérieur de la pédagogie Freinet.

De ces nombreux entretiens se dégagent les points suivants :

Dans les autres écoles et dans l'école témoin, les enseignants apparaissent fortement engagés dans le projet d'intervenir auprès des enfants en souffrance. Ils sont engagés à les aider, à les « réparer ». Ils sont parfois déçus et blessés de ne pouvoir transformer ces réalités. Paradoxalement, à l'école Freinet, d'après les entretiens qu'elle a eus avec les enseignants, elle dit qu'elle assiste à un dégradé d'adhésion suivant les enseignants et même parfois à des positions de désengagement vis-à-vis des enfants en difficulté. Trois sur cinq affirment une position de non toute-puissance de l'enseignant en reconnaissant la liberté pour un enfant de refuser l'interaction proposée et ils ne cherchent pas à entrer dans la propre situation de réparation de l'enfant. Ils pensent que l'enseignement en pédagogie Freinet va permettre à l'enfant de s'interroger sur sa propre souffrance. Ceci suppose donc, de la part du maître qui aide l'enfant dans ce sens, qu'il se désapproprie et se défasse d'un pouvoir sur le symptôme de l'enfant souffrant. Et en quelque sorte, qu'il perde une certaine forme de jouissance du symptôme de l'autre. C'est ce que j'ai compris dans ses paroles. Elle dit :

« Chacun de nous cherche dans la rencontre pédagogique à réparer, à améliorer, à revivre son enfance, et chacun de nous, quand il s'engage fortement vis à vis d'un enfant en souffrance ou préconise la rencontre duelle pour l'aider, cherche en fait à réparer, à gommer, à restaurer quelque chose de lui-même et des relations qui l'ont construit. C'est bien le narcissisme qui le commande et c'est pour cela qu'il semble contre-nature d'y échapper. »

La question qu'elle s'est posée, c'est : comment les enseignants Freinet font-ils ? Comment la pédagogie Freinet aide-t-elle l'enfant en souffrance ?

D'après ses entretiens auprès des enfants en difficultés de l'école et d'autres écoles, elle dit que les enfants souffrent en premier lieu de ce qu'elle appelle la « non compréhension ». Par exemple, l'enfant ne comprend pas, quelque chose est pour lui interdit de savoir, il est devant un pourquoi. Une élève, par exemple ne sait pas de quoi est malade sa maman. Tout ce qu'elle sait et cela elle l'affirme fortement, c'est que, quand la maman ne vient pas la chercher à l'école, elle rentre seule chez elle, et affirme qu'elle a l'habitude et qu'elle n'a pas peur. Un autre enfant ne comprend pas le pourquoi de certains interdits dans son ancienne école. Un autre enfant peut savoir la cause de la souffrance, c'est la mort de son père, et le dire, et pourtant émailler son discours de « *je ne sais pas* » beaucoup plus futiles en apparence mais qui cachent, à son insu, la véritable question intérieure du pourquoi de la mort. D'autres « *pourquoi ?* » restent en suspens chez beaucoup d'enfants au sujet des déménagements, des exigences parentales ou scolaires, des disputes entre les parents,

des mises à l'écart, des rejets dont ils se sentent l'objet. L'enfant souffre souvent de ce qu'on ne lui dit pas, il souffre à l'école de ce qu'il ne comprend pas. Elle s'est posé la question : comment font les enseignants en pédagogie Freinet pour moduler cette non-compréhension ?

Elle dit que l'enfant, en pédagogie Freinet, a les moyens de savoir pourquoi telle chose peut se faire, telle chose ne peut pas se faire. L'attitude qu'il adopte à propos des objets du savoir et des règles de classe n'est pas la même que dans d'autres classes. À Mons, l'enfant est souvent mis en position de recherche à partir d'un vécu, d'un évènement ou d'un phénomène de la vie de la classe. L'enfant est amené à s'interroger sur ce phénomène et nous, on a mis en place des procédures pour aider l'enfant dans sa recherche. On a fait des grilles de recherche mathématique, des grilles de recherche en étude du milieu : elles aident l'enfant à être autonome dans sa recherche. Elle dit que cette attitude, l'enfant peut la transposer à d'autres domaines de sa vie et il construit progressivement l'idée qu'il est légitime de chercher à comprendre les raisons d'être des évènements, des évènements même douloureux, et même quand on est enfant. Et à partir de là, elle dit qu'il construit ou qu'il reconstruit son unité intérieure.

Ce qui peut l'amener aussi à faire des choix, y compris le choix de parler ou non de sa souffrance. Parce que, en pédagogie Freinet il y a ce qu'on appelle l'entretien ou le « quoi de neuf » : tous les jours, l'enfant est amené à parler de ce qu'il veut, et justement, là, il est libre d'en parler ou de n'en pas parler. Il est libre aussi de présenter son texte ou de ne pas le présenter. Alors que dans les entretiens individuels traditionnels, ceux-ci sont programmés, on vient chercher l'enfant : tu vas aller parler à l'infirmière, tu vas aller parler au maître. Là, dans la pédagogie Freinet, l'enfant choisit le moment où il va parler, il choisit de parler ou de ne pas parler. Elle dit que les liens entre ce qu'il vit de sa souffrance personnelle et ce qu'il peut être en classe lui sont laissés comme sa propriété. Et cette liberté à disposer de lui-même l'invite à revisiter les évènements du passé en les transformant en souvenirs dont il peut parler : ces évènements ne sont plus des objets encombrants du refoulé et deviennent une part de lui-même. Elle dit que ce qu'on met en place du point de vue de la recherche, les procédures qu'on met en place peuvent aider les enfants en souffrance parce que ça leur permet aussi de s'interroger et d'avoir des procédures pour s'interroger sur d'autres phénomènes.

Et en s'appuyant sur la pédagogie Freinet, elle dit aussi que les enfants ont la possibilité de présenter des recherches, de prendre la parole : cela permet aux enfants en difficulté d'investir ce lieu de toutes leurs demandes fortes. Et ce faisant, ce sont les outils de la pédagogie Freinet qui répondent à leur demande et non le maître. C'est la pédagogie qui répond, et les outils.

Ceci permet de comprendre combien ces enfants en difficulté cherchent les moyens d'avoir un public qui les écoute et s'intéresse à leurs problèmes. Mais c'est l'élève qui décide lui-même quand et comment il peut utiliser cette audience.

L'enfant en souffrance à l'école souffre aussi de ce qu'elle appelle la dissociation entre le « je suis » et le « je fais », ce que je suis, d'où je viens, ce que je fais ici à l'école.

L'enfant qui est invité à parler de lui-même et de sa vie familiale à certains endroits ou avec certaines personnes de l'école renforce sans s'en rendre compte ce sentiment

d'être partagé. Quand on vient chercher un enfant dans la classe et qu'on va lui demander d'aller parler de son milieu familial, ça va renforcer ce sentiment d'être partagé et ce sentiment de dissociation. Et l'enfant habitué à être inclus dans certains groupes de niveau selon la discipline scolaire ou selon le type d'exercice ressent intuitivement que ce partage atteint chez lui ce qui est sollicité chez lui à l'école, c'est-à-dire l'apprentissage. Et la réussite de cet enfant dans certaines disciplines ou dans certaines tâches est alors attribuée à lui par ce montage particulier ou à l'encouragement dont il est l'objet : cette réussite lui est donc retirée.

Donc si elle fait une critique de ce qui est fait traditionnellement pour aider les enfants en difficulté, cet éclairage théorique permet d'opposer clairement comment le traitement dit « par discrimination » renforce chez l'enfant cette dissociation interne, alors que le traitement du « tous par tous » par la classe en pédagogie Freinet permet à l'enfant de reconstruire son unité intérieure.

Elle a cherché comment on pouvait faire des liens en pédagogie Freinet, et comment on essaie de développer des liens le plus souvent possible.

Par exemple, le rapport entre la vie familiale et ce qui est fait à l'école n'est pas pointé ici comme un enjeu de réussite personnelle. A l'école Freinet, certains enfants chez qui on peut percevoir un certain sentiment de honte vis-à-vis de la famille se sentent très bien en classe.

Les propos des enseignants Freinet vis-à-vis de ces enfants-là sont particuliers parce qu'ils n'évoquent aucun regret, aucun souhait que les choses changent au nom d'une morale pédagogique ou éducative, individuelle ou sociale. L'enfant peut être en même temps celui sur qui pèse la honte par rapport à la famille et celui qui aime bien être en classe. Du coup, aucune comparaison, aucun désir morbide que les choses changent ou que lui ou sa famille soient autrement ne vient dissocier le « je » de l'enfant. Il n'y a pas de jugement de valeur sur une famille. Et pas un désir de changer les choses particulièrement.

Elle a trouvé un autre lien : dans la pédagogie Freinet, l'enfant entre dans l'apprentissage par la recherche libre et cette démarche l'invite à aller au-delà de lui-même et à s'inscrire dans les apprentissages socialisés comme résultat de son désir. Par exemple, il y a des enfants qui investissent beaucoup la recherche mathématique. Les recherches mathématiques chez nous, c'est libre. Ces recherches viennent aussi des propositions d'enfants et ces enfants qui s'investissent beaucoup dans la recherche mathématique acceptent ensuite les tâches plus scolaires, comme apprendre les tables de multiplication, savoir faire une opération... Ils acceptent beaucoup mieux parce qu'ils ont intégré la nécessité des tâches scolaire justement pour réaliser leurs recherches.

Des liens se font entre l'apprentissage obligatoire et le projet de recherche. On peut dire qu'il y a un lien qui est fait entre la prise en compte du monde extérieur et l'investissement de soi. Donc elle dit que nous, en pédagogie Freinet on cherche toujours à empêcher cette dissociation et qu'on recherche toujours des liens avec, soit la culture familiale, soit avec le vécu de l'enfant. L'enfant en pédagogie Freinet peut apprendre sur lui-même tandis qu'il apprend sur le monde, il apprend un savoir sur soi et un savoir sur le monde. Le savoir sur soi et le savoir sur le monde ne sont pas disjoints. Elle prend l'exemple d'une enseignante de l'école qui raconte qu'une petite fille disait à l'entretien : « *Moi, ma petite sœur ne sait pas écrire ses nombres, elle fait toujours ses nombres à l'envers.* » Alors l'enseignante lui dit : « *Va nous*

montrer au tableau comment ta petite sœur écrit ses nombres ». Et de là, on est parti sur l'étude de la symétrie. Et la maîtresse met ensuite en place des procédures permettant à chacun de commencer une recherche en autonomie.

D'une part, l'enfant et son milieu de vie sont pris en compte à des fins d'apprentissage et l'enseignant ne s'immisce pas dans le rapport de l'enfant avec son milieu de vie en tant que tel. Mais d'autre part, l'enfant peut retirer, de l'aide que constituent les procédures de recherche, une conduite qu'il pourra appliquer étant seul. Donc là il y a une recherche de l'autonomie qui peut l'aider aussi face à d'autres situations.

Est-ce que l'enseignant Freinet se désengage ? Oui il se désengage par rapport à la toute puissance de l'enseignant qui le ferait « maître » dans tous les domaines de la vie de l'enfant, mais il s'engage sur le terrain qui est le sien, c'est-à-dire la transmission du savoir.

En conclusion, face à une relation individuelle privilégiée qui se donne pour but de restaurer, de reconforter, de soigner et de traiter la partie malade du soi chez l'enfant, la pédagogie Freinet oppose le traitement égal par tous et pour tous, pour l'individu pris en totalité. De la discrimination faite par une prise en charge spécifique, on passe à un traitement collectif par la pédagogie.

L'enseignant Freinet doit entrer dans une démarche inhabituelle. Ce qui lui permet d'y entrer, c'est le poids d'un ensemble qui reconstruit une manière de transmettre les savoirs qui n'est pas l'addition de x outils, mais à travers un projet d'équipe qui n'est pas non plus l'addition de x enseignants. Chaque enseignant et chaque élève entre progressivement dans cet ensemble.

Gabrielle Margulies :

Merci. Nous avons entendu d'une part une expérience tout à fait pratique de cette école et d'autre part, l'analyse des chercheurs qui ont été en observation pendant plusieurs années par rapport au résultat et à la méthodologie. Maintenant, Raphaël tient le micro pour les questions que vous allez poser.

Participant :

Tu as parlé de dissociation interne, Danielle. Tu as évoqué que, s'il y a des réussites pour un enfant en RASED, ce qui contribuerait à le désapproprier de sa réussite, c'est le fait qu'elle n'est pas attribuable à lui-même dans le cadre de la classe. C'est le fait qu'il y a une intervention qui tombe du ciel, extérieure, et que cela nuit à ces dispositifs. Donc, faut-il renoncer à ces dispositifs avec les interventions des maîtres spécialisés, etc. ?

Danielle Thorel:

Personnellement, l'attitude que j'ai toujours eue avec les maîtres E, c'est que je leur ai toujours demandé de travailler dans le cadre du projet d'école. Premièrement, de travailler comme nous, puisque je leur ai toujours demandé de venir travailler en classe, de pas venir prendre un groupe d'enfants. S'ils voulaient regarder comment ces enfants étaient en difficulté en classe, il n'y avait qu'en classe qu'ils pouvaient le voir. Même pas travailler avec eux en classe, mais travailler avec toute la classe. Ne pas stigmatiser ces enfants-là.

Participant:

Est-ce que les chercheurs ont suivi ensuite un certain nombre d'enfants au collège ?

Marcel Thorel:

Oui, il y a un chercheur qui ne fait que ça. C'est-à-dire qu'il suit systématiquement chaque enfant. Les premiers qui sont partis sont en troisième maintenant. Il a un retard bien évidemment par rapport aux autres chercheurs dans ses travaux, donc il faut attendre encore quelques années, mais chaque enfant est suivi dans son parcours dans le secondaire.

Participant :

C'est l'objection très souvent qu'on nous présente : « *Mais, dans la vie on n'a pas besoin de chercheurs, on n'a pas besoin de démocrates, on a besoin de travailleurs et d'exécutants...* »

Marcel Thorel :

Mais c'est ce qui fait tout notre projet. Avec les parents il n'y a pas eu de tergiversation non plus, ils venaient à l'école pour ça, pour faire de leurs enfants des chercheurs, des créateurs, des inventeurs, des écrivains, des historiens, des géographes, etc. Ils ne deviendront peut-être pas tous Victor Hugo, pas tous Van Gogh, pas tous, mais ils auront tous du plaisir dans ce qu'ils vont faire. Ça, c'est annoncé très très clairement.

C'est annoncé très clairement aussi qu'il n'y aura pas de compétition, qu'il n'y aura pas de note ni de classement. C'est comme ça. On a eu cette chance dans notre organisation de pouvoir le faire. Alors, il y a certains parents qui disent :

« *Si vous ne donnez pas de note à mon enfant, comment moi je vais savoir s'il travaille bien ?* » « *Alors venez à l'école et puis on va vous en parler* ».

Et on en parlera avec l'enfant aussi. Chaque enseignant à l'école voit les parents au moins deux fois dans l'année systématiquement, hors de tout problème ou je ne sais quoi, dans des réunions tripartites, l'enfant étant présent, les parents et l'enseignant.

Et d'autre part, il y a une action qui est menée dans cette école avec les parents aussi, c'est ce qu'on appelle les « ateliers du soir », c'est-à-dire qu'après la classe, les parents sont invités à venir partager une activité avec d'autres enfants. Et donc, on a comme ça entre 20 et 25 ateliers par semaine. Vous avez comme ça l'atelier cuisine, l'atelier fabrication du pain marocain, musique, danse... Et on a vu que pendant ces ateliers, les parents voyaient d'autres enfants, ils voyaient que le leur était pas si mal que ça, tout compte fait, mais sans venir à l'école pour se faire rouspéter par le professeur : votre enfant ceci, votre enfant cela...

Et donc, on a eu cette entrée dans l'école des parents hors du temps scolaire, chacun étant bien à sa place comme il faut, et ils ont pu, eux aussi, faire l'expérience de côtoyer d'autres enfants.

On a eu quand même en retour que dans le quartier, on a des : « *Bonjour, comment ça va ?* », etc., une petite relation ... au milieu des voitures qui brûlent de temps en temps. Mais nous, ça nous fait beaucoup de crédit d'un coup. Vous savez, on bénéficie de tous les crédits Borlo, etc. Et dès qu'une voiture brûle, on nous fait des tas de propositions d'activités, on a beaucoup, beaucoup de moyens.

Danielle Thorel :

Ce que n'a pas dit Marcel, c'est que les résultats des évaluations en CE2 étaient aussi en augmentation.

Marcel Thorel:

Les résultats scolaires ont été en augmentation, et ça, les parents s'en sont rendu compte et notamment à l'entrée en 6^{ème}. On a de bons résultats à l'entrée en 6^{ème}. Donc pour les parents, c'est bon. Ils ont vu des enfants qui apprenaient à lire, à écrire. Ils ne nous font pas la demande directe d'en faire des démocrates, des chercheurs : ça c'est un effet collatéral. Donc on a l'adhésion de parents de milieux populaires, de milieux très défavorisés, ce qui est quand même assez curieux, la pédagogie Freinet étant en général associée à une ruralité, à quelque chose chez les bobos, etc.

Là, on a une adhésion quand même assez intense, parce que, aussi, il n'y a plus de violence dans l'école. Ça, les parents l'ont remarqué très très vite, c'est-à-dire que l'image de la violence ... (ça a été mesuré par les sociologues) : les enfants ont fait remonter le seuil de violence. Ce qui est assez curieux, c'est que dans les écoles témoins, on demande :

- *c'est quoi pour toi la violence ?*

- *c'est se battre dans la cour.*

Dans notre école, au fur et à mesure que le temps passe, porter un jugement négatif sur un texte devient un acte de violence, donc on commence à faire remonter tout ça. *Moi, j'ai subi une critique en conseil... « Je trouve que ce n'était pas juste »,* et je considère ça comme de la violence. Et donc chez les enfants, on a comme ça un relevé du seuil à partir duquel un acte est dit violent. Ça, c'était aussi un résultat intéressant.

Ceci dit, on est très fier de ce qu'on a fait, mais c'est toujours aussi fragile. On a toujours cet équilibre précaire d'un point de vue économique. Chez les parents, on a le chômage qui est là en permanence, et donc on n'est jamais à l'abri d'incidents. Mais enfin, on a développé chez nos enfants un moindre respect du grand frère.

Au début quand on est arrivé, on avait quand même dans l'école des gens qui rentraient casquette à l'envers et puis : « *C'est pas vous qui allez commander ici, nous on a l'habitude de ...* » On a quand même inversé ça. Quand vous allez à la piscine avec votre classe et que vous voyez un adolescent qui traverse la rue la main tendue, vous croyez qu'il vient vous dire bonjour. Mais non, il vient dire bonjour au petit de 10 ans qui est dans votre classe et il s'en va. Le petit, c'est le petit du grand frère qui lui, dirige toute la vie du quartier. Et vous, il ne vous dit pas bonjour, c'est pas du tout dans ses schémas. Donc, c'est tout ça qui est vécu aussi. Quand on sait que le futur caïd écrit une poésie, ou bien qu'il va danser samedi devant les parents, on se dit : « *Tiens, on est en train de grignoter un petit quelque chose.* » Et on est vraiment très content de voir ça.

Mais on ne sait pas ce qui va se passer après parce qu'on n'a pas réussi à travailler avec le collège, pour qu'il nous prenne au moins le CM2 pour en faire une classe de 6^{ème}. Les profs sont venus, on a de nombreuses relations, mais alors, toucher à l'emploi du temps d'un collège, c'est une catastrophe, et donc ce n'est pas possible.

Ce que je veux dire aussi, c'est que tous ces résultats, (et ça fait un paquet d'articles !) sont envoyés au ministère, au rectorat, à l'inspecteur d'académie, et nous avons jusqu'à présent : zéro retour ! Il ne faut pas l'oublier non plus. Avec des résultats. Là, on n'est pas dans le militantisme, la profession de foi, des : « *je crois que ça devrait marcher* » ou des choses comme ça. Et pas de retour pour le moment ! Là, on va mettre maintenant les gens devant leurs responsabilités et dire que oui, il y

a moyen de faire quelque chose. Parce que l'intitulé, c'était « *Est-ce que c'est une fatalité ?* » Et bien, non ! La réponse est : « *Ce n'est pas une fatalité !* ».

Danielle Thorel:

Ce que je voudrais dire aussi, c'est qu'on a installé tous les outils dont a parlé Marcel, on les a installés avec beaucoup de rigueur. C'est la rigueur aussi qui a mené notre action. Parce qu'on dit souvent que la pédagogie Freinet, c'est n'importe quoi. Mais c'est beaucoup de rigueur dans tout ce qui était ritualisé, dans tout ce qui était prise de parole, dans tout ce qui était création, expression. Il y a beaucoup de rigueur dans l'emploi du temps, dans tous les métiers qu'ont eus les élèves, les métiers de secrétaire, les métiers de conférencier ... Il y a beaucoup de rituels et beaucoup de cadres, en fait.

Marcel Thorel:

Oui, tout à fait. Il y a une discipline de fer dans cette école. Bizarrement.

Participant :

En septembre 2001, vous vous lancez dans cette école où il y a des habitudes de violence, vous avez cassé ces habitudes progressivement. Je crois savoir que vous l'avez fait aussi de façon un peu plus musclée et j'aimerais bien que Marcel, tu nous racontes ça.

Marcel Thorel :

On a dans l'équipe deux instituteurs qui mesurent plus d'1m80 : ce sont eux qui se sont mis à la sortie de l'école et à l'entrée. Et quand vous faites 1m80 et que vous gonflez un peu la poitrine, vous avez des ados qui ne vous arrivent que là !

Il y a eu aussi le fait que les neuf enseignants avaient auparavant des postes plutôt confortables, tout le monde était plus ou moins directeurs d'école. Quitter tout ça pour accepter de faire cette expérience-là... Aussi, on tenait à la faire vivre, cette expérience, on tenait à la réussir !

Il y a eu des incidents aussi parce que... C'est, par exemple, les parents d'élève qui viennent vous voir, qui vous demandent d'intervenir : « *Venez, il y a là-bas dans la cour un adolescent avec son pitbull !* » Vous avez envie de lui dire : « *Madame, dites lui de partir, vous êtes parent d'élève, vous êtes responsables aussi !* » Mais il y a l'idée qu'on ne peut pas soi-même intervenir auprès des ados qui ont mis leur loi sur le quartier ! Et vous, devant les parents d'élèves, vous êtes comme ça, mais vous y allez quand même parce qu'il faut que je fasse quelque chose... Image contre image... Et on dit, on essaie d'expliquer à un adolescent, en le vouvoyant, que seules les tortues sont acceptées comme animaux dans l'école et que tout ce qui dépasse l'agressivité de la tortue est refusé. Donc avec son chien, il s'en va en vous traitant de tous les noms devant tous les parents. Et vous espérez qu'aux yeux des parents, c'est vous qui avez emporté le morceau. Ça se passe aussi à ce niveau là !

