

UNIVERSITE AIX - MARSEILLE I
(Université de Provence)

U.F.R. Psychologie et Sciences de l'Education
Département de Sciences de l'Education

Année 2004

N° de B.U.

Mémoire de D.E.S.S. MASTER

Promotion et Education à la Santé

Présenté et soutenu publiquement par M. Christine CERUTI

Le

L' ECOLE COMME LIEU DE SANTE SOCIALE

Directeurs de Mémoire : Mme. R. DUPAS
Mr. B. PETIT

Jury : Mr. V. BONNIOL
Mme. R. DUPAS
Mr. B. PETIT
Mr. J. RAVESTEIN

SOMMAIRE

Avant propos

Introduction

Chapitre 1 - où l'on parle de la méthode

Chapitre 2 - qui définit quelques concepts

PREMIERE PARTIE

Chapitre 3 - inventaire non exhaustif de symptômes de « mal être » social

Chapitre 4 - qui recueille des éléments pour un diagnostic

Chapitre 5 - qui interroge sur les représentations et comportements sociaux

Chapitre 6 - qui se centre sur de possibles perturbations de la relation précoce

Chapitre 7 - qui traite des réponses en termes d'organisation sociale

DEUXIEME PARTIE

Chapitre 8 - où l'on voit qu'idéologie et idéopraxie scolaires sont en contradiction

Chapitre 9 - qui tente de repositionner l'école dans l'ensemble du corps social

Chapitre 10 - qui propose une redéfinition des missions scolaires

Chapitre 11 - où l'on répertorie les atouts de notre vénérable Education Nationale

Chapitre 12 - qui offre de délirer ensembles sur une école idéalement autre

L' ECOLE COMME LIEU DE SANTE SOCIALE

UN PROJET SYSTEMIQUE POUR L' ECOLE

AVANT PROPOS

Ce travail s'inscrit dans la double perspective :

- d'une interrogation liée à mon expérience professionnelle auprès d'adolescents issus de familles en difficulté,
- de l'élaboration subjective que j'ai effectuée à partir des observations et connaissances acquises dans le cadre de ma formation en DESS de promotion et éducation à la santé.

Il est une réflexion – qui se voudrait synthétique – à partir de ces multiples approches.

La « spéculation » éducative qui en est la résultante n'engage donc que moi-même. Et l'usage des propos de nos différents intervenants relève uniquement de mon écoute et de mes choix. Je ne peux faire autrement que les présenter « sortis de leur contexte ». Il est difficile alors d'échapper à un certain nombre de distorsions. J'en demande par avance excuse à leurs auteurs, en formulant le vœu que ces distorsions n'aillent pas jusqu'au contre sens. Leurs propos seront cités en italique pour les différencier des références livresques, classiquement entre guillemets.

INTRODUCTION

La question posée est celle de la fonction de l'Ecole, dans le corps social, à la date d'aujourd'hui.

Ce que l'on appelle aussi « les missions » de l'institution scolaire, et qui ne sont – peut-être (?), vraisemblablement (?), certainement (?) - pas les mêmes à l'heure actuelle que ce qu'elles ont été au moment de son institutionnalisation.

La première partie de cette étude va s'attacher à montrer en quoi le corps social et ses besoins ont évolué.

La seconde, comment l'Ecole qui, par la voix de ses acteurs semble vouloir pérenniser des finalités qui ne sont plus à l'ordre du jour, pourrait - en réajustant ses objectifs - remettre en œuvre la fonction de salubrité publique qu'elle tend idéalement à se donner.

Ma démarche prend source dans ma pratique quotidienne d'accompagnement d' « adolescents en difficulté » ; mais nous verrons que ceux-ci ne sont que le symptôme le plus visible d'une problématique d'ordre plus général.

Il m'a en effet été donné de constater que, quelque soit le dispositif d'accompagnement mis en place pour aider l'adolescent dans son cheminement d'intégration sociale, il se heurte parfois à un refus qui ressemble sous bien des aspects à une fin de non-recevoir. Devant les « *vides* » que l'on perçoit autour de cette « seconde naissance » qu'est l'adolescence, j'ai été amenée à m'intéresser aux événements et relations qui entourent la première. Et réarticuler ce questionnement à une réflexion sur la place et les attentes de notre société envers l'enfant.

Les cheminements que nous allons effectuer dans diverses « théories » des sciences de l'homme – anthropologie, psychologie, sciences de l'éducation – auront pour but de nous conduire à un certain nombre de propositions qui seront à inscrire, elles aussi, dans une pratique.

La méthode adoptée pourra être comparée à celle du puzzle.

Le corps social est « complexe », c'est chose admise, et ne peut être appréhendé dans un raisonnement univoque. Si son étude peut se fractionner en plusieurs disciplines, sa compréhension – donc les actions à mettre en œuvre dans le champ du réel – doit obligatoirement rassembler dans un même tableau les multiples aspects qui auront été soumis à l'analyse. Encore faut-il que le tableau ait une cohérence, une « unité ».

C'est cette cohérence que nous rechercherons tout au long de notre réflexion.

Nous nous plaçons en situation « d'observation qualitative », qui permet de construire une conceptualisation à partir des phénomènes complexes observés.

Je vais, ainsi, rassembler des pièces – des faits observables et/ou théorisés – énoncés par l'une ou l'autre discipline. Pièces qui pourront, dans un premier temps, sembler disparates.

Mon apport personnel sera de les articuler en un ensemble qui voudra être, sinon « vrai », du moins cohérent. Il en résultera une image (« *image* » en langue britannique), une représentation de la problématique du bien-être et du mal-être dans notre civilisation, image qui sera la mienne, et qui peut être soumise à modifications. Car le corps social n'est pas seulement complexe, il est mouvant, aussi. Ce qui signifie que tel ajustement acceptable aujourd'hui pourra s'avérer complètement inadéquat demain. Demain, ou même seulement en introduisant dans le « paysage » encore une autre pièce. C'est ainsi que les parties ne pourront effectivement jamais donner une image parfaite du « tout », puisqu'elles sont en quantité et en qualités infinies.

Ce qui donne lieu à deux commentaires :

- Le portrait qui va être brossé va rester indéniablement superficiel. En rapport avec la multiplicité des disciplines en présence, et comme je ne prétends pas être « spécialiste » dans toutes ces disciplines, il peut difficilement en être autrement, il résultera un manque certain de profondeur.
- Le second commentaire, lié à la question de la mouvance de l'objet, et des différences de représentations qui en découlent, pose d'ores et déjà la question de la relativité des notions de bien-être et de mal-être – qui est la relativité du bien et du mal dès lors qu'ils cessent d'être soumis à une norme.

Ce sont ces deux réflexions que nous allons poser comme préalables à notre étude.

CHAPITRE 1 METHODOLOGIE

C'est pour tenter de résister à une adhésion normative que je me propose d'adopter, dans un premier temps, **le regard de l'ethnologue** tel qu'il est explicité par M. MAUSS : « il est essentiel de ne jamais rien déduire a priori : observer, ne rien conclure ». Mais pour autant : « ne jamais oublier le moral en étudiant les phénomènes matériels et vice-versa »

Ce qui signifie : observer la dimension morale comme un fait observable, et y compris dans ce qu'elle ne dit pas, ou ne montre pas, ou lorsqu'elle montre le contraire de ce qu'elle dit. Il faut « tenir compte des concordances, dit encore M. Mauss, mais aussi des absences ».

Et F. LAPLANTINE : « pour devenir un véritable objet de connaissance scientifique de l'ethnologie et de l'ethnopsychiatrie, une culture donnée ne saurait seulement être appréhendée dans ses aspects manifestes, mais aussi dans les pans d'elle-même qu'elle refoule, nie, pénalise et lui échappent ». Nous adopterons avec lui le présupposé théorique selon lequel « ce qui dans une société est montré ne doit jamais dissimuler la présence de ce qui est caché ».

Nous adopterons encore son point de vue lorsqu'il établit la démarche ethnopsychiatrique comme « un acte de rupture totale avec les idéologies en apparence rivales, mais en fait complémentaires du psychologisme et du sociologisme ». Se référant à G. DEVEREUX, il rappelle que « le psychologue et l'ethnologue ne travaillent pas sur des objets distincts, mais à partir de points de vues différents sur un objet rigoureusement identique » (car) « les mécanismes psychiques ne sont rien d'autre que la face » interne de processus culturels, qui peuvent de ce point de vue être qualifiés d'« externes ». Le psychique est le « dedans » de la culture, alors que la culture est le « dehors » du psychisme. Mais le « dehors » nous renvoie toujours au « dedans » et réciproquement. »

Et, citant Tobie NATHAN (1986) : « l'ethnopsychiatrie ne peut être que psychanalytique (...) et s'appuyer sur un modèle structural ou systémique... ».

Ce sera, dans notre démarche, **la part interprétative** – fondée sur la « méthodologie des correspondances » freudienne selon laquelle nous articulerons les différentes pièces du puzzle.

Le symptôme n'est pas, dans cette perspective, considéré comme une pathologie, mais comme l'expression symbolique – individuelle ou sociale – d'une réalité qui ne peut s'exprimer autrement.

Perspective qui est aussi celle de l'approche systémique lorsque son analyse se fonde sur les facteurs de fonctionnalité et sur les relations entre les parties.

Cette multiplicité apparente d'approches se groupe, à mon avis, sous une appellation unique : **la méthode clinique**, qui est, en médecine, identique à celle du champ social : un temps d'observation, celui de l'inventaire des symptômes – et un temps interprétatif, celui du diagnostic.

Nous allons, pour parler de la santé – bonne ou mauvaise – du corps social, adopter cette procédure – le recherche des thérapeutiques – existantes ou à découvrir – n'intervenant qu'en dernier lieu.

CHAPITRE 2 LA PROBLEMATIQUE : PRECISONS QUELQUES CONCEPTS

Il importe ici d'établir quels contenus nous affectons aux mots. Et clarifier les biais dont ils sont porteurs.

Du « nous » et du « je »

En utilisant le terme « observer » (... et ne rien conclure), il ne nous échappe pas que toute observation est, d'entrée, sélective. Et que le choix « observant » que je vais opérer parmi les éléments du réel est bien entendu induit par mon projet et ma démonstration à venir. C'est, je suppose, ce glissement incontournable de l'observation-qui-n'est-jamais-pure, à sa mise en mots (qui l'est encore moins) qui est à l'origine du glissement du mot « *theoros* » : celui qui restitue l'observation de la réalité, aux « théories » dans leur définition actuelle qui relèvent parfois de la seule spéculation mentale.

Je tenterai dans ma rédaction de formaliser cette différence entre l'observable (partageable par d'autres) et le spéculatif (qui n'engage que moi) en circulant entre l'usage du « nous » et du « je ». Le lecteur pourra donc trouver dans la même phrase l'usage de ces deux types de personnalisation, sachant que le premier suppose son adhésion, et l'autre, non.

De la norme sociale et de la norme naturelle

Sur les concepts de « *norme sociale* » (fournie par la courbe de Gauss, comme indicateur des comportements les plus fréquents – attitudes, caractères – dans une société donnée) et de « *norme naturelle* » (que nous définissons comme une constante repérable dans ces comportements au-delà des variations sociales), nous pouvons ajouter qu'il existe aussi une « *norme idéale* » qui établit la jonction entre les deux premières. Elle est celle qui va normativiser d'abord, puis normaliser des comportements sociaux quand bien même ils sont aberrants au regard de la norme naturelle. Pour donner un exemple : c'est la norme idéale transmise par « le modèle-mannequin » qui a conduit aujourd'hui à une norme sociale de poids et de mensurations féminines qui va complètement à l'encontre des normes naturelles de poids et de mensurations caractéristiques de la morphologie féminine.