Symboliquement, on dit qu'on est ici pour travailler, tout ce qui ne va pas dans ce sens est étranger à notre action.

Danielle Thorel:

On a commencé par mettre les enfants au travail. En fait, on a pris l'entrée « travail », on n'a pas pris l'entrée « institutionnelle », c'est-à-dire conseil d'enfant, élaboration des règles de vie... On a commencé par le travail et la recherche, et après seulement est venue l'organisation. On travaille, et après seulement on s'organise.

Participant:

C'est vrai que quand on vous écoute, ça a l'air d'être une publicité pour la pédagogie Freinet, vous êtes très imprégnés de votre travail et on voit bien les résultats. Je voudrais quand même mettre un petit bémol par rapport à cette discussion. Moi aussi, je fais de la pédagogie Freinet dans ma classe, je ne suis pas dans une ZEP. J'ai beaucoup travaillé dans une ZEP parce que j'ai d'abord travaillé comme éducatrice dans un club de prévention dans un quartier de Strasbourg classé ZEP. Ensuite j'ai travaillé en ZEP dans une école maternelle, un petit peu en école primaire aussi et à l'époque, je ne faisais pas de pédagogie Freinet. Et depuis que je suis dans ce poste, j'ai démarré la pédagogie Freinet et j'ai beaucoup appris. La dernière inspection que j'ai eue, j'ai bien sûr fait comme vous, j'ai défendu mon option, rapport à l'inspecteur qui me posait des questions sur mon conseil, la question notamment du droit et de la règle. Et la réponse qu'il m'a donnée par rapport à la pédagogie institutionnelle, c'est que justement elle ne pouvait être valable qu'à la condition que toute l'école soit en pédagogie Freinet. Alors moi évidemment, je lui ai dit qu'au contraire, mon expérience était enrichissante et que j'apprenais beaucoup aussi de mes collègues dans l'école. Et que ce qui m'avait plu dans la pédagogie Freinet est que j'avais pu confronter mes idées avec des gens d'autres écoles. C'est de cette richesse-là qu'il faut progresser et avancer dans l'éducation nationale, c'est en transférant nos idées aux autres et en partageant et en discutant qu'on peut avancer. On ne va pas dire que la pédagogie Freinet, c'est uniquement pour les ZEP. Je sais bien que vous ne pensez pas ça, mais l'institution est en train de le penser. Méfiance !

Marcel Thorel:

J'aime bien associer des actes pratiques à ce que tu viens de dire sur le transfert : dans la ville de Mons en Bareuil, toutes les écoles organisent des stages d'enfants, vous savez, on a mis au point une technique qui s'appelle des stages d'enfants. On s'est dit que les enseignants vont en stage pour acquérir de nouvelles compétences, pourquoi pas les enfants ?

On a déclenché cette technique qu'on pourrait décrire et ça a fait écho dans beaucoup d'écoles, si bien que l'on a maintenant dans les autres écoles de la ville des classes qui s'organisent pour qu'il y ait un emploi du temps spécial et un emploi du matériel spécial sur ce qu'on appelle des stages d'enfants. Un stage d'enfant, grosso modo, c'est 4 ou 5 matinées successives où les enfants vont faire une seule activité très très forte. Ça peut être l'initiation à la danse, à la création musicale, à la recherche mathématique... Dans l'espoir que dans la reprise du cours normal de la classe, l'enfant soit autonome et que cette activité danse puisse devenir une activité habituelle sans le regard du maître absolument. Cette activité s'est transférée. Ce qui s'est transféré avec, c'est plein d'échanges qu'on a eus avec nos collègues avec lesquels on s'entend très bien.

Participant :

Je suis enseignante en CLIS. Je voulais revenir sur deux choses que vous avez dites : la première, c'est sur le fait d'ouvrir l'école aux parents : ça me paraît un passage fondamental pour que l'image que les parents se font de l'enseignant, du maître et de l'école change. Et même si ça a été abordé récemment, dans les textes qui sont sortis, je trouve que ce n'est pas du tout quelque chose qui est intégré par l'école. Les parents sont souvent ressentis comme un danger et donc inversement, l'école est

aussi ressentie comme une agression. Du coup, forcément, l'attitude des parents par rapport à l'école change, elle génère aussi des choses par rapport aux élèves.

La deuxième chose que je voulais dire, c'est que votre discours m'emballait beaucoup. Vous avez dit que vous ne voulez pas faire de la publicité pour la pédagogie Freinet mais vous avez dit que vous avez travaillé avec des enseignants expérimentés et volontaires. Ça rappelle le drame des ZEP et des collèges en ZEP où travaillent des enseignants qui ne sont pas expérimentés, qui n'ont pas choisi et qui subissent leur affectation. Beaucoup d'enseignants attendent d'avoir suffisamment d'ancienneté pour partir et aller travailler dans des zones moins difficiles alors que c'est dans ces zones-là qu'il faudrait justement des enseignants qui ont de l'expérience et qui ont choisi, qui ne subiront pas leur poste.

Participant :

Votre école accepte-t-elle des observateurs autres que les universitaires, des stagiaires, des enseignants ?

Marcel Thorel :

Oui, vous pouvez y aller quand vous voulez. Vous demandez, et puis vous dites que vous venez de la part de Marcel.

Le problème, c'est qu'il faut que ce soient des gens volontaires et de bonne compagnie, parce que c'est quand même une école de type alternatif. Il y a un article qui est paru sur l'école dans la revue « sciences humaines » et il y avait une réflexion d'une chercheuse qui ne travaillait pas sur l'école et qui disait : « *Quand les autorités créent ce genre d'école, les autorités placent souvent ces écoles alternatives dans une injonction paradoxale qui consiste à leur demander la réussite tout en souhaitant leur échec.* » Et quelquefois, c'est ce qui se passe quand même. Et c'est pour ça qu'on aime bien les visiteurs sympas, de bonne compagnie, bien disposés.

Participant :

Ma question est assez concrète, je voudrais savoir comment l'expérience a commencé et comment vous avez pu mettre en place cette école. Vous avez donné quelques détails au début, mais ... Comment l'institution a-t-elle accepté qu'un groupe d'enseignants investisse cette école et monte le projet ?

Marcel Thorel :

C'est une très vieille demande d'avoir une équipe pédagogique dans la région Nord-Pas de Calais, département du Pas-de-Calais, département du Nord. Nous sommes militants du mouvement Freinet, donc l'administration a l'habitude de nous voir, on participe à la formation, on fait des stages de formation continue, on est connu de nos inspections académiques respectives. Et donc il y a eu le CNIRS... Est ce que ça vous dit quelque chose ? C'est quelque chose qui a été créé sous Jack Lang et qui a d'ailleurs plus ou moins disparu. On faisait notre demande à ce moment-là, au moment où le ministère avait créé cette cellule pour la recherche pédagogique, pour l'innovation. Notre inspecteur d'académie de l'époque a adhéré à cette idée-là, mais on n'était pas dans le « truc » officiel. Et puis, comme notre inspecteur IEN était lui aussi très favorable à cette expérience et qu'on a eu l'accord d'un laboratoire des Sciences de l'Éducation, tout, au point de vue administratif, était prêt.

Donc on a dit que cette école était une école expérimentale. Les textes n'existent plus sur les écoles expérimentales, mais enfin, plein de gens ne le savent pas, donc on a continué à la nommer école expérimentale, et les syndicats se sont tus. Ils ont dit : si

une des personnes qui doit partir renâcle ou refuse de partir, le projet n'aura pas lieu. Et les neuf personnes ont accepté de partir. Elles ont été nommées hors mouvement des enseignants. Il n'y a rien eu de spectaculaire non plus, elles ont eu des postes auxquels elles auraient pu prétendre avec leur barème. Et nous avons été nommés à leur place, en bloc, tous les neuf.

C'est donc tout le même le résultat d'un acharnement de notre part. Chaque personne de l'équipe est extrêmement bien notée par sa hiérarchie, les précautions avaient été prises pour qu'il n'y ait pas le moindre doute sur ce qui allait se passer.

La première lettre que j'ai écrite date de 1974 ! Je ne savais alors pas trop ce que je faisais, j'écrivais à mon inspecteur d'académie pour lui demander si je pouvais faire une équipe avec quelques copains. Elle devait être assez légère, à mon avis. La réponse a été : non. Mais ça a continué. Et l'idée de fonder une école dans la région du Nord Pas-de-Calais a mûri. On avait eu une proposition dans une commune aussi. On avait eu des contacts avec le maire de Béthune, Monsieur Mélik, avant qu'il fasse son excès de vitesse... Enfin, il faut des contacts avec des municipalités, ça demande un travail militant pour que ça se fasse.

Je travaille en Belgique actuellement, c'est un tout autre système : à Gand, vous décidez de faire une école Freinet, vous faites une école Freinet ! Vous réunissez les gens et vous la faites, les statuts ne sont pas les mêmes...

Jean-Pierre VIDIT

psychologue clinicien et psychanalyste,
chargé de cours à l'université de Nancy 2.

Souffrance : agir et défaut de symbolisation. Une expérience avec des adolescents délinquants

Je vous remercie et je remercie l'association Paul Jacquin de m'avoir invité par l'intermédiaire de M. Hilbold. Je vais vous parler d'une expérience, d'un travail que j'ai mené et que je poursuis toujours avec ce qu'on appelle des adolescents psychopathes.

Mais, auparavant, je vais retracer le parcours qui m'a amené à ce travail.

J'ai commencé ma carrière de psychologue clinicien dans une institution qui recevait des adolescents qu'on appelle psychopathes, c'est-à-dire des adolescents qui étaient condamnés par le Ministère de la Justice et qui y étaient placés au titre de condamnation pénale, ou d'ordonnance de protection de la jeunesse. Ces institutions les recevaient, pour, à l'époque, leur conférer une formation professionnelle et un rattrapage scolaire. Bien évidemment, la plupart des adolescents dont il était question avaient un passé scolaire fait d'échecs, d'absentéisme, de refus scolaire.

Je me suis retrouvé face à cette population comme psychologue clinicien sortant de l'université avec un certain nombre d'idéaux dans la tête : j'ai parlé de maladie d'idéalité ce matin. Je dois dire qu'on descend alors très, très vite de son petit nuage. Les outils que j'avais : c'étaient le dialogue, l'entretien, la non-directivité c'est-à-dire la croyance un peu naïve mais aussi entretenue par une certaine littérature « psy » en la parole, l'échange..... Je me suis rendu compte très vite que ces outils étaient à priori inappropriés puisque les adolescents que je rencontrais, il suffisait qu'on leur dise : « *Tu peux aller voir le psychologue* » pour qu'ils déclenchent aussitôt un urticaire géant ! Que je leur dise : « *Je vous écoute* », pour qu'ils me répondent : « *Je n'ai absolument rien à dire* », ce qui était, si l'on y réfléchit bien un progrès psychologique énorme puisque j'aurais pu prendre le cendrier dans la tête ! Bref, je me suis rendu compte très vite, comme le dit un de mes collègues dont j'apprécie la sagacité clinique, François Krauss, qu'il fallait avoir « *la vertu d'espérance chevillée au corps* » pour entrer en contact avec ces adolescents. Non pas parce qu'ils sont particulièrement difficiles, mais parce que très rapidement et avec justesse, ils vous renvoient au négatif en soi, c'est-à-dire en l'occurrence au négatif de ses outils. Ça veut dire qu'on se rend compte, à ce moment-là, que ses outils sont relativement obsolètes et que par conséquent on va très vite se trouver en situation difficile.

On passe alors par une phase un peu dépressive, un peu difficile. On se dit : « *Mais que vais-je faire ?* » puisque, bien évidemment, je recevais ces adolescents dans un service où l'on était censé faire des psychothérapies. Ce qui est aussi inadéquat qu'inapproprié, je vais vous expliquer pourquoi dans la suite. Alors, passées ces considérations un peu plus personnelles, on est obligé de réfléchir à la situation. Ou alors on s'en va ! Réfléchir à la situation, cela veut dire prendre conscience qu'au fond, on a des idées préconçues et qu'on n'a peut-être pas tout

compris de ce qu'étaient fondamentalement les caractéristiques spécifiques de la population à laquelle on est confronté...

Je vais, avant de vous expliquer quelle a été ma réflexion méthodologique, préciser ce que j'entends par adolescent psychopathe.

Il y a une sorte de confusion actuelle qui repose sur une maladie très à la mode qui est l'angélisme ou le politiquement correct. C'est-à-dire qu'on a tenté toutes ces dernières années de gommer le côté psychiatrique du terme psychopathe, au bénéfice de celui plus général d'adolescent difficile. Personnellement, je pense que c'est une tautologie de dire qu'un adolescent est difficile. Un adolescent, par définition, est difficile. Et ce n'est pas pour autant qu'il est psychopathe. Ceux d'entre vous qui ont dans leur entourage ou chez eux des adolescents savent que ce sont des sujets difficiles. Ils contestent, ils ont des mouvements d'humeur, ils ne savent pas trop où ils en sont. Un adolescent est difficile, mais c'est autre chose qu'être un adolescent psychopathe.

Psychopathe, c'est un terme qui vient de la psychiatrie, mais c'est un terme un peu général. Il signifie que ce sont des sujets qui, lorsqu'ils rencontrent des tensions qui se dressent indubitablement sur le parcours de tout individu, les solutionnent le plus souvent par des agirs destructifs, le plus souvent violents, toujours bruyants. Lorsque se dessine une tension, le sujet va la décharger dans un passage à l'acte : par exemple quand il se sent mal, il va hurler, injurier ou, au pire, taper ou casser quelque chose. Vous l'agressez ? Il ne va pas vous dire : « *Mais, tu es en train de m'agresser.* » Non ! Vous n'avez pas le temps d'entendre la phrase que le coup de poing est déjà arrivé ou qu'il a fui en s'évadant de la communication. Il y a donc un type de fonctionnement : tension – agir lequel entraîne une réduction de la tension. L'agir va entraîner certes une sédation de la tension, mais cela reste économique et évacuateur, c'est-à-dire que ça n'est pas résolutoire du conflit. Par conséquent, la cause tensionnelle restant non traitée ce schéma va se reproduire et revenir comme mode préférentiel de la réduction des tensions produites par le conflit interne. Mais ce qui est important à comprendre, c'est que c'est économique : c'est pour ça qu'on parle souvent de cercle vicieux puisqu'il se répète de façon identique et indéfinie.

Mais cette description n'est que la face caractérielle du problème : je me suis rendu compte que c'était, en fait, évacuateur du travail de pensée. C'est-à-dire qu'à ce moment-là, le sujet ne va pas privilégier la pensée qui est habituellement la manière dont nous résolvons les tensions. Le recours à la pensée nous permet de mettre en mots le vécu émotionnel pour symboliser les tensions qui sont à l'origine. Précisons que ce vécu peut être émotionnel, affectif ou corporel, Le recours à la pensée permet de symboliser les causes qui sont à l'origine de nos tensions pour tenter dans un second temps de les maîtriser. Mais on doit encore aller un tout petit peu plus loin. Cette éviction de la pensée est aussi extrêmement importante parce que c'est comme si la pensée elle-même devenait douloureuse puisqu'elle va servir, la plupart du temps, à mettre en forme ce que l'on ressent au niveau de nos propres souffrances.

Donc, quand on a une souffrance trop importante et qu'on ne peut pas la métaboliser, la meilleure façon de l'arrêter, c'est de couper la pensée. En d'autres termes, quand la pensée devient elle-même vecteur de souffrance, il convient dans un réflexe de survie psychique de supprimer la pensée. L'urgence de cette coupure peut alors déclencher divers types d'agirs : des agirs hétéro-destructeurs qui vont agresser

l'autre, mais aussi des agirs auto-destructeurs puisqu'on voit, par exemple, des tentatives de suicide, des scarifications, qui sont des agirs retournés sur soi. Ils peuvent être quelquefois extrêmement dommageables. C'est donc, pour moi, cette question de la pensée qui est centrale et détermine ce que j'ai appelé les défauts de symbolisation. Ces sujets, quand ils sont en crise, n'arrivent pas à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent et quand on les aide à le faire, cela souvent les conduit à revivre ou à retrouver des choses qui ont été et qui sont encore extrêmement douloureuses. Donc, on est en plein paradoxe puisque ce qui permettrait la sédation des troubles : la parole et la pensée, est précisément ce qui précipite la crise.

Pour préciser la complexité de ce processus, on peut en donner un exemple. L'évacuation de la pensée va aboutir à la formation de ce que l'on appelle en terme technique, une « cuirasse caractérielle ». Le mythe du loup en est, précisément, un exemple. L'adolescent psychopathe va nous donner une image relativement forte, voire menaçante de lui-même mais cette image puissante et vindicative a pour fonction de cacher une fragilité interne extrêmement importante. Cette très grande fragilité aboutit à ce que le discours que l'on va entendre prononcer par ces adolescents donne l'impression qu'il est original. Mais c'est, si on l'écoute attentivement, un discours très standardisé, très convenu, qui nous choque, nous irrite ou nous paraît étrange. Ce langage peut nous séduire par son côté exotique ou nous sidérer par sa violence, mais en fait, c'est un langage terriblement désaffectivé, terriblement convenu, où les mots sont utilisés non pas pour transmettre du sens – ce matin on a parlé du sens – mais pour transmettre des pulsions. Les mots sont utilisés comme des actes, pour reprendre l'heureuse expression de J. Mac Dougall. On a là quelque chose qui est très important à comprendre.

C'est ce que Sami Ali a appelé une subjectivité sans sujet. C'est-à-dire qu'il y a quelque chose d'une subjectivité propre au sujet qui mais qui reprend les standards de la culture délinquante au lieu d'exprimer le point de vue propre et spécifique du sujet. Et vous voyez très bien actuellement comment cette subjectivité sans sujet produit des expressions qui, comme « *Nique ta mère* », peuvent être reprises à l'infini. Nous savons tout à fait à quoi cela renvoie, cela peut même être très concret, mais là c'est utilisé plus comme une décharge – toujours le facteur économique - indépendamment du sens.

Ainsi, par exemple, dans un socio-drame que j'animais dont le thème était un hold-up, je me trouvais avec d'autres clients pris en otage et couché par terre sous la menace d'armes brandies par deux faux convoyeurs devenus bandits. Nous étions tous couchés par terre sauf les deux bandits. C'était le thème du jeu. À ce moment-là, le jeu s'accéléra. En tant que clinicien, je dirai qu'il devenait maniaque. Devant la panique qui s'emparait des otages, parce qu'ils étaient forcément pris dans le jeu : « *Non ! Non ! Non ! Ne nous tuez pas !* » les deux bandits qui nous menaçaient avec leurs armes s'approchèrent de nous et nous dirent : « *Ta gueule ! Ta gueule !* » comme si le fait de dire ce mot allait nous entraîner nous-mêmes à comprendre qu'il fallait que nous nous taisions. Ce n'était pas : « *Tais-toi sans ça je te tue !* » c'était juste : « *Ta gueule* ».

Enfin, ces sujets sont dans une errance narcissique absolument terrible comme le suggère R. Roussillon. Ils ont une image d'eux-mêmes extrêmement négative sous, justement, des dehors au contraire extrêmement provocateurs et extrêmement violents. C'est cette structure caractérielle qui cache le vide narcissique

et donne l'impression de puissance. C'est-à-dire que l'image de soi n'est pas totalement et suffisamment constituée.

C'est, d'ailleurs, ce qui explique que l'on peut difficilement travailler au niveau de la psychothérapie avec ces sujets-là. Non pas parce que, contrairement à ce que l'on croit, ils ne supportent pas la frustration (parce que dans la bande, ils supportent très bien des frustrations souvent drastiques), mais parce que la psychothérapie suppose un minimum de cohérence narcissique. Dans la thérapie, on va, dans un premier temps, déconstruire des choses et amener le sujet à retrouver des états antérieurs où il a été malheureux ou bien où il n'a pu exprimer ses désirs. La psychothérapie a besoin de ce minimum narcissique pour permettre d'aborder les points en souffrance qui minent le sujet et fragilisent sa personnalité. Je trouve que, quand les psychopathes disent qu'ils ne supportent pas les psys, ils ont tout à fait raison ! C'est justifié ! Parce que les psys vont forcément les amener à venir se réinterroger sur leur être interne, sur leur création, sur leur constitution, sur leur narcissisme, et donc par conséquent amener une fragilisation qui, si l'on y prend pas garde, peut amener des agirs disruptifs auto ou hétéro-agressifs pour enrayer l'hémorragie narcissique et la fragilisation qui en résulte.

Ces considérations générales sur la population qui en dessinent les caractéristiques m'ont amené à construire peu à peu les contours du type de travail technique que je pouvais espérer mettre en place aux bénéfices de ces adolescents. Je me suis alors dit qu'il fallait trouver quelque chose qui tienne compte à la fois de cette occurrence de l'agir, de la difficulté de parole et de la fragilité narcissique.

Le premier paramètre que j'avais isolé c'était l'agir. Il n'a pas bonne presse. Je n'aime pas, en tant que thérapeute, quand il y a des agirs car il signe une faillite du processus de symbolisation et, à terme, une mise en danger ou en échec du processus thérapeutique. Mais, face à cette population, il fallait tenir compte de la dimension de l'agir et de son émergence quasi-instantanée. Et trouver quelque chose où l'agir n'était pas systématiquement interdit ou empêché mais au contraire valorisé. Nous verrons que le jeu peut être cette forme d'activité où l'agir est à la fois autorisé et valorisé.

L'agir peut alors être envisagé en tant que manifestation psychiquement et culturellement investie. Parce que ce ne sont pas des enfants et ils ne sont pas bêtes du tout ! Mais il est évident que si on apprécie leur intelligence hypothético-déductive, il est sûr qu'on leur met un zéro pointé ! Par contre, si on s'intéresse à leur intelligence pratique, alors là vous pouvez leur mettre 18 ! Il y a là une question où le psychique rejoint le culturel. C'est-à-dire que ce sont des enfants dont l'intelligence pratique est à valoriser : la débrouillardise, le savoir-faire, l'ingéniosité pratique sont, à leurs yeux, beaucoup plus valorisés que la règle de trois ou la preuve par neuf ! A titre d'exemple, si jamais j'étais sur le parking et que j'étais embêté avec ma voiture, j'en avais huit qui arrivaient pour me dire : « *Mais attendez voir, vous avez oublié vos clés, ne vous inquiétez pas, on va vous arranger ça.* » Donc, il fallait quelque chose où l'agir puisse être utilisé socialement.

Le deuxième paramètre concernait la pensée : « *Ils ne pensent pas, qu'est-ce que l'on peut faire par rapport à ça ?* » Il fallait, alors, non pas viser la psychothérapie, mais trouver une méthode qui soit beaucoup plus modeste et s'occupe de médiation. C'est pour ça que j'ai retrouvé beaucoup de points communs

dans les exposés sur la méthode Freinet. C'est-à-dire non pas tellement permettre au sujet d'exprimer ses problèmes, ce qui est déjà à un niveau de verbalisation extraordinaire, mais simplement leur apprendre à réfléchir, à parler à partir d'un médiateur neutre. Faire ce que R. Roussillon appelle « *remettre en marche les capacités réflexives de l'appareil psychique* ». C'est ce que nous faisons tous les jours ! Vous vous disputez avec votre femme ou avec votre mari ; vous vous mettez alors dans un coin en faisant la tête et vous vous dites : « *Mais, bon, qu'est-ce qui s'est passé ?* » Nous avons comme cela toujours un dialogue interne ! C'est ça les capacités réflexives, c'est-à-dire les capacités que nous avons de nous auto-analyser, de réfléchir sur nos actions et sur nos comportements. Cela ne veut pas dire qu'on va trouver les véritables enjeux, mais on va réfléchir sur la question.

Le troisième paramètre, c'était de trouver une médiation qui soit simple et utilisable avec les adolescents et qui privilégie à la fois l'agir et favorise la pensée.. C'est la raison pour laquelle je me dirigeai vers le jeu qui est, à la fois pour l'enfant, un agir et un mode de pensée puisqu'il traduit les préoccupations de l'auteur du jeu ainsi que l'a inauguralement montré une des premières psychanalystes pour enfants : Mélanie KLEIN. Le jeu est une activité universelle pour tout enfant. Mais il faut un jeu qui ne soit pas une fin en soi, mais devienne le prétexte à élaborer quelque chose pour pouvoir ensuite en discuter. Donc faire du jeu un médiateur.

Il fallait alors donner une assise technique à ces différents paramètres de réflexion. Je connaissais le socio-drame, mais je ne souhaitais pas l'appliquer comme Moreno qui était son inventeur, et qui imposait des scénarios. Je pensais créer une technique où les gens allaient inventer un scénario, le jouer en ensuite parler à son propos de façon libre.

Je réunissais alors un groupe de jeunes pendant une heure et demie et je leur proposais d'inventer une histoire. On jouait cette histoire et ensuite on discutait à propos de l'histoire. Dans un premier temps, elle était simplement jouée face à un observateur qui, peu après, restituait ce qui s'était passé. Par la suite j'ai utilisé des techniques vidéos : on regardait le film réalisé puis on discutait sur la cassette.

Il y avait donc deux centres d'intérêt dans cette technique. Le premier était de construire une histoire ce qui permettait de développer les capacités imaginatives de ces sujets qui sont souvent terriblement appauvries. Donc solliciter leur imaginaire. Le second était de favoriser une discussion sur ce qui avait été produit qui permettait de relancer les capacités réflexives par une sorte de métacommunication. Le jeu servait donc de médiateur. Mais, on ne faisait jamais de jeu avec papa, maman. On faisait des jeux avec papa, maman, mais c'était le papa, la maman d'un personnage fictif dont nous déterminions les contours, le profil, les caractéristiques. Ce n'était donc pas du psycho-drame. Il n'y avait pas d'implication personnelle au sens thérapeutique du terme, même si bien évidemment personne n'était dupe qu'on ne parlait pas simplement abstraitement et sans implication, mais on le faisait à l'abri du personnage pour ménager les défenses de ces sujets si vulnérables. On ne pouvait pas être dans une démarche thérapeutique parce que ces jeunes étaient placés sur mandat judiciaire. Si on leur avait dit que ceux qui voulaient rester restent, je crois que nous aurions eu des angoisses de solitude !

Et puis, en même temps pour faire ce jeu il fallait respecter des règles, il fallait s'asseoir dans le cercle, il fallait faire en sorte que, si l'un prenait la parole, l'autre ne lui dise pas : « *Ta gueule !* ». Il y avait tout un tas de choses comme ça qui

étaient intégrées au fur et à mesure de la répétition des séances et qui bât un peu en brèche l'idée selon laquelle ces sujets sont des révoltés irrévocables, rétifs à toute organisation et à toute loi.

Imaginez donc que je me retrouvais dans une pièce avec 6 ou 7 adolescents et les premières fois où j'ai fait ça, j'avais comme co-animateur un jeune éducateur qui avait accepté de se lancer dans l'expérience. Dans les premières séances où j'ai commencé à inaugurer cela, évidemment, ils ne se sont pas du tout assis dans le cercle. J'avais mis un cercle, ils étaient partout dans la pièce en dehors du cercle, ce qui était une réaction psycho-pathique à peu près normale de contestation de la loi ainsi imposée. Tout de suite après cela ils attaquaient le cadre en me disant : « *Mais, vous ne vous faites pas respecter !* » « *Regardez ; c'est le bordel !* » « *Vous êtes un vrai....., vous vous rendez pas compte, vous devriez faire quelque chose ! Vous ne voyez pas ? Ils vous insultent !* » Attendant que je rétablisse ce qu'au fond ils connaissent bien, qui est le rapport de force. Si on rentre là-dedans, on est forcément perdant car ils connaissent ce type de rapport bien mieux que nous ! Il tourne forcément à leur avantage. Mais par contre j'intervenais si les lois qu'ils avaient acceptées en venant à la séance de leur plein gré n'étaient pas respectées. Si deux se battaient j'intervenais, je leur disais : « *Ne vous battez pas !* », etc.

Les premières séances ont été, je vous le garantis, extrêmement chaotiques, mais j'avais quand même une botte secrète dans ma poche ! C'est que l'observateur notait systématiquement tout ce qui se passait, et donc au bout d'une heure et demie je disais : « *Maintenant, nous allons écouter le rapport de l'observateur.* » Et l'observateur prenait son papier et lisait : « *Un tel a dit cela, un tel autre dit trou de pine, etc.* » C'était textuellement tout ce qui s'était passé. Un tel dit à M.Vidit : « *Vous ne vous rendez pas compte, tout le monde vous dit ça, vous devriez réagir.* » Quoique, il faut noter qu'ils m'appelaient toujours Monsieur et me vouvoyaient, donc ils avaient tout à fait repéré les statuts et les rôles. Et alors, autant la séance était tout à fait chaotique, difficile, autant le rapport a été écouté dans un silence monacal. Et à ce moment-là, il y en a un qui dit - il faut croire à l'inconscient ! - : « *Mais on ne va pas pouvoir continuer comme ça.* » Evidemment j'ai saisi l'opportunité au bond et j'ai dit : « *Si je comprends bien, le groupe (parce que j'intervenais toujours par rapport au groupe, jamais par rapport à l'individu ; j'avais quand même une expérience de groupiste) exprime une certaine lassitude par rapport à ce qui se passe.* » Et je crois que, évidemment, cela a fait rire, mais il faut qu'il y ait ce choc culturel. Parce que c'est vrai, beaucoup de gens qui interviennent avec ce type de population se croient obligés de mettre des blue jeans et d'avoir des cheveux longs avec des boucles d'oreilles. Moi je n'ai jamais mis de boucles d'oreilles, je n'ai jamais mis de blue jeans, et on m'appelait Monsieur. Il ne faut pas confondre l'assimilation et l'accommodation. Ça, ce n'est pas Freud qui l'a dit, c'est Piaget. Moi je restais à ma place. Et je pense que ce choc de discours est très important, parce que, comme la plupart du temps, ils ne trouvent pas dans leur milieu des gens qui tiennent leur position symbolique, c'est extrêmement important qu'il y ait ce choc qui crée une sorte de déconditionnement face à des habitudes ancrées qui ont tendance à tout négativer.

Je vais vous donner un exemple de jeu. Bien sûr, les premières séances ont été difficiles ! Il y a eu des séances où ils chantaient, ils se mettaient à l'extérieur du cercle et chantaient des chansons à la mode. Et puis à chaque fois, je pouvais quand même cadrer les choses jusqu'au jour où il y en a eu un qui a dit : « *Et si on faisait*

un hold-up ? » Je me suis jeté, je dois dire avec beaucoup de vélocité, sur cette proposition et j'ai dit : « *Bien oui, on va faire un hold-up* ». C'était le premier hold-up de ma carrière et je dois en avoir fait une bonne quantité depuis l'origine de cette expérience, parce qu'il y a toujours au début des jeux très psychopathiques, c'est-à-dire très ancrés dans la culture délinquante. Il faut les accepter comme un premier temps de travail qui sera ensuite dépassé pour pouvoir voir émerger des thèmes qui sont plus en rapport avec le fond commun de l'expérience humaine. De fait, ensuite, les jeux deviennent beaucoup plus traditionnels: c'est une famille qui est au bord de la rupture, c'est une école dans un quartier pourri dont on voit la maîtresse faire la classe, etc. Et puis, petit à petit, on arrive après à des jeux beaucoup plus impliqués, beaucoup plus impliquants, comme le dernier que j'ai fait, qui était, en fin de compte, deux parents qui se baladaient dans la forêt avec leur enfant. Tout d'un coup, ils perdent leur enfant dans la forêt. Et cet enfant se perd lui aussi. Terrorisé, il pleure, il crie. Il rencontre une vieille dame. Elle lui dit : « *Qu'est-ce qu'il t'arrive ?* » Et il lui explique qu'il est perdu. « *Et bien viens chez moi, je vais t'emmener dans ma maison* ». Ils arrivent dans la maison et là elle lui donne du lait et l'enfant s'endort auprès d'elle. Il y a une autre scène où l'on voit les parents se déchirer pour savoir à qui c'est la faute, qui a perdu l'enfant. Les parents, au bout d'un moment, se calment et ils rencontrent une dame qui est en train de cueillir du muguet qui leur dit : « *Je crois que j'ai vu un enfant* » et ils vont retrouver l'enfant.

Je ne vais pas vous faire l'injure de faire des interprétations sur ce sociodrame. Son thème est sur la séparation, sur l'abandon avec toute la problématique abandonnique qui est derrière. En même temps, c'était une des dernières séances que j'avais avec eux. C'était donc aussi la séparation d'avec moi, bonne mère qui donnait du lait, avec qui on pouvait être caressé, cajolé comme le faisait cette dame dans le jeu. C'était aussi l'idée que les parties éclatées d'eux-mêmes à l'instar de cette famille qui éclate pouvaient être rassemblées par l'entremise de cette vieille dame –animateur.

Je vous donne un autre exemple de jeu. Ce dernier se situe juste avant la fin d'une session qui regroupe pendant une vingtaine de semaines des adolescents dans ce qu'on appelle des centres d'éducation renforcée. La séance débute à l'heure. Je débute toujours à l'heure, qu'ils soient là ou non, je commence. Et l'animateur rappelle les règles du jeu à chaque séance. L'animateur, bien évidemment, c'est moi. On est là pour faire un jeu, on ne porte pas de jugement de valeurs, et on ne se tue pas. Ça peut paraître choquant, mais c'est important de le dire. Et, David qui est un des adolescents, me coupe la parole et rappelle les règles à ma place. Michaël qui est présent dit : « *Moi, je ne jouerai pas aujourd'hui* ». Il va s'occuper de la caméra et filmera la scène, ce qui est aussi une position de participation. Rapidement l'animateur demande aux participants de proposer des scénarios. David reprend immédiatement la parole et propose, c'est une constante chez lui, une scène de braquage. Il y a un mouvement de ras-le-bol dans l'ensemble du groupe car ce jeu a été fait sous de multiples facettes, on a braqué des banques, des supermarchés....; cela a beaucoup occupé notre activité ! David ne supporte pas la contestation de sa proposition, et en colère, il quitte la salle. Problème ! On n'a pas le droit de quitter la salle. Donc, le co-animateur qui est avec moi le suit et lui rappelle la règle selon laquelle il ne doit pas quitter la salle. Mais ça se passe devant la porte où David tente d'entraîner un effet de contagion sur le groupe. S'en suivent quelques injures. Finalement David trouve une porte de sortie et dit : « *Moi j'ai envie d'aller faire pipi* ». Donc il va aux toilettes et revient finalement prendre sa place. Il est important

justement de ne pas attaquer le narcissisme, il faut le laisser développer ses défenses et trouver une sortie honorable à son incident qui ménage sa susceptibilité et donc son narcissisme.

Entre temps, différentes idées de scénarios ont été proposées : une famille qui fait un naufrage, le partage d'un héritage, la vie de famille, le permis de conduire, une famille qui fait ses courses à Noël, le retour de Fredo - c'est une allusion à un jeu précédent qui mettait en scène un personnage appelé Fredo qui venait aider son copain licencié par un patron irascible -. Le vote met deux jeux en ex-aequo. On revote et un jeu est voté. Donc, ça veut dire qu'il y a parfois des jeux qui sont choisis et qui ne sont pas du tout ceux que j'aurais trouvé les plus intéressants. J'essaie parfois traîtreusement d'infléchir sur des choses, mais ils sont très vigilants à cela et ils me disent de ne pas les influencer. C'est cela la règle du groupe, règle à laquelle tout le monde y compris l'animateur est soumis. Il est très important que les jeunes fassent l'expérience d'une loi qui n'est pas simplement répressive mais qui soit aussi protectrice de leur choix. C'est-à-dire d'une bonne expérience de la loi.

C'est donc une famille qui fait ses courses de Noël qui est retenue. Le jeu est alors construit scène par scène. Une famille composée d'un père et d'une mère, d'une grand-mère et de deux frères vient dans un supermarché pour faire ses courses de Noël. Très rapidement le père abandonne sa famille et il dit qu'il va au rayon bricolage parce qu'il n'y a pas de raison que lui aussi ne se paie pas un cadeau de Noël ! Pendant ce temps-là, les deux frères choisissent leur cadeau mais ils se disputent. Chacun veut le même cadeau que l'autre de peur d'être désavantagé, mais en même temps ne veut pas avoir le même cadeau que l'autre. Conflit paradoxal entre les deux frères et mise en exergue de la rivalité fraternelle. La mère excédée va chercher le père pour arbitrer le conflit. Le père refuse de venir et parle de ses propres choix en expliquant les différentes formes de perceuses qu'il veut choisir. La mère est en colère. Elle dit au père qu'elle veut aussi un cadeau. Il s'en suit une altercation entre le père et la mère extrêmement forte. Lors du jeu, un des fils joué par David tentera de s'intercaler entre le père et la mère. Il s'en prendra violemment au père. La grand-mère arrivée sur les lieux tente de calmer le différend et promet du chocolat aux enfants. Peu après, la mère, excédée et en colère, va, elle aussi, choisir un cadeau dans un rayon, mais elle le vole et se fait prendre par un vigile qui appelle les gendarmes. La mère nie le vol. Mais elle est finalement emmenée par les gendarmes à la gendarmerie. La grand-mère dispute sa fille et ramène les frères à la maison.

Ce jeu est effectivement très complexe par rapport aux premières scènes préliminaires où c'était des braquages assez simplistes : on arrivait, on tuait les banquiers, on prenait l'argent et on faisait la fête, forts d'avoir ainsi berné les gendarmes ! Là, les dialogues sont construits, et chacun respecte la parole de l'autre. Je ne pense pas vous faire une analyse sophistiquée de ce qui se trame dans ce jeu, de la violence des rapports familiaux, l'immaturité qui s'en dégage, les rivalités et les conflits qui s'y nouent. Ce n'est effectivement pas une famille, c'est plus une horde avec une rivalité plus fraternelle qu'oedipienne. Mais vous voyez que cet éclatement de la famille où chacun s'isole et se sépare des autres est aussi une trace de ce qui se passe dans le groupe puisque pour ce dernier, il ne reste plus au moment où je fais ce jeu qu'une ou deux sessions avant notre séparation. Les jeunes commencent à pouvoir métaboliser notre séparation. Donc, il y a là un travail de pensée qui va pouvoir être mis en mots dans la discussion, On voit très bien, par ailleurs, la différence d'attitude de David et de Michaël. Michaël, lui préfère anticiper la séparation d'avec le groupe et commence déjà à se mettre en retrait en se plaçant

comme opérateur de la caméra. David, lui, tente de chercher à recoller les morceaux et de mettre en place une relation positive en tachant d'empêcher que les parents ne se disputent et, à terme, ne se séparent. C'est bien évidemment autour de ces questions que la discussion de fin de jeu à la vue du film tournera. Elle a permis aux jeunes de parler des rôles et des différents personnages, de leurs réactions, de leurs émotions. Et ce qui fera dire à Michaël à la fin de la discussion en d'adressant à moi : « *Ah, oui ! Mais c'est bientôt la fin !* », montrant quand même qu'il avait pris conscience d'un certain nombre d'enjeux dans la séance.

Ces questions de jeu ont permis un travail qu'on n'appellera pas psychique, c'est un travail pré-psychique. C'est-à-dire c'est un travail de remise en forme des capacités d'élaboration, des capacités de symbolisation, des capacités de verbalisation. C'est-à-dire apprendre à parler, tout simplement. C'est Claude BALIER qui a qualifié ce travail de pré-thérapeutique dans la préface de mon livre. Comme s'il y avait d'abord, avant même que de pouvoir permettre à ces jeunes d'affronter ou de discuter leurs problèmes, à restituer ce qu'on appelle les « contenants psychiques ». La psychanalyse s'est beaucoup intéressée aux « contenus psychique » qui, bien sûr, donnent la possibilité d'interpréter, de comprendre les choses, comprendre ce qui se passe à l'intérieur de la tête du sujet et organise les conflits qui l'agitent. Mais ce n'est que depuis peu de temps qu'on s'intéresse aux « contenants psychiques », c'est-à-dire à la capacité que le sujet a d'élaborer ces contenus. C'est-à-dire : si je n'ai pas de verre, je ne peux pas boire. Le verre est alors le « contenant psychique » alors que le liquide peut symboliser le « contenu psychique ». Mais, il est clair que s'il n'y a pas de contenant, il ne peut y avoir de contenu. Et donc c'est plutôt sur la reconstruction et la recapitalisation des contenants psychiques que j'ai travaillé plutôt que sur les contenus psychiques. Ces derniers peuvent être plus facilement abordables dans la seconde partie de l'activité lorsqu'ils discutent du jeu.

Après, il est bien évident qu'il y a tout un travail à faire sur un deuxième niveau qui est plus en rapport avec la problématique et les souffrances du sujet. Mais ce travail ne peut être fait qu'une fois que les jeunes ont intégré cette question du pré-psychique. Par exemple, effectivement à la fin, dans les séances, ils rentraient, ils s'asseyaient et on discutait. Je rappelais les règles parce que c'est comme ça, on doit rappeler les règles. Mais je n'intervenais plus du tout au niveau de la cohérence autoritaire du système. Il y avait quelque chose qui était intégré, et donc, on pouvait à ce moment-là continuer.

Quelques années après ce travail et alors que l'institution traversait des turbulences finalement bien humaines, nous pûmes constater que la salle dans laquelle se déroulaient ces séances, qui durèrent à peu près cinq/six ans, ne fut jamais dégradée. Et pourtant il y avait à l'époque pour un million ou deux millions de matériel audiovisuel : magnétoscopes, caméras, etc. Moi j'y vois le signe qu'un cadre ici matérialisé par la salle était devenu le signe qu'un autre espace psychique, interne celui-là, était intériorisé et qu'il ne fallait plus le détruire. La création d'un « contenant » permettait alors l'élaboration et la protection d'un « contenu ».

Ce travail modeste du sociodrame doit être compris comme une reconstruction des capacités de pensée de ces adolescents, en panne de langage, de symbolisation, pas uniquement d'affection et d'amour, comme le soutiennent, à mon avis de façon un peu romantique, certains. Il constitue pour moi un premier temps

incontournable de réappropriation du psychique préalable à tout travail plus directement psychothérapeutique, qui pourra se faire dans un autre temps et dans un autre espace. En ce sens le « jeu » anticipe le « je ». Je vous remercie.

Une participante :

Et bien moi, Dieu merci, je n'ai pas de psychopathe dans ma classe, je serais bien incapable de m'en occuper sans doute. Mais enfin, quand même, ce que vous venez de dire par rapport au contenant et au contenu... Parfois j'aimerais bien essayer d'établir une espèce de dialogue avec les élèves quand ils se trouvent dans une situation, pas aussi dramatique qu'un adolescent psychopathe mais enfin, bon, des petits actes de violence, habituels et quotidiens et je suis à chaque fois perplexe parce que les enfants n'ont pas de moyens d'exprimer ou de dire, enfin, ils n'ont pas de mots. C'est peut-être ça le contenant, du moins, à ce niveau-là je le perçois comme cela. Ils n'ont pas de mots pour dire ce qu'ils sont en train de vivre, pourquoi ils se comportent de telle manière et parfois j'aimerais arriver à leur donner les moyens de pouvoir exprimer ce qu'ils ont à exprimer et qu'ils n'arrivent pas à exprimer. Je ne sais pas si ça a un rapport.

Jean-Pierre Vedit :

Si, ça a un rapport. Moi, je ne peux pas répondre là comme ça, ça va être un peu abrupt, mais pour moi ça veut dire qu'à ce moment-là il faut utiliser des techniques de médiations. Ça veut dire qu'effectivement, si on leur pose la question : « *Mais, qu'est-ce que t'as ?* » ils n'en savent rien. Et même s'ils le savent, ils ne le diront pas parce qu'il y a une espèce de très grande pudeur chez ces sujets-là qui est inversement proportionnelle à leur attitude de défi. Et donc, à mon sens, il faut d'abord passer par des techniques de médiation. J'ai été faire une conférence à Bruxelles sur mon livre, et dans cette assemblée il y avait un monsieur qui était professeur dans un collège et qui utilisait des techniques de jeux de rôle pour aider les élèves à élaborer parce qu'il leur demandait de faire des rédactions qui étaient d'une pauvreté totale. Parce que bien évidemment, en plus, on leur demandait de dévoiler des choses : raconter le dernier pique-nique. Mais il y a des gens qui ne vont jamais en pique-nique! Lui il leur proposait d'inventer des histoires collectivement et à partir de là on racontait l'histoire. Il fallait à un moment donné que chacun continue l'histoire à sa façon. Chez les adolescents, il y a quelque chose qui fait que la confrontation au psychique crée un effet de sidération qui les fait se taire, parce qu'ils ont très peur à un certain moment de se reconfronter à quelque chose qui était douloureux dans leur vie, sans pouvoir le maîtriser. Ce sont des gens qui sont toujours un peu aux aguets, qui sont menacés de se retrouver en position d'avoir à revivre des choses qui ont été effroyablement douloureuses.