En terme de bien-être ou de mal-être sociaux, je pense que cette nuance est importante dans la mesure où – si l'on en croit le proverbe – tout écart (dont la valeur mériterait d'être mesurée) par rapport à une constante naturelle ne peut qu'avoir des effets « déséquilibrants » pouvant conduire au pathologique. En reprenant mon exemple précédent : la volonté de maigrir peut conduire certaines femmes à « se sentir mieux dans sa peau » (ce sera un effet de déséquilibre positif), mais pour d'autres à avoir mauvais caractère, ou devenir dépressives, ou carrément anorexiques.

Nous abordons ici la question des limites de « bien-être » et du « mal-être », et la relativité de ces limites, qui concerne les représentations de chacun, et de chacun dans son appartenance à une succession de groupes : groupe familial, groupe de pairs, groupe culturel (couvrant lui-même l'appartenance à un pays, à une classe socio-culturelle, à un modèle de pensée (par exemple : modèle occidental – monogame, instruit, producteur et consommateur, etc.).

La santé, en termes de « bien-être » et de « mal-être »

La définition que donne l'OMS (instance se référant au modèle occidental) est à cet égard parfaitement floue et inclut dans ce flou le risque de normativité. Problème que nous retrouvons de façon tout à fait significative, même s'il ne s'agit que de symbolique, dans la polémique sur le port du voile.

Cette définition, nous dit N.MERLE (3/2/04) s'inscrit dans *une visée idéale*. Elle présente néanmoins l'intérêt de se fonder sur *une vision globale de l'individu*. La charte d'Ottawa, puis la déclaration de Johannesburg viendront opportunément la compléter en introduisant la notion de « processus », puis de concordance des facteurs de santé avec les facteurs économiques et environnementaux. Mais le point de vue du sujet reste primordial à la fois dans la représentation qui est la sienne de sa propre santé et les comportements afférents.

Ainsi, dans la multiplicité des *déterminants de la santé* (BOYER et ROBITAIL 4/2/04) l'étude en pourcentages de l'impact relatif de ces déterminants montre la part importante des comportements (40%) et la part plutôt faible de l'apport du système de santé (10%).

Émerge ainsi la notion de *qualité de vie*, notion qui apparaît dans la charte de Ljubliana de 1996, et établit une différenciation entre l'apport de soin (critère objectivement vérifiable) et la satisfaction de l'utilisateur (d'ordre subjectif). Il arrive parfois que *plus les critères de soin sont bons, moins les patients sont satisfaits, car ils sont sensibles à la relation plus qu'à la qualité des soins*. Les enquêtes effectuées sur la base des outils d'évaluation de qualité de vie mettent, en effet, en évidence *le besoin d'implication des gens et leur satisfaction lorsqu'ils sont, disent-ils, considérés « comme une personne à part entière »*.

J'établis dès maintenant, dans mon puzzle, un lien avec la situation scolaire puisque un de mes objectifs sera de montrer que la demande relationnelle est à prendre en compte dans le rapport enseignant-enseigné.

Nous pouvons tout de même nous dire que si la santé n'est plus seulement définie comme absence de maladie c'est parce qu'il y a un progrès réel dans le sens de l'éradication de la maladie (les maladies épidémiques par exemple).

Mais on peut se dire aussi que si dans l'histoire de la santé de l'homme apparaît cette notion de recherche de « bien-être », ce ne peut être qu'à partir d'un constat de « mal-être ». La loi ne légifère, en effet, que pour normaliser ce qui a cessé d'être « naturellement » normal.

C'est pourquoi nous aborderons notre étude de façon quelque peu pessimiste par un inventaire des signes de « *ce qui ne va pas* » Ce qui ne supprime pas pour autant la réalité de « *ce qui va* ».

Comment donc définir, en ce qui nous concerne les notions de bien-être et de mal-être d'un groupe social et des individus dans ce groupe ?

Puisque nous parlons de « notre » société, je retiendrai les critères donnés par mes collègues de formation lors d'un exercice sur le photo langage : les mots « nature », « harmonie », « équilibre », « convivialité » ont émergé comme signifiants de santé. Les mots « maladie », « exclusion », « précarité » comme signifiants de non-santé. Nous voyons déjà comment s'entremêlent des facteurs environnementaux, individuels, sociaux, économiques...

Les termes « harmonie » - *processus*, nous dit J.MALLET (29/3/04), *selon lequel les gens sont « en phase », « en résonance »* - « équilibre » sont indicateurs du processus de « négentropie » qui *tend à la construction, la reconstruction* dès lors qu'a été introduit un *désordre*. Les systèmes en effet sont soumis à de perpétuels changements, puisqu'ils sont *en échange permanent avec leur environnement*, et, c'est, dit encore J.Mallet, par le *processus intégratif* de l'acte d'apprendre que se développent les capacités d'ajustement du sujet.

Ce qui nous permet d'ajouter un autre critère à la différenciation entre bien-être et mal-être, que nous appellerons « aptitude à la résolution de problème ».

De mon point de vue, celui qui réussit à « *être bien* » et continue à l'être, malgré les problèmes que rencontre tout un chacun dans la vie – dont on peut supposer qu'ils sont source de mal-être – est celui qui aura acquis les capacités nécessaires à la réduction, sinon à l'élimination du problème. En biologie cela se traduit en termes de retour à l'équilibre (glycémique, éviction de l'étranger du territoire, etc.).

Les modes d'acquisition de ces aptitudes sont très variables d'une société à l'autre, puisque les problèmes ne sont pas les mêmes, si l'on excepte les constantes naturelles.

Et nous touchons par là à la « **problématique** » de l'éducation. Problématique que mes habitudes professionnelles m'incitent à traiter comme un ensemble de problèmes. Et pour chacun de ces problèmes il est possible de rechercher – et peut-être même trouver ! – une solution.

Quand l'objectif est donné : la recherche de solution, seuls les chemins pour y accéder varient.

Ma définition de l'éducation ne couvrira donc pas de multiples pages : elle se résume à un objectif : conduire le jeune (pour les espèces animales) ou l'enfant (chez les humains) à l'état comportemental adulte.

A partir de là, on voit que tout est – une fois de plus – relatif, car les attentes du groupe social envers l'adulte sont variables d'une ethnie à l'autre, d'une période à l'autre..., etc.

L'éducation n'est rien d'autre qu'un processus d'adaptation, et comporte à ce titre la double dynamique d'assimilation/

accommodation (H. WALLON). Assimilation d'informations en provenance du milieu (qui peut être par transmission hiérarchique), accommodation du sujet aux exigences du contexte par l'alchimie intégrative de ces informations et la réponse qu'elles engendrent – la réponse pouvant être une action dans le but de modifier le milieu.

Cette définition rejoint d'ailleurs celle que donne R. RUBO de la santé : *capacité de fonctionner au mieux dans son milieu* (N. Merle 3/2/04). Nous avons doré et déjà le lien entre santé et action éducative.

Parler d'éducation va nous demander, avons-nous dit, de déterminer quelles sont les attentes de « notre » groupe social envers l'enfant comme futur adulte. Et quels sont les cheminements qu'il a organisé pour atteindre les résultats attendus.

J. RAVESTEIN (1/12/03) nous rappelle que l'éducation consiste à *réprimer progressivement les comportements naturels par des comportements vectorisés par les conditions dans lesquelles on met le sujet*.

L'exemple qu'il donne de *l'éducation à la propreté pour l'entrée à la maternelle* est tout à fait représentatif du problème. *Les conditions voulues ne sont pas du tout naturelles*. Tout au moins dans le processus : « on » décide autoritairement de faire passer l'enfant du confort (liberté certaine et érotisation probable) de la couche à la rétention volontaire de sa part. Naturellement, cela se passe de toute façon : aucun animal n'est incontinent, dit F. DOLTO. (1984). Et, en situation de liberté, ils ne souillent pas l'endroit où ils dorment. On a donc ici un exemple de comment une intervention éducative vient effectivement modifier – en l'accélérant, si « *tout va bien* » en l'enrayant, si « *ça se passe mal* » - un processus naturel.

Et c'est effectivement dans la procédure d'accompagnement que se déterminera la réussite ou l'échec de cet apprentissage.

Il m'est avis que plus la procédure est proche du comportement naturel, plus elle a de chances de réussir. C'est la leçon que j'ai retenue de mon enquête-entretien avec les puéricultrices de la crèche des Colibris, lors de mon stage. Ce qui marche le mieux, disent-elles, c'est l'imitation de copains plus âgés qui pratiquent déjà l'activité du pot. Ce sont, ajoutent-elles, les parents les plus inquiets. On peut donc supposer que, dans les familles, si les papas et les mamans ne se cachaient pas pour s'adonner à cette activité, les enfants comprendraient beaucoup plus « naturellement » ce que l'on attend d'eux. Je n'ai, en disant cela, aucunement l'intention de modifier la morale et les pratiques familiales. Je veux simplement relever à quel point notre système éducatif est, le plus « normalement » du monde rempli de paradoxes. Le problème est qu'en général on accuse l'enfant de mal faire – il est « *vilain !* » parfois on le punit – et non la procédure d'être incohérente.

Il est important, dans notre propos, d'observer que nous avons dans cet apprentissage lié à *l'entrée en maternelle*, le premier impact des exigences de l'école envers les enfants. Et qu'il est connu que cette exigence là, si elle est mal agencée et mal vécue, aura des effets durables sur la constitution de la personnalité. Voilà pourquoi je pense que l'entrée des enfants en maternelle à deux ans ne va pas du tout dans le sens, comme je l'ai entendu dire, de « l'intérêt de l'enfant », et qu'elle est largement prématurée, puisqu'elle rend culturellement obligatoire – dans un délai précis, dans l'intérêt de qui ? – un apprentissage qui se ferait, de toutes façons, naturellement.

Nous avons là, aussi, un premier exemple des effets sur l'individu de cette « société du faire » que décrit D. SIBONY (1989), et nous aurons l'occasion de citer son analyse à plusieurs reprises.

Tout ceci nous conduit à une réflexion sur **les rapports de réciprocité entre culture et constitution de la personnalité.**

Nous allons pour cela nous tourner vers la psychiatrie transculturelle (F. LAPLANTINE 1988) qui nous permettra de nous distancer des normes qui sont les nôtres. Et nous demander, par exemple, si les sociétés favoriseraient certaines formes de maladies mentales plutôt que d'autres.

« Chacun d'entre nous possède en lui toutes les tendances, mais la culture à la quelle nous appartenons procède d'une sélection (...) elle encourage un certain nombre de comportements au détriment d'autres comportements d'autres comportements qui sont pénalisés ou purement et simplement éliminés »... L'intérêt de cette approche est de resituer l'histoire de l'individu dans « *la marmite sociale* » dans laquelle il est tombé lors de sa conception. Ainsi, l'ethnopsychiatrie africaine a pu faire apparaître « la quasi absence d'auto-accusation et de culpabilité névrotique, ainsi que la rareté des états dépressifs ».

Mais les phénomènes d'acculturation, aujourd'hui très rapides par le biais du développement des moyens multimédias de communication, introduisent de fortes « discontinuités culturelles ». La tradition est aujourd'hui vécue par les jeunes en Afrique comme « une contrainte insupportable qui peut conduire à la contestation créatrice des modèles en place, mais aussi à des manifestations de décompensation pathologique ».

Le phénomène n'est pas nouveau : nombre de sociétés traditionnelles ont sombré dans l'alcoolisme au contact de notre civilisation et la déstructuration de leurs coutumes qui s'en est suivie. Le terme « coutume » recouvrant à la fois les mœurs et le fait religieux.

Je vais me permettre ici une digression qui pourra paraître incongrue sur la question de la religion. Il s'agit de ne pas céder au tabou scientifique institué sur les phénomènes non matériels. La religion est une production « naturelle » humaine, une constante qui prendra selon les cultures des formes différentes. Porteuse d'informations sur les rites, la morale, les comportements de pouvoir, les représentations, elle est un « fait social ». Et nous la traiteront comme telle dans son impact sur la santé psychosociale du groupe.