Raphaël Doridant :

À vous écouter parler de ce dispositif que vous avez créé, me sont venues des pensées concernant ce qu'a dit Marcel Thorel ce matin sur les dispositifs d'expression qui à Mons-en-Bareuil sont aussi la danse, le théâtre, et je me disais que les médiations comme celles-là ont pu manquer dans ma classe. J'ai entendu une conférence de Serge Tisseron, il y a un mois et demi à Strasbourg, qui disait que certaines formes d'intelligence privilégient les mots (et l'école massivement privilégie cette forme-là) mais il y a aussi d'autres formes d'intelligence chez les enfants et les jeunes qui privilégient les images et qui font que du coup on puisse

participer en filmant, et encore d'autres formes d'intelligence qui privilégient le corps et l'expression corporelle. Ce que disait ce matin Marcel Thorel et ce que vous venez de dire à l'instant m'éclaire beaucoup.

Jean-Pierre Vidit :

Oui, mais je pense que, je ne dis pas ça pour vous, mais je l'ai vécu, par exemple, dans le CER où je travaillais : j'ai longuement œuvré, tracté traîtreusement quelquefois pour que les éducateurs qui participaient à ce travail fassent eux-mêmes des choses dans d'autres secteurs. Je leur disais notamment qu'il faut faire, moi je n'appelais pas cela de la danse parce que je n'ai pas une appétence particulière pour la danse, enfin j'aime bien la danse, mais je leur disais : « *Vous savez, il faudrait faire de l'aérobic* ». Et je n'ai jamais réussi parce que les gens avaient peur de se sentir ridicules. Enfin, je les ai interrogés. Parce que forcément, là je vous montre le beau côté de la chose, mais vous savez, il y a parfois des situations où on est en très grande difficulté. Puisque forcément, moi je joue. Souvent d'ailleurs ils me donnaient des rôles (j'étais souvent docteur) qui étaient transférentiellement compréhensibles, mais il y a des fois où on se retrouve dans des situations extrêmement difficiles.

Une fois ils avaient accepté dans le CER (ils sont vite revenus en arrière) des filles. Ils se sont beaucoup occupé des filles et des garçons qui avaient trouvé ça très intéressant de se retrouver en terrain fermé. Et donc, je me retrouvais avec des filles dans le jeu. Et une fois, dans le scénario, j'étais vraiment dans une situation de séduction avec une fille qui m'avait baptisé « docteur Clooney ».

À ce moment-là, on est interrogé personnellement. Je trouve que c'est beaucoup plus simple quand je fais des analyses trois fois par semaine : je suis dans mon fauteuil même si la personne dit quelque chose qui me sidère je ne suis pas vraiment directement menacé. C'est pour ça que les gens ont du mal. Je voulais par exemple des ateliers de peinture, qu'ils fassent peindre les jeunes sur les feuilles. Je leur disais : « *Mais, écoutez, tout ce qui passe comme ça, c'est moins qui passera dans les dégradations* ». « *Ah oui, mais on ne sait pas dessiner* ». C'est là où l'on se rend compte que ce sont les propres défenses des gens. Mais on ne vous demande pas d'être Van Gogh ! Et là vous vous rendez compte que les gens ont des résistances. Mais ce ne sont pas les adolescents. Il y a plus d'implication, c'est incontestable.

Albert Hilbold :

Vos psychopathes m'ont fait peur, quand j'ai lu votre livre. Et ça m'a choqué dans mes « relents » de bon chrétien, un peu dame patronnesse, de mettre une étiquette comme ça sur les gens. Et puis, dans un deuxième temps, je ne sais pas ce que vous en pensez, je me suis rendu compte qu'en fait (moi j'ai enseigné aussi), j'avais dans mes classes des gens de ce type-là, mais que je n'osais pas les nommer tels quels. Donc, il me semble qu'il y a un double mouvement à faire : c'est d'accepter de nommer les choses par leur nom et ensuite de savoir que ce nom n'est pas une étiquette définitive. J'ai pensé à ça. J'ose en parler parce qu'il y a eu ce silence après votre intervention. J'ai l'impression qu'on est un peu tous comme ça, que le mot « psychopathe » nous fait encore très peur.

Jean-Pierre Vidit :

Oui, parce qu'il y a en ce moment une sorte d'angélisme qui consiste à vouloir tout éroder. J'ai été très sensible à l'argument qui était donné ce matin sur l'authenticité. Il faut appeler un chat un chat. Ce n'est pas pour simplement

stigmatiser, ça c'est l'affaire de la psychiatrie traditionnelle, quoiqu'il y a quand même une psychiatrie un peu plus ouverte, mais c'est parce que le vocable permet de comprendre des structures de pensée, des modes de fonctionnement qui sont très importants. Si vous allez au conflit avec un psychopathe, vous avez perdu d'avance. Je suis d'accord avec vous, vaut mieux avoir une belle carrure que d'avoir l'air de sortir d'un institut de beauté, mais ça ne règle pas tout quand même.

Florence Giust-Desprairies :

Moi je voudrais faire un rapport entre votre intervention et ce que je disais des enseignants ce matin. Cette histoire du psychopathe, à des niveaux moindres et pas toujours moindres d'ailleurs, on a ça dans les classes. Et quand je parlais de la violence des enseignants, j'essayais de montrer un processus que je peux peut-être encore mieux montrer là, c'est comment cette attaque des contenants vient aussi attaquer les contenants des enseignants. Et que la sidération psychique et la sidération imaginaire se contaminent d'une certaine manière et que l'enseignant ne trouve plus à ce moment-là les moyens créatifs pour tracter, pacter avec l'élève et faire son métier de transmission. Et je trouve que là c'est vraiment un processus très important, cette dé-symbolisation.

Jean-Pierre Vidit :

Je vous remercie parce que je peux le dire, je l'ai écrit : il y a un effet de sidération chez l'enseignant et chez l'éducateur (c'est plutôt à des éducateurs auxquels j'avais à faire). Par exemple quand ils jouent, quand ils viennent pour les premières fois : quand ils ressortent, je les prends une demie heure, ce qu'on peut appeler régulation, et c'est tout à fait étonnant, les gens vous disent : « *Je ne pensais pas que c'était aussi dur* ». Parce qu'ils sont sidérés et alors, c'est leurs capacités à penser à eux qui sont attaquées. Et de ce fait ils ne peuvent plus intervenir directement dans le travail qu'ils ont à faire parce qu'ils sont eux-mêmes en panne de symbolisation.

Florence Giust-Desprairies :

Et ce qui est très important, c'est que c'est leur capacité de penser qui est en cause, là même dans le lieu de la capacité de penser.

Jean-Pierre Vidit :

Là vous faites allusion à l'école.

Florence Giust-Desprairies :

Oui, oui, c'est très important par rapport à l'école. Ce que je voulais ajouter aussi, c'est qu'on voit bien comment l'enseignant dans cette solitude de la classe n'est plus du tout approprié d'une certaine façon puisqu'il est attaqué sur ses contenants. Et c'est justement parce qu'il est attaqué dans ses contenants que le contenant institutionnel devrait beaucoup plus le soutenir, alors qu'il ne le soutient pas suffisamment.

Jean-Pierre Vidit :

Pour compléter la réponse que j'ai faite à la dame, une des choses qui m'est apparue ce matin, dans ce que j'ai entendu dans les discussions, c'est que j'accorde beaucoup d'importance au groupe. C'est-à-dire que je crois que si on va dans l'interpersonnel, on se trompe. Dans la psychothérapie on est dans l'interpersonnel.

Mais, là, moi je travaille toujours dans le groupe. Même s'il y a un jeune, parce que vous vous imaginez bien que ça arrive, je vais toujours renvoyer ça sur le groupe. Quelqu'un parlait justement du caïd ce matin, moi aussi j'ai eu des caïds qui se mettaient juste en face de moi et qui me disaient : « *Allez, vas-y, fais-le ton jeu !* » A ce moment-là je vais travailler sur le groupe pour amener quelque chose qui va permettre de neutraliser le caïd, mais je ne vais pas dire au caïd : « *On sort dehors, on va s'expliquer !* » parce que là, je sais que j'ai pas la carrure.

Participante :

Je voulais juste dire que votre expérience m'a rappelé les travaux de Richard Hellbrun. Il est un psychologue notoirement connu qui a travaillé à partir d'une autre technique de médiation qui est la boxe. Et à l'Education Nationale, il y a actuellement une mode qui est de faire du théâtre forum, pas dans une visée thérapeutique, mais dans une visée de prévention. J'aimerais que vous nous disiez ce que vous en pensez.

Jean-Pierre Vidit :

Ecoutez, moi je ne peux pas vous dire parce que ce n'est pas une technique que je connais. J'en ai entendu parler, mais je ne sais pas ce que c'est vraiment. J'en ai entendu causer mais je ne sais pas exactement comment ça se déroule.

Mais dans l'exemple que je dis, vous qui êtes des enseignants... Effectivement, ils proposent des jeux de rôles dans la salle avec les élèves. Je parle pour des quartiers comme ceux dont on a parlé ce matin, c'est-à-dire des quartiers dits sensibles. Là, les jeunes, on leur avait fait des cassettes de tout ça et après ils demandaient (quand je vous parlais de la revalorisation narcissique) qu'on organise une soirée pour montrer le film aux jeunes, à leurs copains. Vous voyez, avec une réappropriation dans le social. D'être fier. Moi-même j'ai été pris dans le sidération dont on vient de parler car à un moment donné, il y en a un qui m'a attrapé, une des premières fois où on a fait ça, et il m'a dit : « *Mais vous croyez qu'on va passer à la télé, Monsieur ?* » À ce moment-là, vous vous rendez compte de la régression infantile qui est spectrale. Et ils savent très bien qu'il y a ce fond régressif infantile chez eux et c'est pour ça qu'ils se défendent beaucoup.

Participante :

À vous entendre, j'ai cru comprendre qu'au fond ce qui était important ce n'est pas le contenu mais le contenant, alors ça me rappelle ce que disait Roland Barthes : « *Il n'y a pas de fond, il n'y a que des formes* ». C'est une boutade naturellement, mais quelque part ça ressemble à ce que vous venez de développer et ça me réjouit parce que lorsqu'on est instit Freinet et qu'on donne à ses élèves différents moyens de s'exprimer, on voit bien qu'il se passe quelque chose. Nous ne sommes pas vraiment capables d'interpréter tout cela. La seule chose que nous puissions faire, c'est renvoyer une écoute bienveillante.

Jean-Pierre Vidit :

C'est déjà pas mal.

Participante :

Alors, qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que le contenu a vraiment si peu d'importance ou le renvoi d'un analyste ? Vous avez dit vous-même : « *Oh la la ! Je*

ne fais pas mon boulot de psycho, je ne fais pas d'analyse, je ne renvoie rien du tout ».

Jean-Pierre Vidit :

Non, mais là, je vous ai fait part de mes angoisses. C'est ça la culture, le choc des cultures, c'est-à-dire que j'ai compris qu'on n'était pas du même HLM et que par conséquent, je plaquais mes schémas à moi sur leur façon d'être. À ce moment-là, je n'étais plus dans une position éthique par rapport à mon travail. Je vais le dire en termes plus compliqués : il fallait que je comprenne où était leur propre problématique. Ce travail-là est pour moi plus au niveau de l'élaboration de ce qu'est un adolescent en situation très difficile. Et effectivement, dans un premier temps, peu m'importe le contenu. Ce qui m'intéresse, c'est de remettre en capacité le contenant. Et comme ces séances durent beaucoup plus de temps, effectivement au bout d'un moment, comme je vous l'ai montré dans le jeu du chaperon rouge, on peut, à la fin, commencer à dire : *« Tiens, c'est curieux, il a l'air triste le garçon d'avoir perdu ses parents »*. Et puis parce que je soigne beaucoup d'adolescents, et je pense qu'il y a des moments où, avec les adolescents, on n'a pas besoin de dire les choses. Il n'y a pas besoin parce que l'adolescent est dans un tel travail de réorganisation interne, une telle pataugeoire interne qu'il faut quelquefois ne pas trop déstructurer, mais lui faire comprendre justement qu'on a entendu ou qu'on a compris. Des fois, ça m'arrive de m'entendre dire : *« Vous venez de dire quelque chose d'important »*. Et il me regarde et son regard me dit : *« Surtout n'appuyez pas »*. Ils ne me le disent pas, mais je comprends cela.

Voilà, je pense à un adolescent qui n'a rien à voir avec les psychopathes, c'était un garçon qui, à un moment donné, était en échec scolaire total. Le père brillantissime, carrière merveilleuse, etc. regardant son fils avec une espèce de désespoir. Et puis on tournait autour du pot depuis un certain temps et j'avais préparé des choses déjà et puis à un moment donné, je lui ai dit : *« Si je comprends bien, au fond, vous avez l'impression que votre père est déçu de son fils »*. Et à ce moment-là il s'est effondré, mais il n'avait pas le même profil psychopathique, il a tout de suite caché ses larmes. Moi, je n'ai rien dit, il a eu l'intelligence de faire ça peut-être trois, quatre minutes avant la fin de notre rendez-vous, donc, j'ai été un peu embêté de le laisser partir comme ça. La fois d'après quand il est revenu parce que, évidemment, ce n'était pas terminé, il me dit : *« Ouf, je crois que la fois dernière, c'était quand même intéressant »*. Comme quoi il avait bien compris. On n'a pas trop parlé par après de la déception de son père, parce que ça lui avait permis de changer sa position par rapport à lui, de faire comprendre à son père que ça suffisait, qu'il ne deviendrait jamais comme lui et que malgré tout, il resterait son fils.

Michèle Drida :

Juste un dernier point sur lequel je voudrais réagir pour rebondir sur ce que vous avez dit. Il me semble, d'après ce que j'ai compris, que le contenu ne peut pas exister sans contenant et que finalement le contenant est la condition.

Bernard Defrance

Professeur de philosophie
Vice-président de DEI-France (Défense des Enfants International)

Violences à l'école : comment répondre ? **Articuler l'instruction des savoirs avec l'institution de la loi**

Et pour compléter les présentations : professeur de philosophie depuis 1971. Ma grande chance, c'est que mon premier poste était en école normale d'instituteurs et d'institutrices. J'ai donc pu, dès le début de ma carrière, commencer à travailler dans les classes primaires, dans les classes Freinet-Pédagogie Institutionnelle, puisque j'avais acheté *Vers une pédagogie Institutionnelle* le 22 juin 1968 dans la cour de la Sorbonne occupée, où Fernand Oury et quelques autres dont j'ignorais l'existence tenaient un stand et où ils diffusaient leur littérature. Je faisais à ce moment-là mes études de philosophie à Nanterre, entre 1965 et 1970, et j'ai été maître d'internat successivement à Mantes-La-Jolie puis à Versailles au lycée Hoche où j'avais été moi-même élève, ce qui m'a permis de regarder, deux ans après, l'envers du décor du côté des salles de profs et des délibérations de jury du baccalauréat. Ensuite au lycée technique d'Olnay-sous-Bois au moment de mon mariage en 1969 et où j'ai commencé à habiter la Seine-Saint-Denis.

J'ai découvert en Seine-Saint-Denis des militants d'éducation populaire et des militants de quartiers dans des associations populaires familiales, à Culture et Liberté notamment ; j'ai participé à la fondation de Culture et Liberté. Et voilà comment investir les énergies issues du mouvement de mai 1968 ! Plus précisément, j'ai découvert qu'à ras de terre, dans les quartiers, dans les réunions où 80% des gens n'ont pas de certificat d'étude, on peut faire un travail politique tout à fait nécessaire et indispensable et que je crois encore aujourd'hui tout à fait nécessaire et indispensable. Donc, une expérience associative de quartier, un quartier où j'habite toujours.

J'étais devant mon ordinateur le 27 octobre 2005 lorsque le courant a été coupé et que nous avons appris très rapidement par le téléphone arabe pourquoi il y avait eu cette coupure de courant : les trois gamins électrocutés dans le transformateur de Clichy sous Bois, Livry-Gargan, là où j'habite, dont deux sont morts, et vous savez ce qui s'en est suivi dans l'ensemble des banlieues de France à peu près partout. De connaître, de l'intérieur, les conditions d'existence faites à un certain nombre de familles et à un certain nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes, ce qui étonne, c'est plutôt l'absence de violences, le calme, la résignation massive à des conditions d'existences familiales, sociales, économiques intolérables ! Un habitat inhabitable, l'habitat en question étant composé des grandes cités de Clichy-sous-Bois et de Montfermeil qui ont explosé, la Forestière, la Cité U2, La Pama, les Bosquets-Montfermeil.

Aux Bosquets-Montfermeil, j'ai tenu une permanence juridique pendant vingt-deux ans. Ce sont des copropriétés de droit privé, et quand je vois, par exemple, l'agence Villa qui gère des milliers d'appartements 8, rue Jouffrois à Paris, et qui prend sur la quittance de loyer de chacun de ses locataires un euro cinquante ! C'est complètement illégal, bien entendu, ça relève du pénal. Calculez le bénéfice qu'ils

retirent, ces voyous en cravate qui ne se retrouveront jamais en Centre d'Education Renforcée, bien entendu, et qui ne passeront jamais devant les tribunaux. Je suis en train de m'employer à faire rembourser ces « un euro cinquante » depuis quinze ans à un locataire qui est venu s'adresser à une de nos permanences.

Donc, j'ai eu la chance d'exercer mon métier de professeur de philosophie en école normale d'instituteurs. D'abord j'ai fait maître d'internat et ensuite l'école normale d'instituteurs, le lycée technique industriel et ensuite pour les dix dernières années de ma carrière, lycée dans le nord de la Seine-Saint-Denis, à Stain avec les grandes cités du Clos-Saint-Lazare, des Framboisins, du Moulin-Neuf, qui entourent le lycée. 95% de la population issue de l'immigration. À connaître un tout petit peu les conditions d'existence faites à une partie de la population, encore une fois, ce qui m'étonne, c'est plutôt l'absence de violence que la violence à l'école.

L'objet essentiel de mon propos, ce n'est pas d'analyser les causes de cette violence, on les connaît, ou les effets que cette violence extérieure peut avoir à l'intérieur de l'école. Ce n'est pas non plus même d'analyser les causes de la violence dans l'école, à l'école ou de l'école, mais plutôt d'essayer d'attirer votre attention, de vous proposer quelques éléments de réflexion sur les moyens que nous avons à notre disposition, et on en a vu aujourd'hui, de répondre à cette violence. D'y répondre sans pour autant la réprimer, c'est-à-dire, sans pour autant en éteindre les énergies qui sont à l'œuvre quelquefois, qui sont tout à fait nécessaires pour que les enfants ou les ados qui s'y laissent aller restent en bonne santé.

J'ai une anecdote : je reçois un jour un coup de téléphone d'une principale de collège de Paris XIXe qui voulait que je vienne faire une intervention devant ses professeurs. Et je lui dis : « *Qu'est-ce qui se passe dans votre établissement ?* » Elle me dit que les gamins se battent, se battent sans arrêt, sur le trottoir, dans la rue, dans la cantine, dans les couloirs. Et maintenant les profs passent la moitié de leur temps à séparer les combattants. « *Qu'est-ce que t'as, toi, à me regarder ?* » Un regard de travers, un mot de trop et la bagarre se déclenche. Et je me souviens de la surprise de cette principale quand je lui avais répondu de manière un peu provocatrice : « *Vous savez, s'ils se battent, c'est d'abord pour se maintenir en bonne santé.* » Vous connaissez les expériences d'Henri Laborit sur la question de la violence et des dangers qu'il y aurait à interioriser, à retourner contre soi la violence ; après tout, mieux vaut l'extérioriser sous forme d'injures, de bagarres, etc., que de l'interioriser en dépression et en suicide. Vous connaissez le taux de suicide chez les mineurs en France : 1000 ou 1500, on ne sait pas très bien parce que beaucoup de ces suicides sont dissimulés en accident dans les familles, par les médecins, bien sûr, on comprend pourquoi.

Ça, c'était pour compléter un peu les présentations et pour répondre un peu à cette question de la violence et au défi que cette violence peut nous poser, quelles que soient ses formes dans nos pratiques professionnelles.

Une petite histoire pour commencer, une histoire qui fait écho à un jeu que nous a raconté Jean-Pierre Vedit sur cette histoire de partage, d'héritage, de don et de contre don, de cadeau et de choses de cet ordre. C'est une légende que vous connaissez sans doute, qui traîne autour du bassin méditerranéen un peu partout : il s'agit d'un père qui a trois fils, et qui, au moment où il sent venir la mort, s'inquiète beaucoup quant à l'héritage, à la transmission du patrimoine, parce que les règles de transmission du patrimoine dans cette société prescrivent que l'aîné doit recevoir la

moitié de l'héritage, le puîné le quart et le dernier, le cadet, doit recevoir le sixième. Or, le patrimoine du père consiste en onze chameaux. Alors, comment vous faites ? Onze chameaux divisés par deux ? Par quatre ? Par six ? Ce n'est pas possible, non. Et le père invente un douzième chameau imaginaire et il va procéder au partage. L'aîné reçoit douze divisé par deux, la moitié, donc six chameaux ; le puîné reçoit le quart donc trois chameaux : trois fois quatre, douze ; le dernier reçoit deux chameaux : deux fois six, douze. Six et trois, neuf, et deux, onze. Le douzième chameau retourne dans l'imaginaire d'où il était sorti.

J'ai une classe de terminale S, ils ont mis une semaine à trouver la clé du mystère du douzième chameau : où est passé le douzième chameau ?

J'évoque, et vous le savez pour un bon nombre d'entre vous, les principes du droit pour essayer de régler les questions posées du défi par le vivre ensemble parce que l'école, c'est une institution. Ma classe c'est un rassemblement d'individus posés les uns à côté des autres qui ne se sont pas choisis les uns les autres. Je n'ai pas choisi mes élèves et eux non plus ne m'ont pas choisi malgré les tentations d'un certain nombre de collègues qui arrivent dans la salle des profs dans un état de fureur et qui disent : « *Ah ! celui-là je n'en veux plus dans ma classe !* » Enfin bon. Les professeurs n'ont pas encore le pouvoir de choisir leurs élèves, même s'il sont quelquefois le pouvoir de les exclure, et les élèves n'ont pas encore le pouvoir de choisir leurs enseignants. Voir les transmissions de rumeurs, de « on-dit », de légendes, d'images qui se produisent lorsqu'au début de l'année, au lycée, les élèves découvrent affichés les professeurs qu'ils vont avoir dans telle ou telle discipline et leurs commentaires lorsqu'ils découvrent que c'est un tel qu'on a plutôt que une telle. Donc, on est dans une institution, on n'est pas dans une association, et dans une institution, les individus sont posés les uns à côté des autres. Ce qui va régler les relations et les rapports, ce sont précisément les principes du droit. Je vais y revenir sauf qu'il y a effectivement une tentation aujourd'hui et un danger majeur qui est ce qu'on appelle vulgairement la judiciarisation excessive des rapports entre les individus, et effectivement le droit ne règle pas tout de la question de la violence.