Dans ses adaptations récentes, Marx a prouvé que l'on ne peut éradiquer une religion qu'en la remplaçant par une autre, quitte à la nommer « idéologie » pour la moderniser.

Un des problèmes de notre société occidentale en cette période de changement de siècle, est qu'elle ne sait plus très bien à quoi croire. Les résurgences extrémistes sont là pour nous montrer à quel point le lien entre le collectif terrestre et les idéaux qui nous transcendent est un besoin fondamental de l'espèce. Et nous savons que les perspectives ouvertes par les idéaux et pratiques religieuses pèsent très largement leur poids dans les idéaux et pratiques de telle ou telle culture.

Qu'en est-il dans la nôtre ? Et quelles en sont les conséquences ?

Là encore il nous faudra peut-être renoncer à l'universalité de notre vérité : ces « justifications (qui viennent) cautionner un ordre social dont la nature inconsciente n'est en général pas perçue » (Laplantine 1988).

Essayons de la lire à travers ses expressions.

PREMIERE PARTIE

Quand je vous ai connue, vous êtes devenue un peu ma mère.

Vous êtes célibataire sans enfants de chair, mais vous avez des enfants en esprit, vous en avez des centaines !

Mireille

Chère école - Mémoire de maîtres, Paroles d'élèves

CHAPITRE 3 LES SYMPTOMES

Les français sont, dit-on, les plus grands consommateurs européens de **psychotropes**.

Nous n'allons pas nous attarder sur « les plus », qui nous demanderait une étude comparative non seulement des consommations mais des facteurs pouvant conduire à ce plus ou ce moins, et qui déborde largement le champ de ce mémoire.

Retenons seulement que notre population adulte éprouve le besoin de consommer des produits de compensation psychique. Et ce de plus en plus tôt. Cette consommation légale et médicalement assistée venant s'ajouter aux comportements destinés à « oublier », ou bien se stimuler, ou « s'évader », à toutes les consommations des drogues illicites, de tabac, de café, et d'alcool.

Le phénomène, dans toutes les civilisations du monde n'est pas nouveau. A cela près qu'il a, en général, une fonction sacralisée, en étant associé à des rites destinés à mettre le sujet en relation avec un monde divin, spirituel, ou

cosmique (et il est à noter que le « sujet » est alors le groupe, plutôt que l'individu). De façon bien différente, dans notre culture, il est rentré dans les pratiques quotidiennes. C'est cette quotidienneté – qui inscrit alors le comportement dans les besoins vitaux – qui interroge.

Si le besoin de « s'évader » est permanent, qu'est-il donc si nécessaire de fuir ?

Un autre élément d'interrogation est le fonctionnement de **notre démocratie**.

Là encore nous ne comparerons pas à nos voisins, dont les évolutions sont similaires.

Nous pouvons par contre relever deux éléments paradoxaux dans ce qui sous-tend notre relation à la gestion de « la cité » :

1°- la contradiction entre les principes affirmés (pour être bref : « liberté, égalité, fraternité ») et les objectifs et comportements concrètement mis en œuvre sur la scène politique ;

2°- l'impossibilité chronique dans nos applications de la « démocratie » à écouter l'autre et considérer l'échange d'idées comme une complémentarité de points de vues et non comme une argumentation à abattre.

Les conséquences en sont ces frictions stériles aux quelles nous assistons régulièrement dans ce que nous appelons « débat » politique, et qui ont progressivement substitué l'effet de la joute verbale à l'évaluation des actes. Les français se désintéressent, se plaint-on, de la démocratie et de la politique. Bien sûr. Tout le monde sait que tout cela n'est qu'un leurre. Que l'unique objectif qui anime les instances représentatives de tout bord est le « chacun pour soi », et que les appels à la citoyenneté ne sont qu'un verbiage destiné éventuellement au voisin, mais surtout pas à moi (cf. paradoxe n° 1). Les seuls à se mobiliser sont les extrêmes et ceux qui ont un intérêt dans l'affaire. Avec les moyens de conviction - « vus à la télé » - que l'on constate au fil des campagnes électorales.

Si les conséquences sont bien affligeantes, sans doute serait-il utile de s'interroger sur les causes, autrement que par un rassurant « c'est la faute à l'Autre » (paradoxe n° 2) qui ne conduit certainement pas à une juste évaluation du problème.

Or, cet « Autre » le plus souvent désigné est « l'Etat », entité extérieure et quasiment abstraite. Ce qui est tout à fait significatif de la perversion du sens démocrate, qui me semble affirmer bien au contraire que l'Etat c'est nous. De fait, ceux que nous élisons ne sont que nos représentants et les « moyens » qu'ils distribuent sont ceux que nous leur avons confiés.

De quoi est indicateur ce déplacement du rôle de l'état ?

La réponse se situe, à mon avis, dans le type de relations que nous établissons avec lui et qui appartiennent – autant dans la revendication que dans la contestation – au registre de l'infantile. Quelque chose donne à penser que, dans nos mentalités, le Roi n'est toujours pas mort et qu'il nous est bien difficile de renoncer à l'assujettissement à une autorité suprême dispensatrice de toutes les bontés comme de toutes les injustices. Il ne faut pas nier, bien sûr, la réalité d'abus de pouvoir de la part de ceux qui ont réussi à obtenir le pouvoir. Le mystère réside plus, de mon point de vue, dans cette foire d'empoigne dont je parlais plus haut (et sur laquelle les extrêmes établissent leurs bénéfices). Comme si, malgré tous les vœux pieux, nous n'arrivions à créer d'autre fraternité que celle de Caïn et Abel. D'où l'impossibilité de mettre en réalité les conditions librement et fraternellement consenties d'un équilibre collectif, équilibre qui ne pourra être que moyennement satisfaisant pour chacun.

En quoi ces constats ont-ils un lien avec notre santé sociale ?

Nous savons qu'équilibre ne signifie pas immobilité. Que le changement et l'alternance caractérisent la vie, y compris la vie de la démocratie. Là, comme sur la question des psychotropes, ce qui fait problème n'est pas dans la nature du mécanisme mais dans son amplitude. L'objectif d'une vie harmonieuse est seulement de réduire les déséquilibres auxquels elle est confrontée : manger quand la teneur en glucose donne le signal de la faim, s'abriter quand il fait froid ou chaud en excès, etc. A la différence les comportements de consommation de drogues fonctionnent dans le toujours plus. C'est ainsi que le comportement alimentaire devient pathologique dès lors qu'il glisse dans l'excès du « trop » ou du « trop peu ».

Lorsque le groupe social lui-même fonctionne dans l'excès, il ne peut plus servir de régulateur et compensateur aux déséquilibres que rencontre l'individu dans son cheminement quotidien. Et nous pouvons ici nous demander si la pièce du puzzle « consommation de psychotropes » ne s'articulerait pas avec les « excès et déséquilibres de nos institutions républicaines » - ce qui devient une hypothèse sur la différence française dans ce taux de consommation.

Un autre signe est **la violence**.

Je ne dis pas violence « montante » car en dehors d'études longitudinales dûment planifiées il est impossible de

connaître la pente – croissante ou décroissante, dans quels groupes et devant quelles situations ? – des comportements de violence.

Les études effectuées sur la violence engendrée chez les individus par le visionnage télévisuel, montrent que ces comportements varient très vite aussi dans le temps (probablement parce qu'ils sont liés à des facteurs émotionnels sujets eux-mêmes à de fortes variations en des laps de temps assez brefs). Ceci permet aux différents commentateurs de pouvoir conclure à des effets diamétralement opposés (influence ou non-influence) selon la conviction qui est la leur.

Faisant partie de ceux qui pensent (études longitudinales à l'appui) que la violence télévisuelle a un impact sur les représentations du monde, donc la psychosociologie et les comportements des personnes, je rappelle simplement dans le cadre de ce mémoire que cette incitation existe, qu'elle fait partie des idéopraxies dominantes (au même titre que la compétition scolaire et professionnelle) même si certaines idéologies prêchent exactement le contraire.

Ne perdons pas de vue non plus que l'agression est un comportement *naturel*/biologiquement inscrit, la violence en étant probablement sa version humainement socialisée.

Y compris – et encore au jour d'aujourd'hui – dans les idéologies les mieux-pensantes. Ainsi en a-t-il toujours été des appels à la guerre et des luttes – saintes en général – contre tout groupe étranger ou « *infidèle* »

Apparemment le groupe social tolère moins bien la violence exprimée à titre individuel et de façon désorganisée. Elle devient alors signifiante du mal-être du sujet puisque expression d'une impossibilité de négociation dans ce qui devrait être négociable. Exemple d'accommodation ratée. Nous verrons avec B. PETIT que c'est ce qui se passe lorsque la rigidité organisationnelle prend le pas sur le vivant institutionnel.

Dans la multitude d'articles, descriptions et commentaires, sur les phénomènes de violence, c'est aussi le point de vue exprimé par P. PELLOUX, président de l'Association des médecins urgentistes hospitaliers de France car les personnels des urgences sont fréquemment confrontés à des comportements de violence. « A l'hôpital, dit-il, la première violence est générée par l'institution elle-même lorsqu'elle ne met pas assez de moyens à disposition pour accueillir les malades (...) on pense à sécuriser les biens et les valeurs et pas les lieux destinés aux plus faibles ». Et c'est (d'une certaine manière) ce à quoi se réfère aussi Ph. MEIRIEU lorsque, traitant de la violence à l'école, il rappelle que l'on ne devient violent que lorsque l'on a soi-même reçu de la violence ... qui nous conduit à nous interroger sur les symptômes exprimés par les adolescents

L'insatisfaction des adolescents dans notre civilisation est un symptôme plus douloureux qu'il n'y paraît de prime abord car nous y sommes habitués.

On parle de « *crise* » de « *comportements à risques* » de « *mal dans sa peau* » comme si tout cela était chose normale et incontournable.

Tout cela est anormal et évitable.

Ce que l'on appelle « *crise* » - de façon négativement connotée - n'est rien d'autre qu'une « *mutation* », dit F.DOLTO.

L'instant d'un « *choix* » selon l'étymologie. Les adultes ont tendance à oublier qu'une mutation a son rythme propre. Et qu'un choix est celui du sujet.

Et nous entrons là, de nouveau, dans le domaine de l'éducation.

Or, quand on dit « *éducation* » si l'on voulait être exact, on dirait « *habitudes éducatives* ». Que des sociologues de grande renommée aient mis en évidence ces phénomènes « *d'habitus* » n'a rien changé à l'affaire. Nous continuons tous – parents, enseignants – à perpétuer les principes éducatifs enregistrés par les synapses de notre enfance comme autant de principes définitifs, « *fondamentaux* » dit-on.

Il est donc définitif qu'un adolescent doit être en crise et mal dans sa peau. Heureusement Watzlawick et son baron de Münchhausen sont là pour nous expliquer comment nous construisons les réalités auxquelles nous croyons.

La thérapie familiale a pour démarche de soin de « *changer le regard* » de certains des membres du groupe famille sur la situation. Et elle obtient des résultats.

Il en est de même pour nos jeunes. Regardons les comme des adultes en devenir, et ils cesseront d'être « *en crise* » (au sens populaire) parce que le regard que nous portons sur eux leur insupporte.

Notre structure sociale, à travers nos instances éducatives de base : la famille et l'école, est telle que nous les maintenons extrêmement tardivement en situation d'assujettissement infantile. Et on se trouve tout surpris de ces comportements « *à risques* » alors que nous avons supprimé les rites initiatiques qui permettent au jeune garçon de savoir que, oui, dorénavant il est « *un homme* », avec l'approbation du groupe social. L'étape, bien sûr, est plus facile pour les filles puisque physiologiquement visible, et cela explique qu'elles soient jugées plus précocement « *mûres* ». Nos principes éducatifs aident peu nos garçons à mûrir.

Nous y reviendrons de façon plus approfondie dans le chapitre suivant.

Un autre facteur largement banalisé est celui de la réduction progressive, tout au long des XIX^e et XX^e siècles, du groupe familial, jusqu'à la **situation** actuelle de « **parent isolé** ».

Le parent isolé étant le plus souvent une femme, parce que les systèmes judiciaires et sociaux confient plus facilement les enfants à la mère. Nous avons là une situation presque normalisée du fait de sa fréquence, mais qui dans la perspective de l'élevage des petits est parfaitement anormale.

J'ai pris, pour ma part, la mesure de la gravité de cette situation, lors de mon stage au CHRS La chaumière – structure ouverte à ces *femmes chefs de famille* c'est-à-dire seules pour élever leurs enfants – en constatant combien était important pour elles le seul fait de ne plus être seules. Comment, par exemple, dans les bilans de sortie, elles exprimaient leur gratitude envers la structure et l'accompagnement (houleux parfois) dont elles avaient bénéficié. Et aussi leur plaisir à me raconter que « *ici les enfants appellent toutes les mamans tata* », petit signe montrant comment une structure organisée peut être perçue comme le substitut d'une grande famille.

Dans l'action médicale, l'accent a été mis par les pouvoirs publics en priorité sur l'aide matérielle à apporter à ces femmes (par le biais d'allocations diverses). C'était nécessaire mais il faut bien constater aujourd'hui que *cela ne suffit pas* et que la part d'accompagnement humain – au quotidien – ne doit pas être négligée. Les services de soin, par exemple, constatent que les *urgences* sont souvent la seule *porte d'entrée* de ces familles monoparentales aux soins. Elles entrent, avec les jeunes et les personnes âgées, dans la catégorie sociale des « *précaires non avoués* » (Z. MANSOUR 1/4/04).

Dans le même champ de réflexion, nous pouvons nous interroger aussi sur l'image de la famille occidentale véhiculée par les médias, et en particulier dans les sitcoms destinés aux adolescents. « Papa poule mouillée » titre Juliette BENABENT pour l'article qui concerne la figure paternelle « inaptes affectivement face à leur progéniture (...) fuyant leurs responsabilités » (...) ce qui *sauve leur image c'est le boulot...* la mère, par contraste, « fait une formidable héroïne » (Valérie HURIER) dont « l'emploi du temps relève de la mission impossible », qui « rêve d'une vie familiale idéale » sans arriver à résoudre les tiraillements entre « ses aspirations personnelles (...) et son amour maternel ». Nous pouvons considérer cette image comme préoccupante puisque les médias ont une fonction de reflet, mais aussi de modèle pour la société, et peut-être la télévision contribue-t-elle au développement du modèle de mères dont nous parlerons au chapitre 5, qui ont bien du mal à trouver la juste mesure entre leur vie de femme et leur maternité.

Comme indiqué dans le titre de ce chapitre, cet inventaire de symptômes de mal-être dans notre société n'est pas exhaustif. Et nous verrons dans le travail de diagnostic comment certaines des thérapeutiques mises en place peuvent elles mêmes se transformer en symptômes. Mécanisme que l'on appelle communément « effet pervers », dont nous pouvons supposer qu'il est induit par une réponse qui ne correspond pas véritablement au besoin. Tout le problème réside dans le fait que la demande exprimée ne correspond pas elle-même au besoin, et que celui-ci reste implicite. Notre diagnostic va tenter de repérer quels peuvent être ce ou ces besoins, ceux qui savent s'affirmer, comme ceux qui n'arrivent à émerger – souvent à l'encontre des idéologies dominantes – que de façon « *distordue* ».

CHAPITRE 4 DIAGNOSTIC I

LE CONTEXTE

Je me référerai pour commencer ce chapitre à l'intervention de Mr F. BERTOLOTTO , sociologue, qui analyse l'évolution des principales instances référentes de notre société : le monde du travail, la famille, l'école. Et montre en quoi cette évolution a un impact déstabilisant sur la santé des personnes.

Il sera impossible de traiter de façon distincte les changements en chacun de ces trois domaines. Car chaque développement a des implications sur l'ensemble.

Les perturbations les plus visibles nous viennent du monde du travail. Elles relèvent de l'ordre du macro-social.

La mondialisation de l'économie, consécutive à la *crise économique* des années 70, et ses conséquences déstabilisantes – avec en particulier la montée du chômage – ont eu une incidence directe sur la santé physique et psychologique des personnes. Ainsi que des effets sur les relations symboliques dans le groupe famille.

Le lieu de travail, en effet, est un espace identitaire. Et le travail confère des « droits » : quand on travaille on est reconnu dans son besoin de santé : « affilié » socialement, au sens symbolique du terme, à la « Sécurité Sociale ».

Robert CASTEL, dans « Métamorphose de la question sociale », montre comment *pour la première fois dans l'histoire de l'humanité s'est créé un groupe social « dans la fleur de l'âge » qui ne trouve pas sa place : groupe « exclu » ou surnuméraire.*

Cette situation est à l'origine *d'une souffrance psychique puisque les valeurs dominantes de la société n'ont pas changé* et que le succès professionnel et la richesse matérielle qu'il autorise sont toujours des critères de réussite sociale.

N'étant plus équitablement distribué à tous, *le travail ne remplit plus sa fonction d'intégration sociale.*

Et les sentiments d'abandon et de rejet suscités trouvent un exutoire dans *des comportements à la limite du normal et du pathologique : boire, fumer, se droguer, passages à l'acte agressifs*. ou encore l'expression dans les votes extrêmes qui sont, dit Robert CASTEL « la réaction collective de groupes qui n'ont plus d'avenir devant eux et qui ont le sentiment que tout le monde s'en fiche ».

Il faut considérer que ce ne sont là que des *comportements d'adaptation* à des situations insupportables. Et il ressort que *toute une partie de la problématique de santé publique se fonde sur cet état de fait.*

Face à cette précarisation, **la famille**, elle-même fragilisée par de multiples facteurs, est de peu de secours. Une première conséquence en est : la déstabilisation de l'image du père.

La famille, à l'origine, reposait sur *un pacte* qui avait pour *fonction de protéger un patrimoine (la terre)*.

Et le patriarcat était un garant de la transmission héréditaire de ce patrimoine.

La richesse – réelle et symbolique – de l'argent est venue remplacer, chez les citadins, le patrimoine terrestre. Cette richesse devenue incertaine, que reste-t-il à la figure paternelle pour asseoir la confiance et le sentiment de sécurité qui sont les fondements de son autorité ? On sait que l'affirmation par la violence physique intervient lorsque le symbolique a cessé d'être à l'œuvre.

Parallèlement, toujours en lien avec l'évolution du monde du travail, la place de la mère s'est elle aussi complètement transformée.

La mère au travail est une mère *en pointillé*, qui incarne la présence/absence caractéristique auparavant de la figure paternelle.

Une *recomposition de la configuration conjugale* est en cours. Et nous voyons aujourd'hui comment certains pères se réapproprient une paternité dans le soin (jeux, promenades) apporté à l'enfant jeune.

Il n'empêche qu'il existe une rupture – rupture temporelle, rupture relationnelle – dans ce qui était traditionnellement le rôle de continuité attribué à la mère.

Qui assure maintenant ces fonctions de nourrissage (matériel et affectif) et de protection (on parle de *cocooning, d'enveloppement*), fonctions fondamentales dans le développement de la personne ? « Le frigo et la Télé » répond F. Dolto. Cette question mérite d'être étudiée de plus près, et nous lui accorderons le prochain chapitre.

Ici s'articule la problématique soulevée par les femmes qui élèvent seules leurs(s) enfant(s), et le modèle familial monoparental, que nous avons mentionné comme symptôme.

Car un second facteur d'évolution de la famille a été la *libéralisation des mœurs dans les années 70, et les phénomènes de recomposition sociale* qui s'en sont suivis dans les années 80.

Sans porter aucun jugement de valeur sur cette mise en question de la famille mono-nucléaire, sa désorganisation a engendré *une désorganisation aussi de « l'être »*, du sujet humain dans son appartenance à un groupe. Que devient, par exemple, dans cette nouvelle mobilité l'inscription lacanienne à un patronyme ?

S'est établie là aussi une part d'incertain qui demande aux normes sociales un authentique travail de restructuration.

Faute de quoi l'individu-sujet est laissé dans l'angoisse du manque de repères.

Cette angoisse explique le mouvement d'adhésion à des groupes (politiques, religieux, philosophiques) des plus rigides, qui sont la meilleure protection contre le vide.

Mais il existe aussi des substituts moins excessifs qu'il pourrait être opportun de valoriser.

Nous verrons plus loin que tout ce qui a pour fonction de rassembler, contenir et donner une identité, a pour vocation de compléter le rôle de la famille, avec la particularité de lui rendre la dimension collective qu'elle a perdu dans le développement de la conception bourgeoise (« *papa, maman, et moi* ») et avec le déplacement démographique vers

les villes et leur habitat étroit.

Une autre conséquence de la perte de la place symbolique du père est la déréférencialisation vis-à-vis de la loi collective dont il était porteur. D'où le non-respect de toutes les instances qui en sont représentatives.

Deux types de comportements se font jour alors : celui – cité ci-dessus – qui consiste à s'intégrer à un autre système de repères, et recompose souvent le mode clanique : sous l'autorité d'un chef dont le charisme vient compenser le manque identificatoire.

Ou bien la tendance « *contestataire* » qui consiste à récuser, discuter, rejeter, tout ce qui est énoncé par la loi. Attitude qui donne abondamment de grain à moudre à la fois aux avocats et à nos parlementaires.

Cette attitude est en train de se développer vis-à-vis de deux secteurs qui étaient jusqu'alors préservés : l'école et le médical.

L'école repose traditionnellement sur l'obéissance de l'enfant – et du parent par le biais de ses réminiscences d'enfant – au *maître* et au *professeur*.

Bon an, mal an cette obéissance a perduré jusqu'à nos jours. Nous allons voir en quoi les changements de contexte la rendent difficile à appliquer, pour ne pas dire inadéquate.

Inadéquation qu'expriment les élèves les plus « *sages* » en se réfugiant dans l'ennui, et les plus fragiles par des actes agressifs.

Le secteur médical, quant à lui, avait fondé son autorité sur la scientificité et l'idéologie du progrès, venues occuper progressivement tout au long du XX^e siècle, la place laissée vacante par la religion.

Mais, abusant du pouvoir jadis conféré aux prêtres, qui donne droit moral – et quasiment de vie ou de mort sur les individus : celui de *vous couper un morceau, violer votre intimité et vous tuer parfois même si c'est par erreur...* - droit inscrit dans une fantasmagorie de toute puissance. La puissance médicale est repoussée aujourd'hui dans sa dimension humaine : celle de la responsabilité du praticien.

Le patient n'accepte plus de subir. *Il se comporte de plus en plus – suite à la mise à jour de certains dysfonctionnements de l'institution – en consommateur.*

D'où une double attente contradictoire : continuer de *croire* à la science médicale, capable de repousser sans fin la maladie et la vieillesse, de fabriquer des bébés sur commande, et de vous rendre heureux... et une perte de confiance liée à un refus d'assujettissement. Perte et refus semblables à ceux qu'ont eu à subir quelque temps plus tôt, les pratiques religieuses...

Si nous tentons d'extraire une constante dans ces divers mouvements évolutifs apparaît l'idée, dans chaque domaine d'une *remise en cause*, ou *perte* des repères traditionnels. Le fameux « *sentiment d'insécurité* » qui a fait couler tellement d'encre et d'images lors d'une période électorale de triste mémoire est dès lors parfaitement explicable. Un cadre précis et fiable constitue en soi un *système de sécurité*. Et l'absence de cadre connue comme génératrice d'angoisse.

D'où, bien au delà des artefacts qui alimentent les faits divers, cette demande (à qui ?) de l'opinion publique pour « *plus d'ordre* » un « *retour à l'autorité* » et un repli sur la tradition... Mais surtout sans rien perdre de cette « *liberté* » si chèrement acquise (dans le sang de nos ancêtres, tout de même !) et à laquelle il est hors de question de mettre une limite.