Petite citation d'un philosophe contemporain que vous connaissez sans doute, Jacques Derrida, et qui dit ceci dans un livre qui s'appelle *Force de loi* : « *La justice* (vous savez la justice, les gamins vous qui disent : « *c'est pas juste !* », qui ont un sentiment aigu souvent et qui se traduit en résignation, en souffrance ou quelquefois, rarement, en révolte violente) *est une expérience de l'impossible* ». Une volonté, un désir, une exigence de justice dont la structure ne serait pas une expérience de l'aporie, n'aurait aucune chance d'être ce qu'elle est, à savoir juste appel de la justice. Chaque fois que les choses passent ou se passent bien, chaque fois qu'on applique tranquillement une bonne règle (une bonne règle, je ne parle pas des lois Sarkozy ou Perben), chaque fois qu'on applique une bonne règle à un cas particulier, le droit y trouve peut-être et parfois son compte, mais on peut être sûr que la justice n'y trouve jamais le sien.

Le droit n'est pas la justice. Le droit c'est l'élément du calcul et il est juste qu'il y ait du droit mais la justice est incalculable. Elle exige qu'on calcule avec de l'incalculable : quand on élabore des règlements intérieurs, quelle punition pour telle petite transgressions, etc. Et les expériences aporétiques sont des expériences aussi improbables que nécessaires de la justice, c'est-à-dire de moments où la décision entre le juste et l'injuste n'est jamais assurée par une règle.

Décision. J'insiste sur ce point, parce que *decidere*, en latin, ça veut dire trancher, couper, égorger. Et *decidere* vient de *occidere*, c'est un mode de mise à mort. Donc la réponse à la question de la violence à l'intérieur de l'école : on n'y a jamais oublié, à mon sens, cette histoire du douzième chameau, ou cette histoire de : la justice – le droit n'est pas la justice. Et tout ce que je vais énoncer sur les principes du droit comme possibilité de structurer les relations entre les individus à l'intérieur d'une institution, à l'intérieur du rassemblement informel que représente d'abord la classe, au début de l'année au moins, effectivement tout ce que je vais dire là dessus doit être éclairé par cette faille. Parce que vous avez déjà compris l'histoire du douzième chameau, non ? Il y a des mathématiciens parmi vous, non ? Un demi plus un quart plus un sixième, ça ne fait pas un.

Il est donc extrêmement important de ne pas faire un, de ne pas céder aux tentations de l'homogène, de l'un, de « Ein Reich, ein Führer, etc ». Vous connaissez ? Cette tentative de l'unification, du discours magistral frontal qui néglige toutes les richesses du bavardage, de la tchatche, de ce qui se passe entre les élèves horizontalement et qui n'a évidemment pas droit de cité dans la classe parce que comment parler en classe au lieu de bavarder, comment parler en classe puisque ce lieu dans lequel je vais avoir à parler (« *Nous affons les moyens...* » ; « *un tel au tableau ! etc.* »). Celui auquel je vais m'adresser va m'évaluer, alors que je risque déjà de me faire traiter de bouffon : évidemment, celui qui parle en classe est un traître.

Les experts de l'OCDE ont ainsi pointé comme une des causes de la baisse relative des performances du système éducatif français, cette excessive prudence des collégiens et lycéens qui ne répondent jamais à la question du maître, du professeur ou de l'instituteur s'ils ne sont pas à l'avance certains de l'exactitude de leur réponse. Et donc cette prudence excessive des collégiens et des lycéens les empêche d'entrer dans un travail de recherche, de doute sur soi, d'interrogation à haute voix, tout le contraire de ce que nous décrivaient les praticiens de l'école Freinet à Mons-en-Bareuil. Effectivement, la structure juridique institutionnelle de la classe fait que celui auquel je vais parler risque de se servir de ce que je vais dire, de le retourner contre moi-même dans des appréciations portées sur des bulletins ou des notations. Devant ce juge d'instruction, évidemment – je reprend là un jeu de mot de Philippe Pernoux – devant ce juge d'instruction, je suis extrêmement prudent puisque tout ce que je vais dire en classe pourrait se retourner contre moi – « *Tout ce que vous allez dire pourrait se retourner contre vous* ».

Il est impossible de parler en classe, comme il est également impossible de ne pas parler parce que l'être humain est un être parlant. Alors ça gicle sur les côtés, on bavarde, on tchatche, etc. 80% de mon énergie dans mes cours de philosophie se volatilisait en luttant contre le bavardage. Et bien entendu, ils et elles avaient quelques difficultés à comprendre que si je faisais impérativement sans discussion possible taire les bavards, c'était précisément pour qu'ils puissent parler. Toute interdiction qui n'est pas simultanément autorisation ne peut pas avoir le moindre sens pour les élèves dont nous avons aujourd'hui la responsabilité.

Une deuxième citation, toujours en introduction, après cette histoire de se méfier des règles juridiques, du droit, etc., qui cette fois met l'accent sur les difficultés considérables du côté de la construction des savoirs eux-mêmes, ce dont on doit s'étonner. Tout à l'heure je disais : ce qui m'étonne, c'est plutôt l'absence de violence que les déchaînements sporadiques de violence qu'il peut y avoir dans nos

banlieues ou dans nos classes ou dans les cours de récréation. Là aussi il y a un renversement de l'étonnement : ce dont on doit s'étonner, ce n'est pas de l'échec scolaire général, mais du fait que quelques-uns aient pu se sortir de ce labyrinthe inextricable !

« Les sciences et les arts sont enseignés par morceaux au lieu d'être présentés de manière encyclopédique, systémique, de telle sorte que le savoir apparaît aux élèves comme un immense amalgame de fragments hétérogène, sans lien perceptible entre eux, les méthodes différant d'une école à l'autre, d'un maître à l'autre, d'une discipline à l'autre et parfois pour un même maître. Les élèves sont incapables de comprendre ce qui se passe, de là le doute, l'incertitude (le décrochage), de là aussi le dégoût et le découragement pour certaines disciplines dont les élèves se détournent avant même d'y toucher. »

De quand date ce texte ? Jan Amos Comenius, *La Grande didactique*, 1638. C'est-à-dire que le discours de la méthode de Descartes date de 1637. Nous sommes au même moment. Effectivement il y a là de quoi s'étonner, non pas de l'échec scolaire, mais de la réussite scolaire de quelques-uns. Et il m'est arrivé à plusieurs reprises de dire que c'est assez miraculeux lorsqu'on exige des élèves qu'ils participent – il y a des tas d'enseignants et moi le premier, nous essayons de rendre nos classes actives et de faire participer les élèves – Cette difficulté de prise de parole parce que celui qui est en face de moi est à la fois juge et partie, bien sûr, provoque tout une série de difficultés, de déceptions et de découragements. Quelqu'un a décrit ce matin cette classe silencieuse, où les élèves s'assoient et ne font absolument plus rien. J'ai connu moi-même des classes ainsi absolument silencieuses ou quasiment ou totalement absentes. J'arrive à huit heures : personne. A dix heures moins dix – j'avais deux heures de cours avec eux – arrive l'un d'entre eux, classe de BTS, très timide, très étonné de ne voir personne. Et moi, j'avais commencé à leur écrire une lettre, et nous parlons tous les deux et il me raconte un certain nombre de choses qui le concernent personnellement, dont il me dit d'ailleurs qu'il n'aurait jamais dit cela si les autres avaient été là au même moment. Et je lui dit : *« Mais où est-ce qu'ils sont ? »* *« Ah, ils font leur électronique, ils font leur mécanique... »*. Ils étaient en série technique industrielle et il y avait des épreuves qui les attendaient. Et deux heures de français ou de philosophie générale, ça ne sert à rien ! La fois suivante, je ne sais ce que le seul qui était venu leur avait dit, mais la fois suivante, tout le monde est là. Alors je leur ai dit : *« Ecoutez, vous n'étiez pas là la fois dernière donc j'ai pris la peine de vous écrire une lettre. Puisque vous êtes là je vais vous la lire et ma foi si ça vous intéresse, vous pourrez essayer d'y répondre »*.

Ils ont tous répondu et c'est probablement un des recueils de textes les plus extraordinaires sur le système scolaire que nous ayons publié dans mes différentes classes puisque, bien que n'ayant les élèves que deux heures ou trois heures par semaine, je pratiquais aussi les méthodes Freinet. Il nous arrivait de temps en temps d'avoir le temps d'imprimer leurs textes et de les diffuser. Un exemplaire était déposé au centre de documentation, et un autre c'était les délégués de classe qui allaient solennellement l'apporter au proviseur qui en prenait connaissance avec beaucoup de plaisir.

La première brochure de ces textes avait été publiée après un événement particulier. Deux anciens élèves étaient venus cambrioler le lycée nocturnement, dans la nuit du 10 au 11 novembre, et la moitié du bâtiment en externat avait été détruit par le feu. Le lundi suivant, je retrouve mes élèves et aussitôt se déclenchent tous les fantasmes relatifs au feu : les cahiers au feu, la maîtresse au milieu, *« depuis*

cinq ans que je suis dans ce bahut, j'en rêvais tous les jours qu'ils allaient finir par cramer », etc. Et la brochure où tous ces textes sont écrits nous l'avons appelé *Le pot-au-feu*. Nous avons publié trois numéros du *Pot-au-feu* pendant cette année scolaire. Comment des puissances les plus destructrices qui sont à l'œuvre dans la violence, dans le feu, dans l'incendie, dans la destruction, nous pouvons faire de la culture à commencer par la cuisine, du pot-au-feu, et transformer le feu en foyer, en chaleur, en convivialité. Il y a là quelque chose d'extrêmement important quand on veut essayer de répondre à la question de la violence ; ça suppose en effet qu'on s'affronte à des choses qui sont fondamentalement les plus obscures en nous-mêmes en tant qu'enseignants. Les plus obscures, les plus immaîtrisables, les plus inconnues.

Quelques éléments de réflexion pour essayer de répondre à cette question. Je l'ai dit tout à l'heure : ma classe, l'école, l'établissement scolaire, ce n'est pas une association, les individus ne se sont pas choisis, c'est une institution, et c'est ce qui pose le grave problème par rapport à l'expérience de Mons-en-Bareuil et toutes les expériences que Florence Giust-Desprairies a très très richement commenté dans ses ouvrages. Effectivement, c'est ce qui pose cette question, parce que ces expériences démontrent qu'un véritable apprentissage, un véritable rapport à la culture, au savoir, peut s'instituer dans l'école ... sauf que tous les enseignants ne sont pas parfaits, ne sont pas volontaires, ne sont pas prêts à courir le risque de ce genre d'aventure. Et lorsque Jean-Pierre Vidit décrivait ses jeux, je me demandais : est-ce que, au lieu de faire ça avec les voyous délinquants que la justice lui confie, on ne pourrait pas faire ça avec les professeurs dans les IUFM, de sorte qu'on essaie un peu de pouvoir, non pas maîtriser, non pas comprendre même les pulsions les plus destructrices qui nous habitent et qui habitent nos élèves, mais tout simplement les assumer ? Quelqu'un a dit ce matin en rapportant une parole d'enseignant, c'était très très fort, j'ai beaucoup aimé : « *Je n'ai plus peur des élèves, plus exactement, avant je ne savais pas que j'avais peur des élèves.* »

Et là, on a un des nœuds possibles de réponse à la violence. C'est-à-dire la capacité que peut avoir un professeur, un éducateur à faire le pas de côté mental pour comprendre que la violence de l'autre, de l'élève qu'il a en face de lui, de l'adolescent, de l'enfant même, ne s'adresse pas fondamentalement à lui en tant que personne. Mais que bien entendu il a la responsabilité de ne pas, par sa propre attitude, entrer dans un jeu de miroir et de réciproque où il peut y avoir des escalades tout à fait meurtrières. Ne pas entrer dans ces jeux de face à face mortifères.

La réponse à la violence, elle est double. Elle est d'abord d'entrer dans la culture, c'est-à-dire la capacité de se représenter, de mettre à distance et de transformer en culture ces pulsions et ces énergies les plus destructrices qui nous habitent tous. Je vais prendre là un exemple, un texte de Nordine : « *Un jour une jeune fille de mon quartier a été violée par un jeune d'Epinay, de la cité d'Orgemont plus précisément* ». Lui il est de la cité des Poètes de Pierrefitte. Les cités sont en guerre. Autre histoire : j'ai vu revenir un élève une année, un élève qui redouble, alors que c'était un bon élève. Je lui demande : « *Qu'est-ce qui t'arrive ? T'as raté le bac ?* » Il me répond : « *Non, je ne me suis pas présenté aux épreuves.* » Je lui réponds : « *Ah bon ! Tiens ! C'est la meilleure, ça ! Et pourquoi ?* » « *Et bien, il fallait que j'aille au lycée Sujer qui est à côté de la cité des Framboisins, et les Pierrefitte étaient en guerre avec les Framboisins, alors je ne vais pas risquer ma peau pour aller passer le bac !* » J'ai raconté ça au commandant Christian Romeu

qui est adjoint au directeur départemental de la sécurité publique de la police nationale, et l'année suivante des surveillances discrètes ont été assurées pour que les élèves, alors qu'ils sont convoqués souvent très loin de leur cité ou de leur lycée, puissent passer le baccalauréat dans une relative sécurité.

Revenons à Nordine. Donc, « *une jeune fille de mon quartier a été violée par un jeune d'Epinais, et cette jeune fille avec notre soutien, tout le quartier était au courant, nous étions tous très très en colère, elle est partie porter plainte le jour même au commissariat, avec certificat médical, etc.* » Elle utilise ce que la procédure médicale et juridique met à la disposition des victimes de ce genre de crime. « *Et puis au bout d'un certain temps il ne se passait rien, et nous avons décidé de retrouver nous-mêmes le violeur* ». Ils retrouvent le violeur après une enquête assez rapide. Ils l'attendent en bas de chez lui, il ne sort pas de chez lui. « *A une heure du matin les jeunes de mon quartier ont décidé de rentrer chez le violeur de force* ». Et Nordine m'explique qu'à ce moment-là il les a quittées, il est rentré chez lui, « *parce que le lendemain, dit-il, j'avais une interro de maths* ». Ce qui m'a permis de lui expliquer que s'il n'avait pas de sang sur les mains, c'était précisément grâce à cette interro de maths le lendemain. Alors, je ne vous raconte pas la nuit qu'a passé le violeur. Il n'en est pas mort, mais lui a porté plainte. Et quelques jours après, les policiers sont venus arrêter le grand frère.

Vous voyez la situation de la famille : la fille violée, le fils en prison sous les inculpations d'enlèvement, torture, d'actes de barbarie, etc. Et l'avocat que la famille a pris pour défendre le grand frère a découvert que la plainte pour le viol, la plainte initiale de la jeune fille n'a jamais eu de suite parce que le violeur était le fils d'un ancien policier du commissariat. Le policier qui avait reçu la plainte l'avait laissée sous le coude...

J'ai deux réponses à faire à Nordine, qui sont les deux réponses que l'humanité a inventées pour répondre à la violence, à cette histoire qui déchire son quartier.

La première, n'importe quel citoyen à partir de 18 ans devrait être en capacité de la lui fournir, et lui-même aurait dû l'indiquer. Il s'agit d'un crime et il ne suffit pas d'aller au commissariat et de porter plainte. Il faut également écrire au Procureur de la République avec les pièces justificatives et à ce moment-là le Procureur de la République, qui n'aurait certainement pas classé l'affaire, aurait diligenté les enquêtes et les policiers auraient peut-être fait leur travail au lieu de céder à la tentation de laisser faire, de mettre le dossier sous le coude – « *après tout elle l'a bien cherché, etc.* » Ce qui se passe dans la mentalité d'un certain nombre de policiers est souvent très proche de ce qui se passe dans la mentalité d'un certain nombre de voyous de nos cités, une sorte de super bande. Nordine m'a demandé :

- *Mais comment on écrit au Procureur de la République ?*
- *Tu écris au Procureur : « Monsieur le Procureur, voilà ce qu'il s'est passé, voilà les pièces justificatives, je porte plainte »*
- *Et où on écrit ?*
- *Tu prends un enveloppe, tu mets : Procureur de la République – Bobigny, ça arrivera de toutes façons !*

Ça c'est la réponse citoyenne, la réponse du droit. Utilisée. Et on comprend bien ce que dit Jacques Derrida : le droit n'est pas la justice. Le droit calcule avec de l'incalculable, mais bien entendu ce serait encore pire si on n'utilisait pas ces voies de procédure. Ça, c'est la première réponse.

La deuxième réponse, elle, appartient à ma compétence professionnelle. Elle est de la mission de l'école, c'est-à-dire de comprendre, d'aider Nordine et ses camarades à comprendre. Mon cher Nordine, cette histoire que tu nous rapporte, qui déchire ton quartier est une histoire millénaire. Est-ce que Hélène était vraiment consentante, enlevée par Pâris et violée ? Il s'en suit dix ans d'une guerre sauvage dont Homère écrit le poème. De quoi parlent les plus hautes formes de la culture que nous invitons les enfants à rencontrer dans l'école, pas seulement à élaborer leur propre patrimoine, mais du coup à rencontrer celui de l'ensemble de l'humanité ? De quoi parlent les tragédies grecques ? De quoi parle Shakespeare ? De quoi parle Mozart ? Don Giovanni commence par un viol et un meurtre, en scène, quasiment. De quoi parle Goya ? De quoi parle Eisenstein ? Des violences, d'incestes, de morts, de tortures, de viols, d'amour aussi, bien sûr, et de suicide : *Roméo et Juliette*, etc. Et dans cette histoire, Nordine, peut-être que les énergies qui sont à l'œuvre pourraient être transformées en autre chose, c'est-à-dire en jeu, exactement ce jeu que Jean-Pierre Vidit décrivait à l'instant.

C'est le jeu avec la vie et la mort qui se déroule là et qui, grâce à l'école et grâce au théâtre, peut se transformer quelquefois en quelque chose qui est de l'ordre du rire, qui est de l'ordre de la joie, des plus hauts plaisirs que nous pouvons rencontrer dans nos expériences culturelles. C'est à ça qu'on vous invite, quand vous venez à l'école. Ce n'est pas de réprimer la violence, mais d'en transmuier les énergies qui sont à l'œuvre dans les plus hautes formes de la culture.

La première réponse est celle de l'institution progressive des principes du droit dans les relations entre les individus : la structuration entre les relations entre les individus, les personnes par les principes du droit. Alors, je ne vais pas énumérer tous les principes du droit. Je parle des principes, c'est-à-dire ce qui n'est pas écrit. Vous ne trouverez pas écrit dans le Code Pénal : « *Nul ne peut se faire justice à lui-même* », mais le Code Pénal ne s'écrit qu'en conséquence, en application de ce principe fondateur. Vous ne trouverez pas non plus dans le Code Civil : « *Nul ne peut être juge et partie* », ça n'est pas écrit, mais en revanche, c'est ce qui permet au Code Civil de s'écrire. Les principes de droit sont des principes négatifs : « *Nul n'est censé ignorer la loi* », « *Nul ne peut être mis en cause pour un acte dont il n'est pas responsable ou complice* », « *Pour une même infraction un mineur est moins lourdement puni qu'un majeur* », « *Nul ne peut se faire justice à lui-même* », « *Nul ne peut être juge et partie* », etc. Tous ces principes sont des principes négatifs. C'est à partir d'eux qu'on peut commencer à dire la loi ou à faire son travail.

Je vais prendre un exemple très simple. Soit un élève qui dort sur sa table, ça m'est arrivé. Qu'est-ce que je fais ? Un lundi matin, un élève vietnamien d'origine, prend la position et dort sur la table. J'empêche les autres de le réveiller, ils commencent à rigoler, etc. Et à dix heures je le réveille parce qu'il faut changer de salle, mon cours ne dure que deux heures. Le lundi suivant, il reprend la même position, et là je lui pose la question : « *Tu as l'intention de dormir pendant les deux heures de philo ?* » On est aux alentours du mois de novembre, au lendemain des vacances de la Toussaint. Et il maugréait un truc : « *Qu'est-ce que ça peut vous foutre ? C'est moi qui passe le bac ! Je ne dérange personne.* » Et en effet, nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort strictement qu'à lui-même. Aujourd'hui on ne punit pas le suicide. C'est récent dans notre histoire, 1789, Les Lumières, la Révolution Française. Avant, sous l'Ancien Régime le suicide fait l'état d'un procès, le cadavre est abandonné sans sépulture, on désigne un témoin, il

y a un procès, la famille est frappée d'ostracisme, les biens sont confisqués : c'est le crime majeur. On ne punit pas le suicide. On continue à punir l'usage, qui consiste parfois en un suicide ralenti, des drogues, mais on ne punit pas le suicide. En tous les cas, le fait de dormir sur sa table, ça ne dérange personne, à condition qu'il ne ronfle pas trop fort. Ça troublerait la concentration des autres. Donc, je ne peux pas le punir parce qu'il dort sur sa table. Mais en même temps, je n'ai pas le droit de le laisser dormir : « *Non assistance à personne en danger* ». « *Nul ne peut s'exonérer de son devoir d'assistance à personne en danger* ». Je sais très bien à quoi mène l'échec scolaire dans la société. Dans le premier cas, le gamin me répond : « *Foutez moi la paix ! Qu'est-ce que ça peut vous foutre ? C'est moi qui passe le bac ! Je ne dérange personne.* » Et dans le deuxième cas : « *Ah ! Ce prof ne s'intéresse qu'à ceux qui étaient déjà intéressés et nous il nous laissait au fond de la classe faire les cons ou dormir sur les tables !* » « *Non assistance à personne en danger* ».

Donc, je n'ai pas le droit de le laisser dormir et je n'ai pas le droit de le punir parce qu'il dort sur la table. Qu'est-ce que je fais ? C'est précisément par la structuration de ces principes indissociables du droit que mes compétences pédagogiques vont pouvoir se déployer. Seulement il faut faire terriblement attention parce que quelquefois, en effet, pour entendre des phrases du genre, c'est un élève qui avait sorti ça, et quelqu'un évoquait ce matin les phrases qui ont marqué, ça c'est une phrase qui m'a marqué positivement. Et elle est une consolation par rapport à tous les problèmes et difficultés qu'on peut avoir : « *Avec toutes vos conneries, je n'ai pas pu faire mon électronique !* », puisqu'il avait prévu pendant les deux heures de philo de rattraper son retard en électronique, pour rendre un devoir auquel il allait forcément avoir une mauvaise note. Et ce qui s'est passé pendant le cours de philo lui a interdit de faire son électronique.

Quelquefois nous courons des dangers, on a peur dans un certain nombre de situations extrêmes qu'il faut pouvoir assumer, tout en sachant qu'on est incapable de les assumer. Ce double lien là, c'est celui de la relation humaine par excellence.

Première réponse à la violence : la culture ; transmuier les énergies.