Problème.

C'est dans la dialectique qui allie le vécu individuel et le groupe social que nous allons chercher la solution. Et une solution qui ne sera pas *retour à la tradition* puisque les avancées techniques, culturelles et économiques, ne feront pas demi-tour. Le social est bien obligé d'avancer lui aussi. De plus dit R. Castel « il est irréaliste de penser que l'insécurité sociale sera vaincue lorsque l'insécurité civile sera terrassée, au nom de la tolérance zéro (...) le besoin (des individus) ressemble de plus en plus à un désir éperdu et inconditionnel de sécurité que rien ni personne ne peut combler ». Nous serons donc conduits à rechercher où se situe ce « *désir éperdu* ».

Mais nous n'avons pas encore visité **l'école**.

Celle-ci, poursuit F. Bertolotto dans son analyse, reçoit aussi l'impact de tous ces changements.

Elle est *décalée aujourd'hui dans sa mission et ses objectifs*. *Auparavant existait une continuité dans les mécanismes de fonctionnement entre la famille et l'école qui transmettaient le même modèle. Aujourd'hui elle fonctionne sur un modèle qui ne correspond plus au modèle dominant dans la société*. Par exemple : *les enfants arrivent à l'école avec plus d'informations que ce qu'elle peut, elle-même, leur proposer*. De plus, *comme dans la famille ils sont de plus en plus tôt responsabilisés et autonomisés, ils n'ont plus la faculté de se situer dans un ordre*

hiérarchisé : ils contestent l'autorité, et ils argumentent ! Dans la démarche éducative qui fait du bébé *une personne, les parents sont plus à l'écoute des enfants. Or l'école fonctionne toujours à l'envers de ce processus. Et l'enfant vit cela comme une violence institutionnelle.*

Par ailleurs l'effacement des rôles familiaux que nous mentionnons plus haut (*les gens sont ailleurs qu'à leur place*) crée des dysfonctionnements chez l'enfant car il ne sait plus à qui se référer. Sa demande, spontanément, se tourne vers d'autres adultes que ses parents. L'espace scolaire devient ainsi *un espace où se génère une partie de la demande sociale en santé.*

Elle pourrait tout à fait jouer ce rôle d'écoute, car *elle est un espace tiers*, un lieu symbolique.

Malheureusement aussi, elle est fermée (et symboliquement très fermée). La population d'enfants est *une population captive et peut la percevoir comme une prison.*

Ce qui explique les *comportements de retraits ou de passages à l'acte.*

C'est certainement regrettable, et c'est tout l'objet de l'argumentation de ce mémoire, car en réponse à la fragilisation du système familial, elle pourrait, en tant qu'institution éducative devenir un lieu de cadrage sécurisant, symbole de pérennité et de stabilité.

Au lieu de quoi elle laisse aux médias le soin de jouer ce rôle parental, rôle qui n'est pas encore bien compris , dit toujours Mr Bertolotto, et très mal maîtrisé.

C. ALLARD, dans « L'enfant au siècle des images » développe les risques liés à la démission parentale. « L'usage familial des machines audiovisuelles se pratique en termes de carences ou d'abandon de la fonction « castratrice » inhérente au rôle parental dans la famille. Les membres de la famille se servent également de ces outils comme moyen de fuite pour ne pas exercer cette fonction (...) Les défaillances ou les dysfonctionnements de la structure familiale font le lit de l'imprégnation audiovisuelle. Les familles les plus incontinentes, celles où les limites sont les plus floues, celles qui ne disposent pas de références culturelles diversifiées ou n'ont pas les moyens de s'en offrir sont les plus exposées à une telle imprégnation. »

« L'univers médiatique donne (par ailleurs) comme modèles d'identification à l'enfant des héros dont l'étoffe se constitue en fonction d'une nouvelle mythologie : la mythologie médiatique (...) multitude de références où il se perd souvent ».

Devant les difficultés qu'elle rencontre avec les enfants l'école applique – comme cela se fait en Santé – *un pouvoir hygiéniste, qui tente de contenir quelque chose qui n'est pas contenable de cette manière-là. Elle se contente de colmater, sans prendre en compte la portée de ce qui en train de se jouer ... en son sein.*

Il nous resterait à traiter, en tant qu'institution sociale, du **secteur médical.**

Mais, se définissant comme institution dispensatrice de santé – et peut-être même aussi, nous allons le voir, de bonheur – il me semble préférable de situer la réflexion d'emblée sur le registre des rapports sujet/contexte. Car, à la différence de la famille, de l'école et aussi du travail qui revêt un caractère obligatoire, vis-à-vis du médical l'usager détient une certaine liberté : il est (ou il n'est pas) demandeur. Et cela change tout. S'il est acteur, ce n'est plus dans la catégorie « *volontaire désigné* » mais (presque) « *volontaire tout court.* Ce qui confère à ce qui est une authentique demande, un champ beaucoup plus vaste et beaucoup plus complexe d'expression.

Nous allons donc, d'abord, aller à la rencontre du sujet, de ce sujet qui montre du *mal-être*, en tentant de saisir quelles concordances existent, quelles fonctionnalités s'articulent, entre ces signes parfois disparates.

LE SUJET, qui ne peut l'être que dans son contexte

Le questionnement qui va suivre m'a été dicté par le vécu avec les jeunes qui m'ont été confiés à titre professionnel. L'intérêt d'une observation sur **l'âge adolescent** est qu'il se situe à la charnière entre l'enfance et le statut adulte, et donne des informations sur ces trois périodes de la vie.

Je rappelle ici l'affirmation que j'ai posée en introduction, selon laquelle ces enfants « *en mal de famille* » pourraient n'être que l'expression la plus aiguë d'une douleur sociale qui déborde largement le petit groupe qu'ils constituent. Et qui nous fait rencontrer des signaux analogues dans la symptomatologie concernant l'ensemble des adolescents.

En procédant – comme le font ordinairement tous les gens arrivés à « *un certain âge* » par comparaison avec ma propre jeunesse... je les trouve « *pas gais* »

Il est vrai que ma génération était portée par l'espoir de changer le monde...

Peu importent les avatars de l'espoir : la différence notable entre eux et nous, est que notre dynamique allait dans le sens d'une extériorité.

Alors que leur problème existentiel aujourd'hui – et depuis le mouvement punk - est un repli sur soi marqué par le souci – ou bien la négation – de leur devenir immédiat, qui se produit dans l'hédonisme (morbide ou honorifique) de l'instant présent.

Les vieux psychologues verront dans ce repli les effets d'un manque de confiance en soi, ou en son environnement. Condition qui seule permet le mouvement d'appétence vers le monde *extérieur*.

Et on peut se demander comment le petit d'homme en est arrivé à perdre cette faculté naturelle d'exploration.

Examinons quel est leur quotidien.

Nous les trouvons, les uns envahis, assujettis à la pression des apprentissages scolaires, dont l'importance leur est transmise par la croyance familiale. Je parle de *croyance* car il y a là une adhésion ritualisée (les devoirs, les notes, les examens) autour d'un idéal de réussite par le diplôme. Adhésion tout à fait irrationnelle si l'on compare les aléas du contexte économique et le temps objectivement passé à ces études.

La croyance est une attitude de l'esprit qui affirme quelque chose sans pouvoir en donner la preuve, avec un degré plus ou moins grand de probabilité. Le terme « croyance » a une connotation souvent négative : les croyances sont des connaissances jugées fausses (...) en anthropologie, « croyance » a le sens de connaissance, de savoir explicite que l'on peut interroger directement. (BLUTEAU 1/10/03).

Je raconte pour le plaisir la façon dont F. Dolto tord le cou à la connotation négative du fait de *croire au Père Noël*. Le Père Noël existe, dit-elle. Ce sont les papas, les mamans, les papys, les mamies et tous ceux qui font des cadeaux. Exact, il existe, et n'a pas obligatoirement la forme normalisée en rouge et blanc dont l'a vêtu la firme Coca Cola. De même la réussite sociale par le diplôme n'est ni juste ni fausse. Elle est relative à celui qui la vit. Elle peut être excellente si elle est porteuse de désir. Elle devient nocive si son coût – pour quelque raison que ce soit – est trop élevé pour la personne.

Elle est donc nocive en tant que dogme social qui voudrait s'appliquer identiquement à tout le monde.

Le fait est que « les élèves arrivent de plus en plus « sous pression » au seuil de la classe ». Et si l'échec scolaire est classiquement signe de « *problème* » la réussite scolaire s'accompagne parfois de violences à soi-même et d'une souffrance silencieuse : « La manière dont on traite les élèves dans certains établissements de prestige pour en faire des « virtuoses » étouffe leur humanité, et une intelligence scolaire éclatante cache souvent mal un véritable handicap relationnel ».

Les autres ont renoncé.

C'est en général le cas des adolescents qui « *n'ont pas la famille derrière eux* »

Et pour ces jeunes, ni le soutien scolaire au quotidien, ni le suivi thérapeutique mis en place, n'arrivent à leur rendre le ressort qui leur ferait souhaiter et rechercher une réussite scolaire.

Comme s'ils n'avaient aucune compréhension du fait que cette réussite engage leur avenir. Mais ont-ils seulement la conviction d'avoir un avenir à construire pour eux-mêmes ?

Et là, le terme de *croyance* prend toute sa dimension : ces jeunes-là *n'y croient pas*. C'était d'ailleurs l'expression favorite de l'une d'entre eux.

Ici se détermine leur choix entre l'école et la télé. La télé leur offre – et tout de suite - du rêve, de la réussite (force, beauté, richesse, toute puissance) par la voie de l'identification. Elle leur offre aussi une forme d'abandon, de repos, de nourrissage dont nous verrons plus loin l'importance. Le choix est vite fait.

Une autre piste nous est donnée par leur relation au médical. Relation qui est celle qu'ils conserveront probablement à l'âge adulte.

« *Les ados somatisent* » dit-on, ignorant pudiquement que ce symptôme perdure bien au delà de l'adolescence. Ils sont juste un peu plus excessifs.

Pourtant ils ne vont « *apparemment pas si mal* » Dans un sondage effectué en octobre 2003 à l'occasion de la Journée de l'adolescence, 94 % des 13-18 ans se déclarent de « *assez bien à très bien* » dans la société. Avec des résultats légèrement moins positifs chez les filles que chez les garçons. Ce sont elles qui consomment le plus de psychotropes : 5,4 % (entre 10 et 19 ans), contre 3,3 % chez les garçons. Par contre ils sont plus nombreux à consommer régulièrement de l'alcool (19 % contre 6 % de filles) et du cannabis (18 % contre 7 % des filles). Ces différences se retrouvent à l'âge adulte : 17 % des hommes ont recours aux psychotropes pour 31 % des femmes.

Pour le tabac ils sont « au coude à coude » avec 40 et 39 % de consommateurs.

Les infirmières scolaires interrogées dénoncent elles aussi « la pression, celle des parents, des profs, de la société tout entière (...) pression qu'ils finissent par se mettre eux-mêmes et qui occasionne un stress profondément destructeur (...) ils ont l'impression de ne plus exister en tant que tels, mais seulement à travers elle ». Ils sont à l'âge où « on ne supporte pas la moindre tension » et « ils ont tendance à vouloir soulager tout, tout de suite, de leur propre initiative ou en se servant dans l'armoire à pharmacie familiale ».

Nous verrons plus loin dans l'analyse de la fonction médicale que ces comportements relèvent d'une philosophie de l'être dans la relation à son corps. « Cette exigence à gérer en urgence absolue tous les bobos de l'existence correspond à un déni total du corps, une très forte réactivité à son endroit et une réelle méconnaissance de son fonctionnement ». Avec un risque certain de surenchère médicamenteuse : la tendance, en voulant « court-circuiter la moindre tension ou violence intérieure par un médicament » est de se tourner vers des produits toujours plus forts. Mais ces habitudes leur sont enseignées tout petits par les parents : combien de flacons de Théralène ont-ils été utilisés juste « pour calmer » bébé ?

Les excès qu'ils font subir à leur corps sont du même ordre que ceux qui leur ont été transmis, enfants, par leurs propres parents (compétition sportive, scolarité).

Dans l'ambivalence qui les lie à l'usage de ce corps s'inscrit là encore une crédibilité, un besoin d'assujettissement à une toute puissance qu'ils voudraient bien magique.

Car un autre aspect de cette relation est qu'ils ne prennent en général pas leurs médicaments. Ce qui montre que le but n'est pas de soigner le corps, mais tout autre chose.

Je dirais que le but est de solliciter une attention bienveillante et échapper surtout à ce que l'on appelle autonomie (ici dans la gestion de son bien-être physique) et qui est – en principe – l'objectif du passage à la condition adulte.

Mais quel est donc ce groupe social qui, tout en serinant le leitmotiv de la liberté, du libre-choix, du libre arbitre, refuse – dans ses actes – de se prendre en charge lui-même ?

Françoise et Catherine DOLTO (1989), mère et fille, nous aident à comprendre.

« L'adolescence est comme une seconde naissance qui se ferait progressivement (...) ça donne par moments l'impression de mourir (...) il y a de l'insécurité dans l'air (...) on se sent sur une pente dont on n'a pas le contrôle. On perd ses défenses (...) (comme) les homards quand ils changent de carapace (...) ils sont très en danger ».

Mais « l'adolescence est aussi un chemin qui va de désillusion en désillusion. On aborde la vie adulte en découvrant qu'elle est le lieu de toutes les contradictions, alors qu'on pensait qu'elle était chargée de sens, de plénitude, de certitude et de liberté. Dans ce désarroi, on a besoin de repères, on est sensible à toutes les influences, et les rencontres hors de la famille prennent une grande importance ».

« La seule chose à laquelle on peut se référer à ces moments-là, c'est aux valeurs (...) générosité, absolu, liberté, fraternité... les adolescents sont d'une générosité dont aucun autre groupe social n'est capable ». (...) « Chaque génération d'adolescents voit que les institutions mises en place par les adultes qui ont le pouvoir trahissent ces valeurs. C'est douloureux de voir, génération après génération, ces adolescents qui sont comme des vagues pleines de vie venir se heurter à des institutions qui, trop souvent organisent et perpétuent les trahisons (...) la société nous piège en mettant plus en avant notre peur que nos désirs, elle nous fait perdre confiance en nous ».

Et plus loin : « la peur sépare les adolescents et les adultes (...). Tout le monde joue de la peur de l'autre en méconnaissant la sienne le plus souvent (...). Notre société est infantilisante, elle ne soutient pas l'adolescence et sa créativité alors qu'à d'autres époques, où la force physique et l'agilité avaient plus d'importance les adolescents étaient valorisés. Ce ne sont pas les adolescents qui ont changé, mais la façon dont on les considère (...) La société ne dit jamais aux adolescents à quel point elle a besoin de leur générosité et de leur créativité ».

Alors l'adolescent « cherche un double pour se sentir plus fort (...) retrouver un sentiment de fusion (...) il a peur des différences (...) il cherche à s'identifier, à être pareil aux autres (...) »

Mais cette attitude régressive ne porte pas en elle la résolution de certains problèmes : « ce qui est compliqué c'est que toute notre société – et donc toute notre éducation – est basée sur la confiance. Tout notre système économique repose là-dessus. Tout est garanti à priori par l'idée que tout le monde est honnête (chèques, cartes bleues, etc.) (...) Mais la vie quotidienne nous montre le contraire chaque jour et ce sont les adultes qui, les premiers trahissent notre confiance et ne tiennent pas leur promesse ». Et c'est le sens des tentatives de suicide des jeunes : « le suicide est aussi une violence, c'est une violence contre soi-même. Il vient comme une réponse à une violence qu'on aurait subie et par laquelle on s'est laissé vaincre. C'est aussi une façon indirecte de faire violence à son entourage en le payant de

sa vie. Une grande envie de mourir, c'est aussi une grande envie de vivre une autre vie que la sienne »... C'est là où l'école, lieu de rencontre de pairs et d'adultes autres que ceux de la famille pourrait devenir un espace de référencement très important. Car « c'est hors de la famille que l'on recherche des relations fortes ».

Quelle est la réponse éducative qui leur est donnée ?

Côté famille, nous avons vu que les parents fonctionnaient parfois dans ce qu'il faut bien appeler « fuite » La fuite des pères ne date pas d'aujourd'hui. Celle des mères est plus récente.

Côté école, nous venons de le développer, c'est la *pression* dont ils sont l'objet qui est le plus prégnante : pression de la quantité, obligation de s'organiser, d'être « autonome »

L'exigence doit être inscrite très tôt : « *l'autonomisation* », dès la maternelle, vise à faire acquérir à l'enfant la posture de l'élève : une disposition corporelle et mentale (rester assis, se taire, tourner la tête vers le tableau) . Conditionnement qui consiste à inhiber les dispositions naturelles des enfants : courir, sauter, crier, explorer.

La pression est portée à la fois par les parents, les enseignants, et celle que, plus tard, ils s'imposent à eux mêmes... pour ceux qui sont « motivés »

Mais sont-ils motivés pour eux-mêmes, ou parce qu'on le leur demande ?

B. BETTELHEIM dans « Les blessures symboliques » fait le constat que « les maîtres enseignent fréquemment à des enfants qui témoignent d'une certaine réticence à l'étude ».

Il établit un parallèle entre les effets de l'enseignement et ceux issus « des efforts des parents pour imposer à l'enfant des habitudes de propreté (...) (dont nous avons vu qu'elles étaient imposées par la « rentrée scolaire ») le résultat dépend de ce que l'enfant y apporte (...). (Et) des principes imposés de force par des aînés à un jeune enfant pratiquement sans défense peuvent conduire à des attitudes variées (...), allant de la soumission à la résistance totale, sans parler d'une variété innombrable de sublimations et de formations réactionnelles ». Bettelheim compare avec le désir affiché des jeunes adolescents de sociétés tribales de se soumettre aux rites d'initiation – malgré leur caractère douloureux et mutilant. Ces rites ont, dit-il « un aspect intégratif et progressif ». Ils répondent au besoin de l'adolescent(e) de s'identifier aux hommes et aux femmes adultes de son groupe.

L'adhésion du jeune à l'expérience éducative que constitue le rite suppose « une forte motivation positive » et lui permet de surmonter l'ambivalence inhérente à son âge : désirer « être à la fois un adulte et un enfant ».

Les adultes de ces groupes ont pour attitude d'attendre la coopération du jeune « dans certaines tribus il est clairement admis que, si le garçon ne comprend pas les buts positifs de la circoncision, il est trop jeune pour la cérémonie ».

Le rite présente la double fonction de « passage » et de valorisation de soi.

On retrouve ce caractère de valorisation par la mutilation dans les scarifications que s'imposent, de la même manière, certains de nos adolescents, la différence – non bénigne ! – étant que eux sont rarement soutenus dans cette démarche par le groupe adulte.

Car « le passage a avant tout le sens d'une obligation sociale qui intègre le sujet à l'intérieur de nouveaux réseaux d'échanges à la fois matériels et symboliques » (GALLAND O. 1997).

Dans l'initiation, avec « l'introduction du novice aux valeurs sacrées qui ont fondé la société », s'actualisent à la fois « la séparation du monde de l'enfance et la régénération collective de la société à laquelle elle donne lieu ».

Dans nos sociétés paysannes existaient des rites de fonctions similaires : la première communion marquait la fin de l'enfance et « l'ouverture de la jeunesse » ; la conscription et les rites virils qui l'entouraient marquaient, pour les garçons, l'entrée dans l'âge adulte ; et tous ceux associés au mariage comme autorisation de la paternité.

Ces rites se sont maintenus, dans la France rurale jusqu'au début du XX^e siècle. Et jusqu'à peu le service militaire était encore l'étape qui remplissait pour tous les jeunes garçons, cette fonction de progression vers l'âge adulte. Il est éclairant d'observer comment il a été contesté, d'abord par les individus dans une argumentation philosophique, puis par le groupe social lui-même, jusqu'à être supprimé (je suppose que les arguments économiques ont eu leur poids).

Est-ce une coïncidence, le fameux mot d'ordre : 80 % de réussite au bac , a vu le jour sensiblement à la même période. Car lorsque des rites disparaissent, d'autres apparaissent.

L'analyse de Galland établit une causalité de cette évolution avec la valorisation de « formes de production dont la maîtrise n'est pas forcément proportionnelle à l'âge » et avec, aussi, l'allongement de la scolarité, qui allonge d'autant « les modes d'accès à l'âge adulte ». Et on assiste à ce déplacement des rites sociaux sur la ritualisation scolaire, dans laquelle le « bizutage » n'est pas sans rappeler les « festivités » aux quelles donnaient lieu la conscription. Les cérémonies de remise des diplômes, et les examens et concours en sont une autre forme, qui tendraient elles aussi à

disparaître sous la pression de la massification.

Car on peut se demander si l'examen, l'épreuve de l'examen scolaire, peut réellement avoir la fonction d'étape initiatique ? Le problème est que, pour parler du Baccelui-ci n'est bien souvent qu'un préalable à une longue suite d'autres examens. Ce qui « dilue » l'épreuve. De plus, elle ne s'adresse pas à tous de la même manière.

Il y a eu, dit encore Galland, avec la réforme Haby, brouillage du système de classement, sans pour autant supprimer la ségrégation, ce qui « laisse jouer des stratégies de placement plus subtiles », mais certainement moins franches, moins sécurisantes. Avec le phénomène de « déritualisation du passage à l'âge adulte, et l'extension de la phase d'exploration des possibles (qui en est le corollaire) (...) l'incertitude prévaut, le présent est à conquérir sans répit et le cycle de la vie individuelle prend l'aspect d'une course d'obstacles ». Nous reviendrons, en deuxième partie sur cette problématique, dans une réflexion qui tente de concilier les multiples et contraires besoins des jeunes et des contraintes sociales.

Ma propre observation, au fil des ans, m'a montré que la *motivation* scolaire ne fonctionne lorsque le jeune est effectivement soutenu – et cela s'inscrit vraisemblablement très tôt : dès son entrée à l'école – par le groupe d'adultes auquel il s'identifie, c'est-à-dire ses parents. Nous avons là un des ressorts explicatifs du constat effectué plus haut sur « *l'effet famille* » dans la réussite scolaire.

Le brassage ethnoculturel important depuis les années 60, avec le mouvement de migration des peuples du sud, peut expliquer, par simple absence d'adhésion *morale* des adultes référents à une valorisation par le diplôme, une part des difficultés d'intégration scolaire dont font preuve certains de leurs enfants. Et je rapporte ici combien a été perceptible « *l'aveuglement du désir d'intégration* » qui s'est levé après la victoire de la France au Mondial 98, grâce – est-ce nécessaire de le préciser ? – à la force et l'efficacité d'un jeune adulte issu de leur groupe.

Nous nous pencherons, plus loin, de même, sur cette question de la valorisation du sujet et des gratifications scolaires, en nous demandant pourquoi celles-ci réussissent si mal à accompagner le jeune dans sa *motivation positive* du désir de grandir.

Un autre facteur éducatif important, dans toute société, est **le groupe des pairs**. Il est le lieu où peuvent être explorées les règles de la vie collective naissante, tester sa part de liberté et la confrontation autonomisante avec son double.

Or dans nos villes où « *la rue c'est dangereux* » cette part de rencontre est réduite à peau de chagrin dans ce qu'elle doit avoir de spontané.

Les enfants entre eux le sont quasiment en permanence dans un cadre voulu et organisé par les adultes. Ne peuvent s'y développer que de façon réduite et policée l'imaginaire enfantin, la découverte, les risques et les expériences vécues. Le « risque autonomisant » comme le nomme J.Mallet (29/3/04).