Deuxième réponse : l'application par les principes du droit. Non, ce n'est pas la deuxième réponse : elles sont étroitement articulées. « *Nul ne peut se faire justice à lui-même* ». Donc, un élève qui m'a injurié, je ne peux pas le punir moi-même, même si ma punition est juste, conforme au texte, je me fais justice à moi-même, et je n'ai pas le droit. J'ai évoqué ce matin la remise des copies en classe : je n'ai pas le droit. Alors, bon, je ne suis pas un bon conducteur en voiture, mais je sais qu'il faut s'arrêter au stop ou au feu rouge, et quand je transgresse la limitation de vitesse, je sais, je suis dans la transgression, je ne prétends pas avoir eu raison lorsque j'ai délibérément transgressé la règle. « *Nul ne peut se faire justice à lui-même* ».

« *Nul ne peut être juge et partie* », et ce sera ma conclusion : quel est le nœud, quelle est la racine fondamentale du rapport de force dont on a parlé depuis ce matin, de ce qui se passe dans la classe ? Encore une fois, c'est le même qui enseigne et qui juge des résultats de son propre enseignement ! Et donc je suis juge et partie et l'élève ne peut pas parler en classe, non pas parce que je serais bêtement autoritaire (« *Taisez-vous ! Vous n'y connaissez rien ! Vous êtes des imbéciles ! Vous êtes tous nuls ! On se demande comment vous êtes arrivés dans cette classe ! etc.* ») : là ce sont des transgressions délibérées par rapport à l'injure publique – contravention de première classe. Non ! Même si je suis un excellent pédagogue, si

je suis tout à fait attentif aux paroles des élèves, vient un moment : « *Ah ! ce prof il était vachement sympa, cool, on parlait avec lui, et puis le jour du conseil il nous a saqués !* » Le prof, il n'a saqué personne, bien entendu. Il a porté des évaluations qu'il croyait parfaitement objectives et sincères, et même utiles aux élèves. C'est-à-dire qu'on se retrouve ici dans ce nœud institutionnel radical, qui est que, si on veut que l'école devienne l'école, l'enseignant est obligé de jouer simultanément deux rôles qui sont parfaitement incompatibles et qui sont reconnus comme incompatibles, comme à la source même de la possibilité du vivre ensemble, c'est-à-dire l'institution, la structuration des relations par les principes du droit.

Un dernier mot. Je le disais à l'instant, quand on entre en classe, on a peur. Forcément, comment peut-on faire autrement ! On entre en classe et on a peur, et je suis toujours tenté de comparer l'exercice de mon pouvoir sur le groupe avec l'exercice de mon autorité dans ce groupe. Et il y a là quelque chose dans les discours actuels sur les retours de l'autorité – vous avez entendu certains discours électoraux, des deux côtés d'ailleurs – qui sont profondément pervers, parce qu'ils confondent l'autorité qui autorise, l'autorité qui permet de devenir auteur et le pouvoir que j'exerce dans ma classe qui permet aux autres, à mes élèves de grandir, de s'élever précisément. Je risque de confondre à cause de cette peur justement et du manque de soutien institutionnel, et aussi de la confusion des rôles entre le fait d'être enseignant et d'avoir à évaluer les résultats de son propre enseignement. Effectivement, à cause de cette situation de nœud essentiel, je confonds mon « pouvoir sur » avec « mon autorité dans », et du coup, de manière perverse, symétrique, les élèves confondent obéissance à la loi avec les exigences extraordinairement complexes de la construction des savoirs. L'orthographe, c'est compliqué ; la biologie, c'est compliqué. Il n'y a pas de raison de dorer les pilules. Et tout le travail de recherche que décrivaient ce matin Mme et M. Thorel est absolument fondamental.

Donc, au lieu d'apprendre à obéir à la loi et aux exigences extraordinairement complexes de la construction des savoirs, les élèves apprennent à se soumettre : « *Qu'est-ce qu'il a derrière la tête ? Qu'est-ce qu'il veut me faire dire ? Qu'est-ce que je vais mettre sur cette copie qui me permettra d'avoir une bonne note ?* » N'importe quel thésard au plus haut niveau de la science ajoute à sa bibliographie des bouquins complètement nuls, mais comme l'auteur est le petit copain de celui qui siège au jury, vous comprenez, on n'est pas suicidaire ! Voilà, ainsi va la science ! Et la recherche de la vérité se transforme en recherche de la conformité, sauf pour une petite minorité qui refuse d'entrer dans le jeu. C'est-à-dire qu'ici la réussite scolaire est le signe de la non-instruction. Et que deviennent, en effet, les bons élèves qui sortent de nos classes préparatoires et de nos grandes écoles dans la situation sociale et économique qui nous est infligée et qui est infligée à l'ensemble de la planète ?

« *Nul ne peut être juge et partie* » : ce peut être une sorte de levier qui nous permette, en effet, de nous dire qu'au fond, pourquoi on envoie nos enfants à l'école ? Il y a une première chose, c'est la question qu'on posait à Socrate : « *Mais, pourquoi, Socrate, apprendre à jouer de la lyre ? A faire de la musique ? Pourquoi, Socrate, apprendre à jouer de la lyre puisque tu vas mourir ?* » Et la réponse de Socrate : « *Pour jouer de la lyre avant de mourir !* »

Je crois qu'on met les enfants à l'école pour leur dire ceci : Vous venez à l'école pour vous instruire, pour recevoir. Mais pas seulement ! Vous venez aussi à

l'école pour inventer, pour créer, pour transmettre à votre tour. Et qu'est-ce que vous aurez à inventer ? À inventer les solutions à la question, alors qu'ils savent qu'à l'horizon de leur propre existence personnelle aujourd'hui, ils ne savent pas s'il y aura encore de l'espèce humaine à l'horizon du siècle à venir étant donné l'état de la planète ; ils ne savent pas encore s'il y aura une vie viable possible. Donc, de répondre à cette question : « *Comment allez vous vous y prendre pour que l'histoire qui sera la vôtre soit un peu moins, si possible, sanglante que celle de vos pères et de vos maîtres qui ont été incapables de résoudre cette question de la violence ?* »

Participant :

J'aurais aimé entendre quelque chose autour de l'articulation entre les intentions, les désirs du maître et ceux de l'enfant en tournant autour de la question de l'école obligatoire. Parce que quand on est obligé, la notion de désir est fluctuante, disons. C'est le maître qui est peut-être censé la moduler... Je pense à ce que vous disiez à propos de ces groupes qui ne parlent pas ou qui sont absents, qui ne montrent par là pas forcément une absence d'attente, mais une attente qui est complètement différente. C'est de celle-là que j'aimerais bien que vous nous parliez. Les attentes de l'élève ou les désirs des élèves, sauf ceux qui sont déjà formatés par la famille et qui ne font que continuer en classe ce qu'ils ont déjà commencé dans la famille parce que les parents les entourent, les parents les sortent, les parents les pédagogisent déjà. Et donc, ils n'ont qu'à continuer à l'école. Mais les autres, en particulier ceux des lieux réputés difficiles ?

Participante :

J'ai une question sur le droit : on a parlé hier soir et aujourd'hui de ces élèves de plus en plus nombreux à être exclus, par exemple en sixième. Sur quoi les gens s'appuient-ils pour exclure les élèves ? Je connais le cas d'un gamin exclu du collège, de sa classe de sixième, de qui l'inspecteur d'académie a écrit : « *Il doit s'inscrire au CNED* ».

Jean-Pierre Vidit :

Ce n'est pas une question. Moi, je vous remercie beaucoup parce que j'ai trouvé votre exposé très intéressant et ouvrant beaucoup de perspectives. Je n'ai pas de question, mais en vous écoutant j'associais un livre que j'ai lu de Bernard Grosperin² sur les petites écoles sous l'Ancien Régime qui m'a beaucoup intéressé, parce qu'il montrait que l'école sous la société d'Ancien Régime était destinée à transmettre une idéologie religieuse qui était : apprendre à respecter dieu, car en respectant dieu, finalement, on respectait le roi. Et puis est arrivé ce qu'on sait, c'est-à-dire la Révolution et l'accession de l'école républicaine, et on s'aperçoit que l'école républicaine a aussi véhiculé une idéologie, qui a été celle du mérite. L'instituteur devenait en quelque sorte à son tour quelque chose qui tournait autour d'une question qui est appelée maintenant ascenseur social. Ce qui fait d'ailleurs dire à Monsieur Grosperin très justement que le problème de l'école c'est une question axiologique, un débat de valeurs. Je me demandais en vous écoutant si actuellement, il n'y a pas une sorte de panne, à savoir quelles sont les valeurs que l'on donne ou qui sont prises en compte au niveau de l'éducation. Est-ce que l'éducation, et bien

² *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Bernard Grosperin, Ouest-France 1984

évidemment ses thuriféraires que sont les enseignants et les institutions, ne se débat pas dans cette question ?

Bernard Defrance :

Sur respecter dieu, le roi, etc., c'est la question de la peur du gendarme. La seule question c'est que, quand la sagesse populaire dit : « *la peur du gendarme est le commencement de la sagesse* », personne ne se pose la question de savoir de quel gendarme. Est-ce que le gendarme devrait avoir peur pour être sage ? Et en effet, on remonte ainsi à l'infini puisque rien ne me garantit que le tyran ou le gendarme, etc. Ce sont de très vieilles questions de philosophie politique sur lesquelles on ne va pas rentrer dans tous les détails. Mais, en effet, la panne des valeurs, c'est-à-dire la perte de la transcendance dont on parlait tout à l'heure est très souvent ressentie comme un obstacle, comme quelque chose qui est déploré, on l'a encore entendu dans beaucoup de discours électoraux. Or, cette panne des valeurs est désormais, me semble-t-il, une chance, une chance tout à fait remarquable d'inventer autre chose. Par exemple : un four crématoire, c'est un outil technique extrêmement compliqué. C'est très difficile de brûler un corps humain, ce n'est pas comme brûler du papier ou du bois. Et pour concevoir et fabriquer ces outils, on fait appel aux meilleurs ingénieurs, aux meilleurs techniciens sortis des meilleures écoles d'ingénieurs d'Allemagne des gens qui ont réussi à l'école.

Je vous dirai après qui parle, je cite : « *J'ai consacré trente trois ans de ma vie à jouer des muscles, pour les grosses boîtes de Wall Street et de ces banquiers. J'étais un racketteur à la solde du capitalisme. De 1909 à 1912, j'ai contribué à nettoyer le Nicaragua pour le compte de l'institution bancaire des Brand Brothers. En 1916, j'ai combattu au Mexique notamment à Tampico pour défendre les intérêts pétroliers américains (1916, pendant que l'Europe est en train de se déchirer). En 1916 également, j'ai aussi été de ceux qui ont ramené l'or en République Dominicaine pour permettre aux compagnies de mon pays de protéger leurs intérêts dans le marché du sucre. Je suis allé à Haïti, à Cuba pour aider les grosses têtes de la National City Bank à récolter des revenus décents. J'ai participé au pillage de quelques républiques d'Amérique Centrale au profit de Wall Street. J'étais en Chine en 1927 pour assurer la sécurité de la Standard Oil. J'avais un racket florissant : j'ai obtenu des honneurs, des médailles, et des promotions. J'en savais beaucoup plus qu'Al Capone ; tout ce qu'il pouvait faire, lui, c'était racketter dans trois villes ! Nous, les marins, on travaillait sur trois continents !* »

Qui est-ce qui parle ? Le général Butler, ancien chef d'état major de l'ensemble des armées américaines à un congrès de la Légion américaine, association d'anciens combattants, le 21 août 1931. C'est un ancien bon élève ! L'inventeur des chambre à gaz, ce ne sont pas les nazis. Quand quelqu'un a dit au cours d'un discours enflammé : « *Ce n'est pas la France qui a inventé la solution finale !* », malheureusement, si. Enfin, ce n'est pas la France, bien entendu. C'est un Français, prix Nobel de médecine en 1912, Alexis Carrel, qui dans son livre *L'Homme, cet inconnu* publié en 1936 – prix Nobel de médecine, ce n'est pas tout à fait un cancre ! – propose la fabrication de chambres à gaz pour se débarrasser au moindre coût possible des irrécupérables, des fous, des criminels, des dégénérés de toute sorte et de toute nature qui encombrant l'ordre social.

Je ne sais pas si j'ai répondu à votre question sur la panne des valeurs, mais il me semble, que si, en effet, les valeurs dont on déplore la disparition ont accompagné ce genre d'événements historiques, ce n'est pas moi qui vais pleurer sur

la disparition des dites valeurs. Mais du coup, ça nous met dans une situation d'incertitude, c'est-à-dire que, en effet, nous sommes un peu désemparés. Mais être désemparés, c'est le contraire d'être emparés. Et alors on est obligé d'entrer dans ce travail de l'autonomie dont parlait Castoriadis, et dont vous parliez ce matin dans les classes de Mons-en-Bareuil, ce travail de conquête progressive, de construction progressive de l'autonomie qui est à l'œuvre dans les classes Freinet.

Et effectivement, il va falloir inventer de nouvelles valeurs qui vont nous permettre de donner un sens à notre civilisation. Et du coup ça renvoie, puisqu'on parlait de valeurs, à la deuxième question posée par Marguerite, sur les questions de droit, sur les exclusions. C'est vrai que l'année précédant ma retraite, dans mon établissement scolaire, j'ai été amené à défendre quatre de mes élèves devant le conseil de discipline, et ces conseils de discipline qui avaient prononcé leur exclusion ont tous été annulés un mois plus tard par le recteur. Je me suis également occupé de présenter la défense de ces élèves devant la commission rectorale d'appel et c'est sur mes conseils qu'ils ont fait appel. Ça n'a pas fait plaisir à tout le monde dans le lycée, Mme la proviseure, l'héroïne du petit film de FR3 qui s'appelait Mme la Principale qui était donc proviseure au lycée à ce moment-là, n'a pas tellement apprécié. Et mes collègues disaient : « *Oh ! tu obtiens ces annulations sur des arguties juridiques !* » Ça n'a rien à voir avec des arguties, c'est précisément ce qui, lorsque ce n'est pas respecté, enfin, je ne vais pas vous raconter les détails de ce conseil de discipline !

Quand on regarde le fonctionnement, voyez le livre de Pierre Merle, *L'école comme zone de non-droit, L'élève humilié*³, quand on regarde les pratiques quotidiennes...

Je vais prendre un autre principe du droit très simple : *un mineur est moins lourdement puni qu'un majeur*. C'est l'excuse de minorité quelles que soient les discussions que nous avons en ce moment sur l'abaissement de l'âge de la majorité pénale à dix ans. Puisque c'est le cas maintenant, avec des sanctions dites éducatives entre 10 et 13 ans, avec la possibilité qui existe là aussi déjà de traiter, effet de tribune, un mineur de 16-18 ans comme un majeur, selon le contenu des circonstances de l'acte. À entendre tous ces discours, ils ne remettent cependant pas en cause fondamentalement le principe même de l'excuse de minorité : « *Nul n'est censé ignorer la loi* » à partir de 18 ans, à partir de la plénitude. Et ce n'est que progressivement que nous apprenons à devenir citoyens.

L'école est en effet un lieu d'apprentissage de la démocratie et non pas un lieu démocratique. Et c'est tout à fait différent : un lieu d'apprentissage démocratique et un lieu d'exercice directe de la démocratie. Il y a donc quelque chose de très très difficile. Et qu'est-ce qui se passe dans un collège ordinaire lorsque je perds mon sang-froid et que je flanque une torgnole à un gamin, un coup de pied au cul, (« *celle-là ça faisait longtemps qu'il la cherchait, depuis le temps qu'il fait le con !* »). Qu'est-ce qu'il se passe ? Il ne se passe rien, les trois quarts du temps ! Une fois sur dix, les parents vont me traîner sur le banc d'infamie, neuf fois sur dix ils seront déboutés, au nom du droit français, du droit de correction paternelle. Et une fois sur dix, les parents viendront me trouver en disant : « *On vous autorise à lui taper dessus. Tapez plus fort !* » Parce qu'ils ne savent plus quoi faire de leur voyou.

³ *L'élève humilié - L'école, un espace de non-droit ?* Pierre Merle, puf 2005

Tous les instituteurs ont déjà entendu des parents venir leur dire : « *N'hésitez pas, hein ? S'il n'est pas sage !* » Donc, huit fois sur dix il ne se passe rien !

Qu'est-ce qui se passe si un élève, lui, perd son sang-froid également et me frappe ? Dans l'heure qui suit : réunion avec les collègues, assemblée générale, violence à l'école, grève, protestation, droit de retrait – dans certains cas la violence ça met en danger, etc. – signalement au parquet des mineurs, dans le département de la Seine-saint-Denis, traitement en temps réel, conseil de discipline et exclusion. Alors, bien entendu, la presse peut s'emparer de l'affaire également, les sociologues s'abattent sur les plateaux de télévision et le ministre nous sort son énième plan de violence, enfin, de lutte contre la violence à l'école. Lapsus intéressant, parce que comme je le disais ce matin, un certain nombre d'entre nos responsables politiques ne pourraient pas exister politiquement, s'il n'y avait pas ces voyous de banlieues ou ces violents pour leur permettre de pérorer.

Il y a une chose extrêmement grave qui se joue dans cette deuxième question qui est celle des questions de droit. Et j'ajoute à cela par rapport à la question de la panne des valeurs, les exigences incontournables de la Convention Internationale des Droits des Enfants, articles 12,13,14 et 15 :

« *Les Etats partis garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération (ça ne veut pas dire que c'est lui qui décide, mais on est obligé de tenir compte de son avis, encore faut-il qu'il puisse le donner) eu égard à son âge et à son degré de maturité. Et à cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative (et un bulletin, c'est une procédure administrative) l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant d'une organisation appropriée de façon compatible aux règles de procédure de la législation nationale.* » Article 12 de la Convention Internationale des Droits des Enfants.

La France a ratifié la Convention comme tous les pays sauf deux, la Somalie, puisqu'il n'y a pas de gouvernement, et les Etats-Unis, qui ont signé mais qui n'ont toujours pas ratifié la Convention, ne serait-ce que parce qu'à l'époque ils continuaient à appliquer la peine de mort à des criminels ayant commis leur crime en étant mineur, ce que ne faisait aucun autre pays.

Obligation juridique, désormais, d'entendre l'enfant. Quelle est la capacité et quels sont les dispositifs institutionnels mis en place dans notre système éducatif pour que les enfants, en fonction de leur degré de maturité, puissent donner leur avis sur les programmes scolaires, sur la manière dont ils sont évalués, sur les emplois du temps et de l'espace qui structurent ? Vous comprenez : de 8h à 9h, la reproduction des oursins, de 9h à 10h, les enjeux de la bataille de Marignan, de 10h à 11h, les techniques de la roulade au sol, de 11h à 12h, les verbes irréguliers en anglais. Et à chaque heure, il faut que je sois motivé, docile, actif, demandeur de ce qui m'est imposé dans cette pulvérisation du temps et de l'espace qui détruit toute possibilité d'instruction. Et c'est ici au nom, et j'en appelle à ceux qui, vous savez, pérorer sur l'instruction : « *Je ne suis pas éducateur !* ». Oui, et justement, on vous demande d'instruire, effectivement ! Alors, prenons les choses au sérieux et la Convention nous place désormais devant des exigences incontournables.

Je vais prendre un exemple. La loi du 4 mars 2002 autorise à un mineur d'âge à interdire la communication de son dossier médical à ses propres parents. Ceux auxquels je disais ça à table tout à l'heure ont sursauté en disant : « *Qu'est-ce que c'est que ça ?* » Et bien oui, quand on sait... Par exemple, j'étais à un colloque à

Rennes, il y a sept ou huit ans, et le premier Substitut auprès de la cour d'appel expliquait, pas un mot plus haut que l'autre, que sur dix cas qui passaient devant la Cour de Rennes, huit étaient des cas d'inceste. Effectivement, la fille qui a été violée par son père n'a pas forcément envie qu'il ait accès à son dossier médical.

Imaginez aujourd'hui ce qui ne serait que la stricte application de la Convention, un élève allant trouver le professeur principal ou le principal du collège : « *Je vous interdis de communiquer mon dossier scolaire à mes parents parce que chez moi, ça se termine à coups de ceinture.* » Et oui, j'ai un élève de l'an dernier, dix-sept ans, qui arrive en cours au bord des larmes et qui me dit :

- *Monsieur, j'en ai marre !*
- *Mais qu'est-ce qu'il t'arrive ? Calme-toi !*
- *Mais j'ai eu deux avertissements par cette imbécile de documentaliste .*
(Je ne sais pas ce qu'il avait fait, bavardé et la documentaliste lui a collé deux avertissements.) Je lui dis :
- *Mais tu t'en fiches de ces avertissements ! C'est un bout de papier, tu t'assois dessus !*
- *Vous ne savez pas, Monsieur, comment ça se passe chez moi, quand ça arrive par la poste.*
- *Et comment ça se passe ?*
- *A coups de bâton.*

Evidemment, quand il dit cela, il n'y a personne autour de nous. Imaginons la tête du professeur principal. Il y a les textes de juillet 2000 qui consistent déjà en une avancée progressive et remarquable dans les applications des principes du droit dans le système scolaire : interdiction des punitions collectives, etc. C'est un chantier de travail qui s'ouvre.

Alors là ça peut rassurer, et j'en viens à la réponse de la première question sur le sens, l'attente, le désir des élèves : comment en effet peuvent s'articuler les attentes, les désirs du maître : que votre existence soit un peu moins sanglante que la nôtre, et les désirs de l'élève : Est-ce que cette vie a un sens ? Est-ce que je vais passer mon existence entière à mener la vie monotone que mènent les neuf dixièmes des adultes autour de moi, qui attendent la fin de la journée de travail, le soir et la télé, qui attendent toute la semaine le week-end, qui attendent toute l'année les vacances, et qui toute la vie de travail attendent la retraite ? Est-ce que c'est ça le sens ?

Et comment en effet, les mathématiques, la reproduction des oursins, les enjeux de la bataille de Marignan, la structure d'une tragédie grecque, la construction du polygone à dix-sept côtés au compas et à la règle, comment tout cela va donner sens à la culture que je vous invite à partager si je demande aux élèves de se soumettre au lieu d'obéir ? Si je leur demande de se mettre dessous, de s'abaisser ?

Et si on demande aux élèves de s'abaisser, il n'y a plus d'école.

Débat : Quelle école pour quelle société ?

Raphaël Doridant :

Nous souhaitons, au départ, avoir l'intervention d'un ou d'une sociologue pour parler du rapport de l'école avec la société. Pour différentes raisons, nous n'avons pu inviter personne mais nous avons décidé de ne pas nous priver d'aborder cette question ensemble en utilisant les compétences sociologiques que nous avons tous. Nous avons tous là-dessus un certain nombre d'idées, et plus que des idées, des idées argumentées.

J'ai repris deux trois choses de l'exposé de Bernard Defrance qui m'a bien sûr beaucoup aidé puisqu'il a mis les pieds dans le plat, si je puis dire, en citant ce général Butler que je ne connaissais pas mais qui gagne vraiment d'être connu, en indiquant quelle société, quelle finalité poursuit cette société ; la nôtre aussi. Il y a des histoires d'intérêts bien sûr, d'intérêts économiques.

Marcel Thorel indiquait comment, dans l'école de Mons, les enfants apprennent la démocratie directe et la démocratie délégative. On pourrait s'interroger aussi sur les formes politiques sous lesquelles nous vivons nous en tant qu'adultes. Nous avons voté récemment en France, nous avons élu... Je ne veux pas dire plus sur les enjeux qu'il y a derrière ces formes de représentation. Bernard Defrance a rappelé à quel point les principes du droit pris au sérieux chamboulent complètement l'école et sans doute la société.

La question du rapport à la connaissance a été abordée également par plusieurs intervenants. Mettre l'enfant, l'élève en position de chercheur. Faire la place aux différentes formes d'intelligence. Jean-Pierre Vidit a évoqué le sociodrame comme un des moyens d'apprendre à parler. Danielle et Marcel Thorel ont indiqué également d'autres choses.

Michèle Drida a parlé ce matin du rapport au travail dans la société. Est-ce que le rapport au travail dans la société est cohérent avec le rapport au travail que vivent les enfants, les enseignants à l'intérieur de l'école ? La question est là : Est-ce qu'il y a une cohérence ou non, est-ce que nous avons cette école-là et pas une autre parce que ça a du sens dans la société ?

Et je crois qu'il y a une question du rapport à l'autre, ça a été dit par l'ensemble des intervenants. L'autre, qui est à la fois autrui et l'autre en soi. Florence Giust-Desprairies a montré comment certains dispositifs d'analyse des pratiques peuvent amener ainsi à un autre rapport à soi, à ce qu'il y a d'altérité en nous et donc, à ce qu'il y a d'altérité dans autrui.

C'est évidemment une sélection subjective puisque nous savons bien qu'il serait illusoire et trompeur de croire qu'on peut rendre compte objectivement ce qui s'est dit. C'est un peu pour vous retourner la question maintenant: quelle école pour quelle société ?

Participante :

Suite à une discussion que nous avons eu à midi, je me suis dit : quels adultes sommes-nous, nous les enseignants, dans cette société, qui nous soumettons, qui obéissons ? Je voudrais demander à monsieur Defrance s'il existe quelque chose qui nous permet de refuser d'être noté ? J'ai mesuré aujourd'hui combien je ne peux plus supporter d'être notée (je précise que je ne note pas mes élèves).

Bernard Defrance :

Je n'ai pas de réponse là-dessus. J'ai été noté dans toute ma carrière. En plus de trente ans, j'ai vu deux ou trois fois l'inspecteur, ça s'est très bien passé.

Mais je peux expliquer les ruses que j'utilisais pour les notes des élèves, comment casser définitivement le rapport entre la notation d'une part et l'évaluation d'autre part. L'évaluation pédagogique interne au travail de la classe est une nécessité, c'est ce qu'on a appelé tout à l'heure régulation. C'est le conseil : est-ce qu'on ne va pas trop vite ? Qui est-ce qui est largué ? Qui peut donner un coup de main à qui ? La constitution des groupes de travail, des groupes d'entr'aide, etc., la classe Freinet, quoi. Et donc, à intervalle régulier, il y a une évaluation, en effet, du travail, où en est-on du programme, etc ? Ça, c'est l'évaluation pédagogique interne de la classe.

Par ailleurs, il y a une validation externe des compétences acquises qui est tout aussi impérative. Quand je prends l'avion, je tiens impérativement à ce que le pilote ait eu son diplôme sérieusement ! Si vous venez me dire : c'est un garçon, il est bien gentil, docile, il a des problèmes, en ce moment il est amoureux, vous comprenez... - Permettez ! Je suis dans l'avion ! (rires)

Toute validation d'un système quelconque de fonctionnement et de ses résultats doit être faite par une instance extérieure. C'est la séparation des pouvoirs au sens de Montesquieu, ou au sens de la trinité pour remonter plus loin. La troisième personne de la trinité, c'est le paraclé, c'est l'instance juridique qui sépare les deux premières personnes.

Et en effet, si on ne débarrasse pas les enseignants de l'évaluation, de la notation... Je note mes propres élèves, mais cette note n'intervient pas dans leur cursus. Je pourrais expliquer les ruses par lesquelles j'ai mis, pendant toute ma carrière, des notes bidon sur les livrets scolaires. Et une fois que l'élève sait qu'il avait au premier trimestre 6, puis 9, 12, des progrès, des capacités de réflexion sur son livret scolaire, alors il fait des dissertations parce qu'il ne court pas de risque. Valérie, qui n'avait jamais fait de dissertation, se décide à en faire une au mois d'avril parce qu'elle subit une situation dans sa famille qui est une des plus destructrices qu'un être humain puisse être amené à traverser. Et donc effectivement, ce n'est pas une dissertation et je lui explique : ça vaut 2. Maintenant, il y a deux mois jusqu'au bacc et il est temps de s'y mettre.

Patricia Schmitt

Tout fonctionnaire doit être évalué, quelle que soit sa position. Les hauts fonctionnaires sont aussi notés. Je pense que c'est la logique. C'est le système aussi des promotions.

Participante:

Je voudrais répondre. Il est tout à fait faux de dire que tous les fonctionnaires sont évalués. Je suis fonctionnaire et je ne suis pas notée ni évaluée, absolument pas.

Patricia Schmitt :

Je suis dans une administration qui forme les très hauts fonctionnaires et même ces très hauts fonctionnaires sont notés.

Raphaël Doridant

Précisez simplement, si vous voulez bien

Participant

Je suis universitaire, je suis formatrice à l'IUFM et je suis enseignant-chercheur, voilà tous les termes qui décrivent ma position. Et je ne suis ni évaluée ni notée. Si je veux passer les grades pour avancer, je ne suis pas notée, je dois faire un certain travail...

-intervention dans la salle (inaudible)

Attention, ce n'est pas la même chose. On a eu une discussion très intéressante au déjeuner sur l'infantilisation, être adulte, etc. Et je disais que les enseignants du premier et du second degré, qui sont notés pendant toute leur carrière, (une note qui d'ailleurs ne rime à rien, on le sait bien, mais qui correspond quand même à une augmentation de salaire quand elle est meilleure), c'est une façon d'infantiliser les enseignants. On les laisse dans une situation d'élève, c'est-à-dire qu'ils ont une note, comme eux donnent des notes à leurs élèves. Moi, si j'étais dans le premier degré, je la renverrais, cette note ou... Je ne sais pas ce que je ferais, mais je ne l'accepterais pas. Et d'ailleurs, c'est le seul système éducatif européen qui donne des notes aux enseignants toute leur carrière.

Participant

Pour sortir de la polémique des notes de fonctionnaire, je voudrais reprendre l'image de monsieur DeFrance par rapport aux pilotes d'avion. Il se trouve que mon père était pilote de ligne et qu'il m'a souvent raconté des anecdotes. Il est maintenant à la retraite et j'ose espérer que les pilotes actuels ne sont pas à l'image de ceux dont il me parlait. Il m'a raconté une anecdote d'un pilote de ligne à qui il est arrivé plusieurs fois de se présenter à l'avion fin saoul. À l'époque, il y avait des copilotes qui faisaient alors le travail du pilote. Actuellement, il n'y a plus de copilotes et j'ose espérer que les notations des pilotes sont plus rigoureuses qu'à son époque. C'était pour se détacher un peu de la notation.

Raphaël Doridant :

À l'école de Mons, je pense que vous étiez soumis au système de la notation, des inspections ?

Marcel Thorel :

C'était pas des instits débutants. Ceux qui sont arrivés à Mons avaient déjà leur note, avaient réglé tous leurs conflits dans les années précédentes. Tous en avaient eu, une grosse histoire administrative à régler qui leur avait forgé le caractère, je suppose. Ils sont arrivés là avec leur note et c'est tout.

Raphaël Doridant :

J'aime bien l'expression : forger le caractère. Il nous reste à nous forger le caractère sur ce point de la notation...

Marcel Thorel

Je ne suis pas d'accord avec ce que je viens de dire, donc je me reprends. La question, c'est quelle école pour quelle société ? Comment on peut permettre à des enseignants de se forger une identité professionnelle qui cadre avec une identité personnelle. Voilà. Il ne s'agit pas de dire à des enseignants : il faut faire comme ceci, il faut faire comme cela. Il faut donner aux enseignants les moyens d'être au

plus clair possible avec les valeurs dont ils sont porteurs et qu'ils sont priés de remettre à jour régulièrement.

Après, quelle école pour quelle société ? Je ne sais pas. Pas encore...

Michèle Drida

Je voudrais dire ce que m'évoque cette question de l'évaluation. Il me semble que ce qu'il y a derrière est la question du contrôle d'une conformité quelconque. Et ça me renvoie aussi à des choses que j'ai entendues dans cette journée, notamment concernant la perte de l'estime de soi. Perte d'estime de soi qui est consécutive d'un certain nombre de pratiques plus ou moins violentes ou plus ou moins délibérées. Il me semble que cette perte d'estime de soi ou ces atteintes à l'estime de soi, c'est le point de départ de la fabrication d'une forme de conformité sociale. C'est-à-dire que moins on a confiance en soi, plus on sera soumis. C'est ce que je constate de façon systématique dans le monde du travail. Il y a une forme de laminage des sujets qui devient la norme dans la relation à l'autre.

Marcel Thorel

Je voudrais apporter un élément là-dessus, sur la conformité. Il se passe quelque chose d'extraordinaire dans notre système scolaire. C'est que vous avez des étudiants qui sortent de l'IUFM, armés de ce qu'ils ont appris, mais débutants. Nous les voyons par exemple dans nos classes, très émus par ce qui s'y passe, ils voudraient se lancer etc. et ils sont nommés ensuite dans des écoles où ils sont priés très très vite de se conformer. Et s'ils ne veulent pas se conformer, on va exiger d'eux, qui sont débutants, des performances égales à ceux qui sont en fin de carrière. C'est quelque chose comme mission impossible !

Michèle Drida

Je poursuis : c'est la conformité à quoi ? Est-ce que c'est la conformité aux directives administratives ? Ou la conformité à l'image de soi qu'on peut avoir de soi en tant qu'enseignant ? À l'efficacité de ce que c'est qu'être un enseignant qui a pour but d'aider un enfant à arriver à... Cela ne correspond pas forcément et ça aussi, c'est général. Si on prend n'importe quelle démarche, si on parle par exemple de la qualité dans un hôpital, ça n'est pas, dans la plupart des cas, correspondre au référentiel qualité tel qu'il est imposé, c'est faire son travail de soignant. Et ça, ce n'est pas nécessairement en accord avec ce qui est décidé institutionnellement.

Participante :

Je voudrais reprendre la question de la notation aux élèves. Je me suis un peu égarée dans ce que tu disais là tout de suite, mais ça chemine dans ma tête. Par rapport à la notation des élèves, il y a une chose que je ressens toujours : quand je donne le livret d'évaluation, c'est moi que j'évalue en fait. C'est pour cela que je ne me sens pas toujours très à l'aise avec ça. C'est mon évaluation à moi que je fais dans les livrets que je donne aux élèves. Mais les livrets d'évaluation sont nécessaires tout de même, c'est un outil...

Bernard Defrance :

Il n'y a pas quelqu'un d'autre qui pourrait les remplir à votre place ?

Participante :

C'est une question d'organisation pratique. Je suis au primaire, il y a beaucoup d'intervenants mais c'est vrai que l'organisation n'est pas au top à l'Education nationale.

Bernard Defrance :

Juste deux mots sur l'évaluation et la validation des résultats acquis : si on veut séparer les deux moments, il est absolument capital, en effet, qu'il y ait des dispositifs...

Je prends l'exemple du lycée Coubertin à Meaux où j'ai enseigné pendant dix ans. Il y a deux autres lycées à Meaux, quinze ou seize profs de philo. Tous les deux mois, les dissertations anonymées circulent, je ne sais pas de qui sont les élèves que je corrige et mes collègues non plus.

J'ai un ami enseignant à Grigny, la Grande Borne, officier de réserve, spécialiste de Machiavel, de Montesquieu, Clausewitz etc., à qui on confie les classe les plus en perte et qui me dit : *« J'ai supprimé 98% des incivilités, des violences et de l'agitation parce que dès le début de l'année, je leur ai dit : voilà : les seules notes qui seront portées sur le bulletin sont les notes des travaux que vous ferez de manière anonyme. Le reste du temps, vous allez travailler et je noterai aussi. Mais ça, ce sera votre graphique personnel que vous tiendrez personnellement parce que vous avez envie de savoir où vous en êtes par rapport aux exigences du programme qui sont les suivantes... Vous en êtes là au début de l'année, théoriquement, on va vérifier si c'est bien le cas. Et à la fin de l'année, il faudra que vous en soyez là. »*

Et donc effectivement, 98% ...- *Monsieur, pourquoi j'ai eu 2 ? - Parce que tu n'as pas appris tes leçons – mais si M'sieur, je les ai apprises.* Dans 98% des cas, il ne les a pas apprises, hein ! Il balance son sac en rentrant à la maison, il branche la télé, il va chercher un coca dans le frigo. Sauf que, une fois sur 10, il les a apprises, il a passé deux ou trois heures sur ses notes de cours. Et au bout de ce temps-là, il lui reste de la poussière dans la cervelle parce qu'il ne sait pas ce que c'est, apprendre une leçon. D'ailleurs, personne en lui a jamais expliqué. Donc, dans l'interstice de la classe, au moment de passer la porte pour un autre cours : je lui explique mon système de notation. Vous savez (cf. Eric Debarbieu) que la plupart des incidents violents dans l'école (et regardez Pierre Merle, c'est exactement le cas), se passent dans ces interstices et ont pour premier objet non pas l'agitation, la violence, le racket et tout ce dont on parle, mais le travail scolaire et la manière dont il est évalué. Donc différencier les deux.

Quelle école pour quelle société ? Je crois que nous avons un travail de résistance à faire. Pour signaler quel est ce travail de résistance, une anecdote que j'ai déjà racontée en 2004. Mardi après-midi, dans la classe de Catherine Pochet à Bondy, (on est dans les années 70, 72 et c'est un épisode qui n'est pas dans le livre) : un gamin vient tirer Catherine par sa blouse parce qu'il y avait un truc qu'il ne savait pas faire. Et Catherine lui dit : va demander Manuel, là, au fond de la classe (il était plongé dans les BT, il avait fini son travail), va demander à Manuel, il sait faire, il va t'expliquer. Et Manuel : *ah non, M'dame, il pue !* Petit ricanement, rapidement étouffé parce que la loi de la classe etc. Et on s'attendait, Fernand Oury et moi, à ce que Catherine réponde comme nous l'aurions sans doute tous fait : *oh c'est pas gentil, c'est pas de sa faute etc. Il faut se pencher sur les gens qui ont des problèmes, des difficultés etc.* Elle aurait pu avoir la réponse humanitaire. Vous savez ce que disait Fernand Deligny : *« Penche-toi sur leurs problèmes, c'est le meilleur moyen de recevoir un coup de pied au cul »*. Donc on aurait pu avoir la réponse... Et elle a une

réponse très violente : « *Je ne te demande pas ton avis, tu vas l'aider. Et si tu n'es pas content, tu le diras au conseil* ».

Dans le cours de l'action, la loi ne se discute pas. Et pourquoi la loi est indiscutable ? Parce qu'elle est discutable. L'indiscutabilité de la loi ne se justifie que par sa discutabilité. Mais pas au même moment. Et au conseil suivant, il n'a pas ramené l'affaire parce qu'il a découvert en expliquant à son petit camarade ce qu'il avait lui-même compris qu'après lui avoir transmis, il le comprenait lui-même encore beaucoup mieux qu'avant.

C'est-à-dire qu'à l'école, je fais cette expérience fondatrice de toute relation éthique humaine : je ne peux m'approprier que ce que je donne ; le savoir s'augmente de se partager. Vous voyez qu'ici, ce rôle de résistance par rapport à la société, c'est que cette expérience fondatrice que font les enfants dans l'école, c'est-à-dire que je ne peux m'approprier que ce que je donne, (c'est pour ça qu'on est devenus enseignants, pour donner à son tour) vient heurter de plein fouet toutes les logiques extérieures de la prédation, de la violence, du moi d'abord, du concours, de tout ce qui, en effet, dans notre société, empêche les êtres humains d'être des êtres humains.

Florence Giust-Desprairies :

Je voudrais introduire une autre piste de réflexion sur : quelle école pour quelle société ? Je trouve que ce qu'on peut remarquer en ce moment aussi, c'est ce que j'appelle un écrasement du niveau institutionnel sur le niveau organisationnel. Les valeurs portées par l'institution créent un écart entre le niveau de l'organisation et le niveau de l'institution, c'est-à-dire que l'organisation fonctionnait « au nom de » valeurs et ce « au nom de » qui crée cet écart produisait de la régulation dans les établissements. Et ce qu'on voit, c'est un effet de société, c'est la généralisation d'une rationalité instrumentale et marchande qui est qu'on n'est plus dans la question des fins, on est dans la question de l'efficacité. Et que : « ça marche » est une fin. C'est-à-dire, on va faire quelque chose et si ça marche, c'est bien. Mais si ça marche, qu'est-ce qui marche et au nom de quoi et pour quelle visée ? Ce n'est plus la question. Il y a un interdit qui est posé sur les fins et sur les valeurs et ça traverse aussi l'institution scolaire et en tous cas les établissements. C'est pour moi un effet des évolutions sociétales, ce rabattement du niveau institutionnel sur le niveau organisationnel. On le voit dans le niveau hiérarchique de l'institution de l'école par les réponses qui sont faites. J'ai donné un exemple un peu fort tout à l'heure, quand je parlais de l'intervention dans cet établissement où il y avait plusieurs suicides d'enseignants : au premier suicide, les enseignants se sont adressés au rectorat... et le rectorat a envoyé aux enseignants une lettre de condoléance ! Pour moi, c'est une déficience majeure de l'institution.

Raphaël Doridant :

Une précision pour Florence : est-ce que ce rabattement, cet écrasement du niveau institutionnel au niveau organisationnel, qui interdit de se poser la question de la finalité, cela ne signifie pas que les fins sont bien présentes, mais en contrebande ? Et que les fins, c'est quand même une certaine rationalité instrumentale et marchande ? Mais ce n'est même pas dit. Et c'est d'autant plus puissant que ce n'est pas dit.

Florence Giust-Desprairies :

D'une certaine façon, ce sont des significations imaginaires sociales. Elles ne sont pas portées comme des visées, elles sont portées comme une main invisible, pas dans

une intentionnalité. On est traversé par, c'est ça qui est pire. Elles sont portées comme naturelles.

Raphaël Doridant :

L'occurrence du mot efficace dans les conversations ! C'est plus efficace ! Mais en vue de quoi ? On m'a dit une fois : une organisation humanitaire qui a une grande taille est une organisation plus efficace qu'une petite. Mais plus efficace en vue de quoi ?

Participante :

Quelle école pour quelle société ? .. Au ras des pâquerettes : de quelle fin parle-t-on quand, au baccalauréat, il est demandé, et c'est chaque année et elles sont de plus en plus bas, de rehausser les notes pour qu'on arrive à 80% de réussite au Bac en France ? C'est de la perversion. Et qu'est-ce qu'on fait de ça ?

Vous parliez de résistance... Ma fille, qui est philosophe, disait : la seule chose qu'on pourrait faire, ce serait de se mettre tous d'accord pour ne pas corriger le bac. Pour signifier que le bac n'a plus de sens. Mais bon...

Bernard Defrance :

Vous allez vous mettre tous les parents sur le dos !

Participante :

Et de toute façon, on n'arrivera jamais à fédérer tous les enseignants

Bernard Defrance :

D'une part, la dissertation philosophique n'a, comme exercice scolaire devant prouver des capacités d'un individu, rigoureusement aucune espèce de signification. D'autre part, la note, c'est extrêmement simple, c'est un truc que j'ai toujours indiqué à mes élèves, et ceux qui l'appliquaient avaient 15 ou 18 : vous relisez votre texte et toutes les deux ou trois phrases, vous mettez un point d'interrogation. Donc vous transformez une phrase affirmative en phrase interrogative. Ça relève du primaire, ce n'est pas difficile.

Donc : tous les hommes aspirent à la liberté. Affirmation péremptoire, qu'est-ce qui vous permet de dire ça, etc. Tous les hommes n'inspirent-ils pas à la liberté ? Aaaaah oui, en effet, on est dans l'interrogation. Donc vous avez 12 au lieu de 8 et 10 au lieu de 6 et 16 au lieu de 12. Et la question est réglée. C'est un exercice que j'ai fait couramment avec mes élèves pour se débarrasser de ces exercices de rhétorique.

Quand votre fille se désole du niveau atteint par le baccalauréat puisque on a affaire à des copies dont 98% ne sont pas de la philosophie, la seule réponse est : comment j'apprends à mes propres élèves à déjouer ces exercices stupides. Et peut-être de se dire : oui, le point d'interrogation, d'accord, c'est un petit truc pour avoir 12 au lieu de 8. Tous les hommes aspirent à la liberté... Mais au fait, est-ce qu'il n'y a pas tout un tas de gens qui préfèrent nettement qu'on décide à leur place de leur propre destin et qui refusent d'assumer la responsabilité qui va obligatoirement avec l'exercice de leur liberté ? Donc à ce moment là, on entre dans quelque chose qui est un travail, réellement, à partir de sa propre expérience vécue. Mais ça, ça sort du champ de l'évaluation et de toute notation possible. Donc, c'est pas gênant, 80%... Qu'elle cesse de se poser des questions à propos de cette histoire.

Je suis toujours surpris quand j'entends des collègues dire qu'on a exercé une pression quelconque pour rehausser les notes. J'ai corrigé le bac pendant quarante ans, je me mettais secrétaire de jury, je n'ai jamais entendu un inspecteur ou un président de jury dire : il faut relever les notes pour avoir 80%. Jamais on ne m'a proposé de rehausser les notes que j'ai mises. J'ai l'impression qu'il y a là un imaginaire du côté d'un certain nombre de gens qui sont là à pleurer sur la perte du baccalauréat, de la philosophie, du latin, de la république et tout. Et je n'ai jamais entendu un inspecteur oser prononcer la moindre injonction d'avoir à relever les notes dans un jury de baccalauréat !