Quelqu'un me donnait un jour cette définition de l'entrée dans l'adolescence : « c'est quand tu ne sais pas où est ton gamin ». Bien vu !... Ouf ! hors de portée du regard éduquant !

Et il y a lieu ici de nous interroger sur cette « *autonomie* » que nous prétendons inculquer aux enfants en leur édictant tout ce qu'ils doivent faire et en les surprotégeant.

Surprotection qui peut paraître incompatible avec l'absence, relevée plus haut, des parents.

Paraître seulement. Car heureusement, encore une fois, la Télé est là, et sa grande habileté à rendre les enfants sages.

Bien sûr, l'impact psychologique n'est pas tout à fait contrôlé. Mais l'enfant ne court pas de risque physique et c'est là l'essentiel.

Il ressort que les conditions qui leur sont faites correspondent bien peu au besoin de découverte, d'expérimentation et d'affirmation de soi de l'enfant et de l'adolescent. Une des conséquences est celle pour certains d'entre eux, *d'une rencontre pervertie avec la sexualité puisqu' a disparu la zone de liberté et d'intimité qui lui est nécessaire* ... (Bertolotti 6/1/04)

En tant qu'adultes-éducateurs il me semble que nous devrions être tout à fait contents du résultat de notre éducation lorsque nous les trouvons assis, en train de se confronter à des dangers virtuels, et évacuer leur agressivité naturelle sur des adversaires non moins virtuels, autrement dit : passer les épreuves d'accession à la virilité, par la seule agitation de leur pouce et leur index. Nous avons vu que c'est d'abord cette contention physique qu'exige d'eux le conditionnement scolaire, et parfois aussi familial. J'ajoute que les jeux vidéo, tant décriés, ont aussi une autre vertu : celle d'éduquer tout à fait concrètement les jeunes, au niveau sensori-moteur, à la maîtrise de l'image mobile – qui est une problématique « *de leur temps* »

Je terminerai cette réflexion sur l'adolescence avec une autre pièce du puzzle qui nous est fournie de nouveau par B. Be

telheim : les adolescents ont besoin qu'on les laisse tranquilles.

De nombreux éducateurs et psychologues ont lu « La psychanalyse des contes de fées ». Mais qui met en application les préceptes de *La belle au bois dormant* ?

Je me permets d'illustrer par une anecdote : une de nos jeunettes nous a fait un jour, à nous sa famille d'accueil, le rappel de la leçon.

Alors que nous la « *bassinions* » pour l'inciter à « *faire faire* » ses papiers de nationalité française, elle a répondu à notre pression par une carte postale représentant un chat, les yeux mi-clos, qui disait : « vous croyez que je ne fais rien, mais vous vous trompez ».

Et ceci nous conduit de nouveau, avec Daniel Sibony, vers un questionnement sur cette « *société du faire* » et les effets non planifiés qu'elle engendre peut-être auprès des individus.

Car cette résistance qui s'exprime à l'adolescence est peut-être bien salutaire (c'est-à-dire porteuse de santé). Mais cette pièce-ci prend place dans la partie du puzzle qui décrira comment se situe le sujet dans les attentes sociales dont il est l'objet.

Et qu'en est-il de ces adolescents lorsqu'ils sont devenus adultes ?

A.EHRENBERG dresse d'eux le portrait d'une population de plus en plus fréquemment habitée par le syndrome dépressif.

Les signes sont d'abord ceux de la somatisation (Enquête du CREDOC 1960-66) : « plusieurs travaux notent, au moins depuis le début des années 1960 que nombre de patients se plaignent de douleurs diverses qui n'ont pas de substrat organique : c'est la dépression masquée. Ces changements dans la symptomatologie concernent des symptômes somatiques extrêmement variés allant des maux de tête aux problèmes cardiovasculaires en passant par les troubles gastriques et intestinaux ».

Ces symptômes seraient observés à 74 % chez les généralistes, et dans une proportion moindre (12 %) chez les psychiatres.

L'absence de lésion organique crée un doute sur la réalité de la maladie : « les médecins ont tendance à penser que les malades *imaginent* » et les pronostics sont difficiles à établir.

Nous verrons avec F.LAPLANTINE comment se crée dans cette disjonction une inadéquation entre la demande du patient et la réponse du médecin.

Les médecins n'étant pas formés à ce type de demande répondent sur le registre médicamenteux.

On assiste donc à une évolution de la prise de médicaments : « on passe des médicaments pour malades, aux médicaments pour gens normaux en difficulté, puis aux médicaments pour faciliter la vie chez les gens en état normal »... mais peut-être faut-il s'interroger sur ce qui s'appelle, dans notre civilisation « *état normal* »

Ehrenberg apporte des réponses dans son analyse du syndrome dépressif.

Il le situe d'abord dans l'histoire d'affections du même type : maladies que certains qualifient de « *modernes* » Si la *mélancolie* était déjà connue des siècles précédents, la *neurasthénie* a montré, à la fin du XIX^e siècle les premiers signes d'une « fatigue industrielle, (...) un épuisement nerveux (...) (plaçant) le facteur social au premier plan de l'étiologie » (Georges BEHRN cité par Ehrenberg).

De même S.FREUD conçoit la névrose comme une maladie de civilisation : « entité médicale » et « entité morale », « moteur étrange de l'énergie des modernes ».

Ces maladies feraient donc partie intégrante de notre civilisation. Et en et constitueraient « à la fois des ratés et une des conditions » (DURKHEIM).

Mais, « *jusqu'au tournant des années 60* » ces affections étaient bel et bien répertoriées comme maladies, et traitées dans le cadre de la médecine psychiatrique.

Jusqu'alors, analyse Ehrenberg « le monde bourgeois (...) est uni par une même aspiration à la promotion sociale (...) son modèle familial s'offre comme référence à l'ensemble de la société. Cette société est de devoir et de destin dans la vie privée (...) avec (de la part) des institutions la fonction de maintenir l'ordre et l'autorité (...) Dans un tel contexte institutionnel et mental, on ne peut penser le désordre intime que comme une franche maladie (...) La notion de mal-être ne peut faire sens au sein de cette configuration ».

A partir des années 60, on assiste à une augmentation importante de ces « états indéfinissables, classables sur des bases multiples, récidivants, récurrents, chroniques », qui touchent de façon « indiscutable » les personnes nées après la 2ème guerre mondiale.

L'épidémiologie montre que – de même que la neurasthénie s'est développée dans les milieux aisés et non dans les milieux populaires – la dépression ne se diffuse pas comme « une pathologie de la misère économique et sociale : elle prend son essor pendant les 30 glorieuses, dans une période de progrès économique, de bien-être croissant et d'optimisme généralisé ».

Un nouveau virage a été pris depuis les années 80,90 au cours desquelles, selon le CREDES, le taux de dépressions a augmenté en France de 50 % indiquant « une prévalence croissante avec les situations défavorables – solitude, faibles revenus, chômage – situations qui, elles mêmes, sont en nette augmentation ».

Les études américaines constatent que la progression est « relativement plus importante chez les hommes que chez les femmes, toutes les classes d'âge sont touchées y compris les adolescents et les jeunes adultes » (Synthèse d'Etudes par l'Association américaine de médecine, 1989).

« Des corrélations sont établies avec l'alcoolisme et l'abus de drogues, l'augmentation du taux de suicides, et d'homicides (...) L'urbanisation, la mobilité géographique et les ruptures affectives qu'elle implique, la croissance de l'anomie sociale, les changements dans la structure familiale, la fragilité des rôles sexuels traditionnels, etc. augmenteraient la teneur en dépression de nos sociétés (...) les enquêtes effectuées dans de nombreux pays (présentent) des conclusions semblables ».

La psychiatrie analyse ce syndrome comme étant « ni psychotique ni névrotique, il est un » état limite » (...) la personnalité en question se situe moins dans un registre conflictuel que dans un registre clivé, caractérisé par une sorte de déchirure interne (...) la personne est dominée par un sentiment d'insuffisance (..) une béance intérieure » Elle est associée, dit-on encore, à une « perte, baisse ou chute (...) de l'estime de soi ». Déficit et douleur narcissiques sont compris comme une « réaction à la perte d'objet (qui) agit pour ainsi dire sur le Moi en le vidant ».

Ces notions de « déficit, vide, béance, chute » me font associer, en écho, sur les notions de « contenance, de frontières, d'enveloppement », décrites par D. ANZIEU dans le Moi-peau.

Notions qui sont reprises par S. TISSERON dans La psychanalyse de l'image et sa théorisation d'une fonction de contenance de l'image – qui s'ajoute aux fonctions de représentation et de transformation - : « l'image, parce qu'elle est corporelle, kinesthésique, et tactile autant que visuelle, enveloppe et porte la pensée ».

Les comportements « d'absorption » (on peut parfois dire « de fusion ») télévisuelle que l'on rencontre dans toutes les couches de population confirment cette théorisation. Ils seront interprétés chez les adolescents comme un signal de tendance dépressive... mais c'est peut-être seulement, comme suggéré plus haut, une façon pour eux de *ne rien faire* sans en avoir l'air.

Cela n'évacue pas l'interrogation narcissique qui est bien évidemment exacerbée au moment de l'adolescence : période pendant laquelle « on se sent en difficulté avec son être et avec son paraître (...) et on se cache derrière son « look » (comme) une espèce de carapace provisoire » (Dolto 1989)

Demandons-nous alors comment se fait-il que cette interrogation soit à ce point prégnante dans notre culture ?

Là encore Ehrenberg propose une réponse : dans les années 70 « un nouveau style thérapeutique d'origine américaine, vise le bien-être intérieur par l'allègement des contraintes extérieures, et assimile la notion d'interdit à la répression sociale ». Relayé dans les années 80 par l'instauration en « dogme » de « la privatisation de l'existence et de la réalisation personnelle ».

L'individualisme est érigé en idéologie, et nous avons pu assister à la montée d'un culte du *paraître* et de *l'avoir* (Berto lotto 30/3/04).

L'individu s'est, dans ce mouvement, « affranchi de la loi des pères et des anciens systèmes d'obéissance ». Mais le prix à payer pour cette « libération psychique et (la valorisation de) l'initiative individuelle (est) l'insécurité identitaire et l'impuissance à agir ». Et Ehrenberg de resituer, sur les traces de Freud, le conflit comme constitutif de la personne, tout comme les limites le sont du sentiment de sécurité.

Ce serait cette angoisse de « l'illimité » de « l'immaîtrisable » qui conduirait aux addictions : au « remplissage addictif » destiné à combler le « vide dépressif ».

D. Sibony, partant d'une toute autre perspective d'analyse, donne une explication similaire du phénomène : « le

toxicomane soigne ce malaise (celui de la « *maladie du lien* » le fait de ne pas supporter des liens qui ne tiennent pas totalement) par une thérapie très dangereuse ; il va vers la drogue non pas pour avoir du plaisir et pleurer sur l'addiction ; il y va *pour* l'addiction, pour « l'accroc » que ça lui donne, pour la fixation que ça procure ; c'est au delà du plaisir... ».

« *Remplissage* » « *lien* » et « *tenue* » nous avons là – version « *manque* » – le *handling* et le *holding* de Winnicott.

Et pour revenir à des drogues moins dures que celles du toxicomane, j'ai pu associer en observant mes jeunes accueillis installés devant le poste de Télé comment s'y jouait aussi le remplissage (visuel et auditif) avec l'enveloppement physique du fauteuil.

Je poursuis la parenthèse avec Sibony : la machine médiatique, dit-il, appartenant elle-même au vaste ensemble des techniques de communication, a pour effet de « sécréter du *lieu commun* » (c'est moi qui souligne), c'est-à-dire « du lieu où la dispersion angoissante semble surmontée (...) ce (qui) n'est pas une pure tromperie : l'ensemble a lieu comme *un* . (...) ». Confirmé par l'interprétation de J.J. WUNENBURGER, philosophe, qui met en évidence la place d'autel de la télé vision et sa fonction quasi religieuse de partage émotionnel collectif... lorsqu'elle est regardée collectivement ce qui, individualisme consommateur aidant, est de moins en moins fréquent.