Raphaël Doridant :

Je pense que le fait est établi. Ce n'est pas forcément l'imaginaire que vous décrivez. Je pense que, pour un enseignant, c'est quand même compliqué parce que ça met en cause votre propre compétence de philosophe. Parce que ces copies sont anonymes et que vous les avez notées en conscience par rapport aux compétences de philosophie que vous avez vous-même acquises au terme d'un travail pour cette discipline qui vous a passionné. C'est aussi une forme d'attaque contre l'identité professionnelle, il faudrait voir comment ça se joue. Ça me plaît de, quand même, pas mettre ça sur le mode idéologie contre idéologie, puisque toute notre journée, c'est ça : c'est de voir ce que ça nous fait

Bernard Defrance :

J'ai 122 copies qui ont choisi le sujet : peut-on s'opposer à la loi ? Et toutes les 122 copies répondent, anonymes :

- Première partie : on ne peut pas s'opposer à la loi, sinon on va en prison.
- Deuxième partie : on peut toujours s'opposer à la loi, du moment qu'on ne se fait pas prendre.
- Troisième partie, la synthèse : ça dépend.

Tout ça, ça fait 0 si je note. Parce que transgresser, ce n'est pas s'opposer.

Marguerite Bialas :

Pour ce colloque, nous voulions inviter Catherine Baker. Malheureusement, elle n'a pas pu venir. Sa présence me manque maintenant dans la discussion parce que cette dame avait décidé, dans les années 70, de ne pas mettre sa fille à l'école. Elle a écrit un livre⁴ (qui se trouve sur la table librairie au fond de la salle) dans lequel elle explique tout ce qu'elle considère de mauvais dans l'école et qu'elle a voulu éviter à sa fille.

Tout ce qu'on a dit jusqu'à présent, ça me paraît surtout être les souffrances un peu institutionnelles, les notes, le système... Dans le texte introductif au colloque, on avait aussi parlé des souffrances inévitables, de celles qui sont nécessaires pour grandir, pour le devenir de l'être humain, et des souffrances qui sont inévitables à cause des relations entre les individus. Pourrait-on encore en parler un peu ? On ne peut pas tout éviter...

Participant

Je voulais revenir avec une petite anecdote puisqu'on parle de philosophie. Moi mon fils est en train de passer son bacc. Il a redoublé trois classes dans son cursus scolaire. L'institutrice de CM2 avait dit : manque d'organisation et qu'il faudrait

⁴ *Insoumission à l'école obligatoire*. Catherine Baker, rééd. Tahin Party 2006

etc... Mais bon, nous avons jugé que ne n'était pas tellement le meilleur moment. Mais l'année suivante, en bonne enseignante, je me suis posé la question et malgré tout, il a redoublé sa sixième. Bref : il est arrivé en technologie, il est en première, bon, pas trop motivé pour diverses raisons, redouble sa première et il a loupé son bacc. Bien. Maintenant, je lui demande : mon gars, qu'est-ce que tu fais ? Il faut que tu aies ton bacc et tout, et on parle de philosophie. Et je me pose la question. Pour moi personnellement, c'est important la philo et qu'on continue à faire de la philo à l'école. Mais je ne sais pas si l'évaluation de la philosophie est tellement importante pour ces jeunes-là. Pour lui, ce qui est important, c'est les matières qui le mènent à avoir un métier. Mais la philosophie reste importante.

Raphaël Doridant :

Ce que tu viens de dire : ce qui est important, c'est d'avoir un métier. Dans le rapport à la connaissance, on a l'impression qu'il y a une instrumentalisation du diplôme. Mais ce n'est pas une attitude intérieure de chercheur, ce n'est pas une passion de connaître qui est développée et qu'on demande à l'école de développer. Et j'ai l'impression, mais je dis ça très prudemment, il y a quelque chose de schizophrénique entre les valeurs que l'on affirme pour suivre qui sont encore avec des noms comme démocratie, responsabilité, autonomie... On pourrait trouver des choses comme ça dans les I.O., encore aujourd'hui. Et en même temps, on sent un processus très fort comme a dit Florence G-D, quelque chose comme un Niagara social, très peu conscient et qui nous emporte vers autre chose, vers complètement autre chose. Vers un rapport au savoir instrumentalisé, vers un rapport à autrui qui est aussi sans doute quelque chose comme ça. Quand vous avez dit tout à l'heure, Bernard, le savoir s'augmente de se partager : quelle est la proportion d'entre nous, ici, qui avons fait dans notre formation scolaire, universitaire, cette expérience-là ? Combien de fois on l'a faite ? Et pourquoi on ne l'a pas faite ? Le fait que nous ne l'ayons pas faite, en quoi est-ce cohérent avec la société ?

Participante

C'est la question : « en quoi certaines souffrances sont nécessaires ? » qui m'intéresse. Je n'ai pas de réponse, mais j'ai des petits éléments de réflexion. Je pense à ce que les analystes qui sauront infiniment mieux répondre que moi appellent les castrations. Il y en a qui sont nécessaires. Je ne sais pas s'il est obligatoire que ces castrations-là procurent de la souffrance, c'est à eux de répondre. Mais la deuxième piste à laquelle cette question me renvoie, c'est celle du travail tel qu'il nous a été présenté ce matin, en particulier par toi, Danielle. Le travail, une vision du travail, une représentation du travail, une façon de vivre le travail qui, progressivement, échappe à la représentation commune qui est de la souffrance (je suis au boulot, vivement samedi etc.) Et là, voilà qu'on a une représentation du travail complètement différente. Peut-être qu'au fond, il n'y a aucune souffrance nécessaire à l'école ? Je pose ces questions à Brigitte Montavont et Danielle Thorel.

Brigitte Montavont

La castration, c'est parce qu'on est toujours en manque et qu'on court après l'objet qui va combler ce manque et que, une fois qu'on l'a, on s'aperçoit que ce n'est pas ça et qu'il faut recommencer à courir après. Il y a des gens que ça ne fait pas souffrir, il y a des gens qui se structurent avec ça sans que ça les fasse souffrir. Je ne sais pas quel sens on donne au mot souffrance, mais bon. Et il y en a d'autres qui ne l'encaissent pas, qui ne peuvent pas et que ça rend fou.

À l'école, par exemple, il y a tout ce qui est de l'ordre des limites, des règles, du respect de l'autre puisque le premier mouvement, c'est d'agresser l'autre. Les petits vont vers les autres, c'est pour les agripper, c'est pour leur prendre, c'est pour leur manger ce qu'ils ont envie de prendre, eux.

Ça dépend du sens qu'on donne au mot souffrance. Je dirais plutôt que ce n'est pas quelque chose qui fait souffrir, c'est quelque chose qui est nécessaire. Et cette nécessité, quand on l'accepte, c'est plus facile à vivre que quand on ne l'accepte pas, quand on ne peut pas l'accepter tel qu'on est structuré.

Danielle Thorel :

Ce matin, on avait dit qu'à Mons, on essaie que les enfants acquièrent des connaissances par les recherches libres : c'est de cela que tu voulais parler ? Et qu'à travers ces recherches libres, les gamins acquièrent les connaissances qu'ils doivent acquérir. Est-ce que ça les fait souffrir ? Nous, on dit qu'ils entrent par la recherche libre, mais il ne faut pas nier qu'il y a forcément des séances où ils vont devoir s'entraîner. Il y a des séances d'entraînement, des séances d'exercisation. Est-ce que ça les fait souffrir ? Ça les ennuie peut-être, mais souffrir ? Je ne sais pas.

Marcel Thorel :

Je pensais que la question était plus large, sur la notion de travail elle-même. Nous, on a l'impression que les enfants n'attendent pas la fin de la journée ou le mercredi. Ils vivent les moments de classe comme de bons moments et quelquefois comme de grands moments. J'ai une évaluation épidermique et quand les enfants viennent présenter leur texte, je regarde toujours, parce que, quelque fois, j'ai la chair de poule. Là, je dis : ça doit être un bon texte, ça. Et je dis aux enfants qu'on vient de vivre quelque chose d'important, des fois qu'ils ne s'en seraient pas rendu compte. Mais en général, ils s'en rendent compte. Et là, on n'a plus besoin d'évaluation et de tout ça. Et on sent les enfants qui n'ont pas produit cette recherche, ce texte, ou cette conférence : ils sont contents d'être dans ce lieu ou cela s'est produit, même si ce n'est pas eux les producteurs, voyez.

Donc là on est dans une autre forme. C'est peut-être plus élargi à cette idée que le mot travail recouvre une réalité différente de ce qu'on peut trouver habituellement, c'est-à-dire efficacité, rendement...

Participante :

Tout ce qu'on a dit aujourd'hui, ça me plaît beaucoup, ça a été un grand plaisir. J'ai fait ça toute ma vie, et arrivée à la retraite, j'ai eu l'impression que je me suis fait avoir de partout parce que la vie, la vie réelle, la société, l'économie, ça ne tourne pas du tout comme dans nos classes coopératives ! Bernard, quand vous parlez de résistance, c'est vraiment le mot pour aujourd'hui aussi. Parce que, quand on fait les choses comme on les fait aujourd'hui ou comme on les fait dans nos classes, on pose de petits actes de résistance. Ce sont des moments où on est encore libre, où on a encore cette possibilité. Mais je suis sans grande illusion sur la portée que ça peut avoir quand je vois les grandes forces à l'œuvre. Peut-être que je suis un peu pessimiste quand je les vois, j'espère que d'autres sont moins pessimistes... Je ne sais plus terminer... Rires...

Je voudrais croire que ça sert, que c'est utile. Je l'espère, c'est tout.

Et en fait, si ça nous fait plaisir de le faire, c'est utile, c'est déjà une bonne journée de passée.

Bernard Defrance

Sur les forces qui déferlent, force de la marchandisation etc. dont parlait Raphaël : beaucoup d'élèves arborent des marques. Il m'arrivait de dire à mes élèves : « Attends, Chevignon, là, il te paie combien pour faire de la publicité pour eux ? » Ils me regardent d'un œil rond : « Il me paie pas, c'est moi qui ai payé le blouson. » Alors je dis : « Non seulement tu leur fais de la pub, mais en plus c'est toi qui paies ! Si on me met un panneau publicitaire dans mon jardin, fais-moi confiance, le mec, il faudra qu'il paie. Et si mon jardin est bien placé... » Alors on a réfléchi sur la marque, comment on marque le bétail au fer rouge, les esclaves, etc. Comment on est porteur de sa propre aliénation, les cerveaux disponibles pour coca cola. Vous êtes en terminale, c'est terminé la télévision, vous coupez la télévision. - Monsieur, vous n'y pensez pas !- Si, j'y pense sérieusement. Et si vous voulez, vous, penser, réfléchissez-y. J'ai vu considérablement diminuer les marques... ça les agaçait de se faire interpeller. Et au fond, oui M'sieur, vous avez raison. La frime, la BMW, les machins, les trucs, les marchandises tombées du camion... La morale des petits caïds de banlieue qui est la même que celle des prédateurs internationaux qui mettent la planète dans l'état où elle est, on sait que ce n'est plus une morale... « Moi, j'ai trifouillé les pièces d'une marchandise tombée du camion. Pendant ce temps-là, il y en a un autre qui mange pour quatre mille francs de frais de bouche par jour, ou qui paie ses frais d'avion ou d'hôtel en liquide... La loi n'est pas la même pour tous, alors que vous nous enseignez : la loi est la même pour tous... Il faudrait descendre de votre nuage philosophique pour vous rendre compte de ce qui se passe réellement dans le monde. »

Et quelle est la réponse ?

Effectivement, tu es en train de te rendre compte que les adultes autour de toi ne respectent pas la loi. Au plus haut niveau des responsabilités politiques, économiques, financières, effectivement ils ne respectent pas la loi qu'ils t'imposent. Un préfet de la république est condamné à trois ans de prison dont deux avec sursis et il n'a fait qu'un mois de prison et le procureur l'a dispensé du bracelet électronique pour un incendie criminel. Pendant que le gamin, le cousin d'une de mes élèves dont j'ai le texte, se mange six mois parce qu'il avait vu une bagnole brûler en novembre 2005, sa mère lui dit, complètement affolée : « va voir si c'est pas la nôtre », il descend dans la rue. Les flics arrivent là-dessus, il est embarqué, commissariat, comparution immédiate, six mois ! Donc, la loi n'est pas la même pour tous. Et la seule réponse que je peux avoir quand je suis en train de découvrir que les adultes autour de nous ne sont pas adultes, ne sont pas citoyens, ne respectent pas la loi : c'est donc une raison de plus, pour toi, de commencer à obéir à la loi. Il faut bien que quelqu'un commence ! Et si c'est pas vous qui commencez, qui va commencer ? Ça va durer longtemps ?

Vous connaissez tous cette légende du colibri : la forêt est en feu, les animaux fuient, éperdus devant la catastrophe. Un colibri, seul au milieu de la panique générale, va chercher une goutte d'eau à la rivière dans son bec, et va la jeter dans le brasier, inlassablement. Un tatou lui dit : ça sert à rien ce que tu fais ! Et le colibri dit : oui, je sais, mais je fais ma part.

Florence Giust-Desprairies :

Je voulais revenir sur la question de la souffrance parce que j'ai eu l'impression que ça restait en interrogation. Je voudrais donner quelques éléments là-dessus. D'abord, dire que la souffrance est inhérente au fait institutionnel, c'est inhérent au fait qu'il y a une altérité du monde. J'ai parlé de l'altérité en soi, mais il y a aussi cette altérité

du monde, et cette altérité, dans l'école en particulier, qui a à voir avec les savoirs constitués et qui est vraiment une violence. D'avoir à comprendre et à rentrer dans des mondes construits qui sont des attaques d'une certaine façon à l'imaginaire, à l'illusion, à la toute-puissance. Je crois que c'est important, ce n'est pas : on devrait souffrir ou pas souffrir. On souffre de fait, la souffrance est inhérente, mais ce que je voudrais ajouter, c'est que, il me semble que la dramatisation de la conflictualité dans l'école... Il y a une conflictualité psychique de fait : tout ce qui se présente à nous et aux élèves dans l'école, ce sont des objets à investir. Et avoir des objets à investir, c'est aussi être confronté à la difficulté d'investir, à la panne d'investissement, au conflit d'investissement. Et l'enseignant, ce qu'il découvre d'ailleurs dans le travail, c'est qu'avant de savoir, il investit, et que c'est autre chose. Il découvre que dans l'investissement, il y a l'amour, il y a la haine, il y a le rejet, la désillusion etc. et que c'est un travail, un travail psychique, au sens freudien. Et que ce qui pose problème, c'est la dramatisation du conflit et la dramatisation de l'ambivalence, c'est-à-dire le fait d'avoir des rapports ambivalents aux choses. Par exemple, un élève peut avoir un rapport très ambivalent à une discipline. Mais dire que c'est ambivalent ne veut pas dire que c'est impossible, au contraire, ça veut dire qu'il y a des moments où quelque chose peut être pris pour lui, et à d'autres moments, ce n'est pas possible. Mais tous les itinéraires et toutes les trajectoires de la scolarité de chacun sont faites de cette conflictualité psychique et de cette ambivalence. Donc de plaisir et de souffrance au travail.

Participante :

Je voulais revenir aussi sur la souffrance, la souffrance inévitable...

Parmi les enseignants que j'ai rencontrés qui ont eu beaucoup à souffrir dans le système éducatif français, il me semble que ce dont ils ont souffert, c'est d'humiliation. D'humiliation de l'institution Éducation Nationale. On n'en a pas beaucoup parlé aujourd'hui, elle me semble réelle, en particulier pour moi qui ai vécu et travaillé dans d'autres pays dans le monde, cette dimension de l'institut Ed nat dans la façon dont elle organise, le pouvoir, les concours, les contrôles, tout ce dont on a parlé, c'est particulièrement violent. J'aurais beaucoup de chose à dire là-dessus... Mais ce qui m'intéressait aussi, c'est la résistance : comment résister à ces formes d'humiliation de l'institution. En tant que formatrice à l'IUFM, ce sont des questions que je me pose. Et c'est très difficile, avec des enseignants stagiaires, qui ne sont même pas sur le terrain, de les faire réfléchir à ces questions parce qu'ils vont aller sur le terrain. Tout ce qui les intéresse, et c'est tout-à-fait normal, c'est : comment ils vont survivre tout de suite. Mais très vite, ils vont être, pour beaucoup d'entre eux, dans des situations de souffrance. Et dans les formations, on a beaucoup de difficulté à aborder ces questions. Il est vrai qu'il y a la formation continue, mais quand on propose des choses là-dessus, en général, c'est rejeté par l'institution. Donc la résistance, oui. C'est Béia Sayegh qui disait : « *résister, c'est créer* ». Donc voilà, j'essaie de créer dans l'institution avec ça, mais je ne sais pas combien de temps je vais durer dans l'institution.

Raphaël Doridant :

Deux phrases à propos de la souffrance, le travail comme souffrance...

Peut-être que beaucoup d'enfants vivent le travail comme une souffrance stérile qui ne les fait pas grandir. Ils ne la vivent pas comme une souffrance féconde. Opposition entre une souffrance stérile et une souffrance féconde. Et sans doute à Mons, ils en savent pour écrire leur conférence, probablement. Je sais qu'il y a des

choses qui me passionnent dans le travail intellectuel, mais j'en bave. Certains bouquins, je suis obligé de lire quatre fois la même page ! Quand j'écris un article, j'en bave aussi, mais je suis content à la fin !

La deuxième chose, sur la hiérarchie. L'humiliation, je la lierais au principe hiérarchique et au fait que la hiérarchie, ça nous sollicite dans notre subjectivité à un niveau de soumission ou alors d'emprise sur l'autre. Je pense à des gens qui sont devenus inspecteurs, une personne que j'ai eu comme collègue, ces gens changent. Ils sont placés en tant qu'inspecteurs à des positions où leur subjectivité est sollicitée ailleurs, des choses que peut-être ils ignoraient, du côté du contrôle, de l'emprise sur l'autre. Je suis persuadé qu'il m'arriverait la même chose. C'est-à-dire que c'est aussi à nous, dans des dispositifs horizontaux, plus coopératifs, de type démocratique, de demander à autrui de nous limiter dans ces aspects-là. C'est-à-dire si on a des institutions, des organisations qui nous sollicitent ailleurs que, on est aussi différents. Dans nos classes, nos élèves aussi, on le voit bien, sont placés dans d'autres dispositifs pédagogiques et ils changent. C'est nos niveaux, nos registres et ça dépend par quel registre on entre, il y a plein de registres et ça provoque des changements sur toute la pyramide.

Intervenante :

Je pense que la souffrance est inhérente à tout être humain. Le titre du colloque : souffrances et violences...

Ce qui est dangereux, c'est quand la souffrance aboutit à la violence. Et finalement, on revient à la résistance : est-ce qu'on a gagné quelque chose ? Chaque petit acte de résistance, c'est quand la souffrance n'a pas abouti à de la violence.

Participant :

Dans cette discussion, il y a quelque chose qui me gêne. Ce matin, la première phrase de Michèle Drida, c'est qu'on n'allait pas être dans la plainte. Je pense qu'on est en train d'oublier un peu cette histoire-là.

Je vais raconter quelque chose de très trivial : au bout de cinq ans d'enseignements, j'étais en analyse et j'avais une crise terrible d'hémorroïdes. Et mon analyste m'a dit : *ah ! vous enseignez !* (Rires dans la salle...) Ça s'est arrêté !

Dans l'ensemble, arrêtez de vous plaindre parce que vous n'êtes pas à plaindre. J'ai été très déprimé dimanche dernier, mais je n'ai pas du tout envie d'échanger ma vie contre celle de monsieur Sarkozy. Arrêtons de nous plaindre, on n'est pas malheureux ! Chaque fois qu'on résiste, c'est de la vie et c'est du bonheur ! Je me suis engueulé à peu près avec tous mes chefs d'établissement. Evidemment j'étais déprimé après, j'avais la trouille aussi parce que je ne suis pas très courageux. Mais c'est aussi ça qui m'a permis de vivre. Je n'ai pas eu des notes administratives magnifiques, bon.

Participante

Ça fait un moment qu'on n'a pas entendu le mot désir. Après l'intervention de monsieur Thorel, ce que j'ai aimé, c'est cette manière de créer du désir chez l'enfant. Autant celui qui est en train de faire, de travailler, de suer sur son texte que celui qui écoute et qui entend.

Bernard Defrance

Toufik nous raconte le sort subi par ses amis qui ont été arrêtés par la gendarmerie lors des émeutes en Kabylie ; Trécy nous raconte ce qui lui est arrivé à elle-même

quand elle avait dix ans, au moment où le village au Congo est envahi par les rebelles pour piller, etc. ; Stéphane nous explique son envie de vomir quand il voit des garçons de son âge ou plus jeunes se vendre aux touristes sexuels sur les plages du Sri Lanka ; etc. C'est-à-dire que les enfants que nous avons dans nos classes, ceux que j'ai eu pendant dix-neuf ans et même plus que ça, parce que les enfants des classes moyennes de France sont porteurs, eux-aussi, de souffrances, ces enfants savent ce que c'est que la souffrance, ce que c'est que la violence. Et effectivement, ils ne dépriment pas dans les classes. Et Treacy a 18 à sa dissertation de philosophie grâce à quelques conseils judicieux. Il y a une manière en effet, grâce à ce qu'on a appelé la résilience... Comment on retourne l'énergie de la violence en culture, comment je retourne ce qui m'a atteint profondément, y compris les souffrances les plus extrêmes, que j'apprends alors à partager, à exprimer, à ne pas accepter, à ne pas me résigner au racket, à l'habitat inhabitable, au trafic, au jury etc. Comment on n'accepte pas en effet, et comment on construit les procédures par lesquelles on va faire autre chose qu'une réponse violente, réponse en miroir. Un de mes élèves disait en 2005 : « *Mais enfin, ces cons-là, ils ne pourraient pas s'arrêter de faire brûler des bagnoles ? Une bagnole qui brûle à TF1 le soir, c'est 20 000 voix de plus pour Sarko !* »

Raphaël Doridant :

Résister, c'est créer. Alors arrêtons-nous de nous plaindre et créons.

Le colloque, c'est aussi une création, une création des organisateurs, des intervenants, des participants. Et c'était un grand moment de plaisir.

Livres édités par les intervenants au colloque :

Bernard Defrance :

La violence à l'école, Syros 1988
Sanctions et discipline à l'école, Syros 1992
Le plaisir d'enseigner, Quai Voltaire 1992
La planète lycéenne, Syros 2006

Florence Giust-Desprairies :

L'enfant rêvé, Armand Colin, 1989
La figure de l'Autre dans l'école républicaine, Paris, PUF 2003
L'imaginaire collectif, érès 2003

Marcel et Danielle Thorel :

Une école Freinet, fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, éd. Harmattan 2007

Jean-Pierre Vidit :

Du jeu et des délinquants : jouer pour pouvoir penser, éd. de Boeck collection l'Oxalis 2002
Je fais, je joue, je rêve- agir et défaut de symbolisation, L'Harmattan 2007.