Sibony et Ehrenberg se rejoignent aussi sur la notion « *d'indépendance* » « Elle est un effet de seuil dans la dynamique des liens » dit Sibony, et on peut y être enfermé quand les liens sont « *impossibles* » Quand « collectifs et individus » ressentent le besoin de se rappeler leur identité, c'est-à-dire « se rappeler à leur origine, c'est moins pour renouer avec elle que pour avoir de quoi renouer avec eux-mêmes, de quoi se rappeler qu'ils en ont une et répliquer ainsi au sentiment d'être perdu ».

Et l'adhésion à une secte, à un symptôme, ou le recours à la technique sont autant d'actes de recherche de dépendance. En relation, en « *réaction* » en protection défensive, disent-ils tous deux, contre l'obligation d'agir qui caractérise la demande sociale envers l'individu. Et nous avons vu plus haut que cette demande se « *crystallise* » de plus en plus tôt.

Pour un individu « autonome », efficient, « responsable de son action », mais soumis à une « exigence d'action » : « commettre une faute à l'égard de la norme consiste désormais moins à être désobéissant qu'à être incapable d'agir », dit Ehrenberg.

Nous trouvons là tout le registre des « *bénéfices secondaires* » de la maladie – qui ne sont pas du tout secondaires, dit Laplantine-, et l'explication fonctionnelle de cette « vulnérabilité croissante de la population en âge de travailler » que l'on peut comprendre comme une forme de réponse névrotique à la crise économique.

« Après tout, analyse Sibony, en produisant un symptôme, n'est-ce pas ce que l'on cherche : une petite machine qui règle en nous d'une main de fer les dérèglements du désir ? (...) que grâce à elle on n'ait plus qu'à laisser faire ? (...) attrait du passif en désespoir de *passage* »... Tiens ! la pièce du *passage* de nouveau apparaît..

« Dans une culture de la performance et de l'action individuelle, poursuit Ehrenberg, (...) l'inhibition est un pur dysfonctionnement, l'individu est placé institutionnellement dans la nécessité d'agir à tout prix (...) (or) l'action en panne est le trouble fondamental de la dépression (...). Tout est soignable, rien n'est guérissable (...) (car) il ne s'agit plus tellement de guérir quelque chose que d'être *accompagné* (c'est moi qui souligne) et modifié plus ou moins constamment, et cela tant dans le pharmacologique, le thérapeutique, que le sociopolitique ».

La norme sociale exige de l'individu de toujours « faire *mieux* » - ce qui met, dit Sibony, « le *bien* hors d'atteinte. Cette idée de faire mieux que ce qu'on fait est porteuse d'une violence, d'une tension énorme, dans sa modestie même. Elle est cruelle aussi (...). »... Je pense pour ma part, que nous tenons là un des plus importants facteurs de démotivation des enfants pour l'école. Raccordons à la *violence* qui leur est faite et sur laquelle s'interrogeait Ph. Meirieu.

Mais, nous disions plus haut que le conflit était structurant... sauf si « l'intensité du conflit est telle que la personne se fragmente dans la psychose ».

Il est des situations où l'évitement est vraisemblablement la meilleure réponse. Mais, H. LABORIT nous rappelle que « *l'évitement passif* est à l'origine de la réaction endocrinienne du « stress » (...) (et que) si l'agression psychosociale ne trouve pas de solution dans l'action motrice adaptée, elle débouche sur un comportement d'agressivité défensive ou, chez l'homme, sur le suicide ».

Le stress devient nocif, explique Mme. ROUSSEL MONFAJON (28/6/04), quand la situation d'agression perdure. La réaction de l'organisme devient alors permanente. En réponse au signal du stress, le succès de la réponse implique un retour à l'équilibre, la sensation physiologique de bien-être et sa mémorisation. Mais l'échec de la réponse implique une inhibition de l'action, et l'émergence du « mal-être » : dépression, névrose, suicide.

C'est donc physiologiquement que le « toujours mieux » qui est exigé de la part des individus constitue un interdit de retour à l'équilibre, du soulagement et du bien-être afférents, et engendre une situation de stress permanente. Cette permanence, redisons le, est installée dès l'âge enfantin par l'intermédiaire du « toujours plus » exigé par l'école, et

par les images d'agression déversées au cours du « repos » devant la télévision.

Notre civilisation, par la perte de la mesure humaine, nous place devant un nombre incalculable de ces situations accumulatives d'inhibitions.

Quelle réponse, par exemple opposer à ces machines téléphoniques qui vous promettent de touche en touche pendant d'interminables minutes et ne nous donnent jamais l'information souhaitée. Rien d'autre à faire que raccrocher. Et mettre un mouchoir sur son insatisfaction.

Que dire encore de l'habitude d'indifférence envers nos congénères ?

Dans toutes les espèces, quand un individu en rencontre un autre, il lui exprime des signes d'amitié, ou d'hostilité, mais certainement pas de l'indifférence. Pourtant, dans la surpopulation urbaine, nous ne pouvons pas faire comme ce grand-père corse qui, tout fraîchement débarqué de son village, avait dit bonjour à tout le monde dans les rues de Marseille, et s'était trouvé bien déçu que personne ne lui ait répondu.

La RATP s'est trouvée confrontée à ce *manque* lorsqu'elle a remplacé les poinçonneurs de tickets par des automates. Des circonstances exceptionnelles, comme une canicule imprévue, nous font brutalement constater l'ampleur de cette « destruction du lien social ».

Mais cette perte ne survient pas du jour au lendemain. Elle nous est enseignée dans toute une idéologie éducative fondée sur la séparation.

Alors l'homme moderne cherche des réponses et un soutien dans la magie... dit Ehrenberg, tout comme Sibony. Dans le médicament, selon le premier « qui prend son statut de médicament (...) pour celui d'aide domestique (...) investi de pouvoirs magiques »... tout comme les dieux domestiques, jadis, chargés de garantir le bonheur.

Dans la technique, selon le second, qui permet elle aussi de « se décharger sur... », et constitue un « rituel » qui nous autorise à « dialoguer avec les forces cachées ».

La fascination qu'elle exerce, la « fétichisation » dont elle est l'objet deviennent dès lors compréhensibles. Et le phénomène de divinisation du progrès technique. « On dit que la technique domine l'homme, c'est faux pour l'essentiel : elle le révèle seulement, elle le révèle dominé ou prêt à l'être par à peu près n'importe quoi (...) Car l'homme cherche cette perte ».

Et nous allons voir avec Laplantine que la demande envers le médical relève des mêmes mécanismes psycho-sociaux.

La fonction médicale, traditionnellement – « *naturellement* » peut-on dire – a toujours été en lien avec la fonction religieuse. Dans notre civilisation elle est devenue officiellement la propriété de la science.

C'est, explique Laplantine (1986), « le modèle ontologique » centré sur la maladie, sa nature physique, et les réponses techniques que lui donne notre médecine « *savante* »

Mais persiste, parallèlement, et souvent en opposition à cette tendance, un « modèle relationnel », qui s'intéresse à la fonction de la maladie et se centre sur l'homme malade.

Nous retrouvons dans ce modèle l'idée « *d'équilibre* » qui nous vient d'Hippocrate (la santé, comme relation « *harmonieuse* » entre « les *humeurs* ») et qui s'exprime dans les représentations populaires encore actuelles (cf. plus haut celles issues de l'exercice de photolangage).

Les approches religieuses et magiques englobent l'homme dans la relation au cosmos, et la maladie y est expliquée comme une rupture d'équilibre dans cette relation. C'est ainsi que la sorcellerie peut être une réponse adéquate.

Nous n'en sommes pas très loin aujourd'hui, poursuit Laplantine, avec la médicalisation de faits de comportements : délinquance, psychopathies, « qui étaient autrefois pris en charge par la morale et la religion ».

Et l'on peut facilement, en substituant les concepts de « *social* » et de « *communication* » aux termes « *religion* » (fait social) et « *magie* » (un vecteur de communication) rejoindre l'approche systémique qui étudie la maladie comme pathologie de la communication.

Elle s'appuie sur l'idée que l'origine de la maladie ne se situe pas au niveau de l'individu, mais au niveau de la relation sociale. « Transposition moderne, analyse Laplantine, d'une compréhension de la maladie qui procède d'une *matrice universelle* (et qui) réintroduit une étiologie directement sociopolitique dans le champ de la pathologie générale »

Cette conception permet de comprendre comment « une des fonctions de la maladie est de maintenir un équilibre même douloureux, que le sujet ne veut absolument pas voir remis en question ».

C'est ainsi que Freud a montré que le névrosé « tient infiniment plus à sa névrose qu'(au) projet thérapeutique que la

cure lui propose ».

Et cela est vrai y compris pour ce que l'on croit pouvoir qualifier de strictement somatique : je connais une famille dont chacun des membres a, successivement, un bras ou une cheville dans le plâtre.

Les « symptômes perpétuels » des adolescents entrent aussi dans cette fonctionnalité. Nous avons parlé plus haut de ces bénéfiques dits « secondaires » - comme répondant à un besoin d' « être pris en charge, (...) attirer l'attention sur soi (...) échapper aux contraintes de la vie en société - Ils consistent à la fois en une reconnaissance et une dépendance sociale et affective éminemment convoitées ».

Ce besoin, dit un peu plus loin Laplantine, ressurgit « lorsque la société, à un moment de son histoire, traverse une crise profonde de ses fondements ».

Et je vais faire ici le lien avec ce que je pense être une « crise profonde » de la relation mère-enfant, dans notre société : cette « reconnaissance » et cette « dépendance » tellement enviables, ne sont-elles pas les conditions premières de la relation précoce à la mère ? ... et c'est pourquoi je soulignais le terme « matrice universelle » dans la citation précédente.

Nous allons voir maintenant comment notre « modèle culturel dominant exogène » renforce ce besoin (de dépendance).

Nous sommes la seule société, explique encore Laplantine, dans laquelle la maladie est radicalement mauvaise et la santé le plus précieux des biens (...) dans laquelle les troubles pathologiques, jugés accidentels, n'engagent pas véritablement le sujet dans son intégralité et encore moins dans son rapport au social (...) mais seulement une partie de son corps (...) on nous apprend dès notre enfance (que) ce qui nous affecte et nous fait souffrir (est) à l'extérieur de nous, plutôt que le rechercher en nous mêmes » - dans le modèle endogène au contraire la maladie est considérée comme « un processus de déséquilibre compensé, un effort d'adaptation ».

Ce modèle repose sur le clivage entre le biologique et le non biologique – clivage qui tend aujourd'hui, tout de même, à être remis en question, ainsi à travers la définition de la santé que nous a donné l'OMS.

Il pourrait s'agir de la persistance de l'attitude moyenâgeuse de « recherche et de désignation d'un bouc émissaire » qui a marqué les grandes épidémies de peste. Et nous avons déjà mentionné comment le manichéisme a trouvé son origine dans le dualisme platonicien qui a instauré une séparation de nature entre le corps et l'esprit. Et qui a évolué sous la pression religieuse vers les notions de « pur et impur », de « péché et de salut », de « bon et de mauvais ». Puisque nous en viendrons à parler de l'école je voudrais signaler ici que cette partition persiste – de façon certainement involontaire – dans les appellations catégorielles qui sont spontanément données aux élèves par les enseignants : il y a les *bons*, les *moyens*, les *mauvais*... et allez donc changer quand vous êtes classé dans l'une ou l'autre catégorie ! Et, comme la médecine ontologique, l'école (et les parents) est (sont) à la recherche de solutions exogènes (rendre les méthodes plus pointues, donner des cours supplémentaires...) sans s'interroger sur ce qui laisse à désirer du côté du relationnel.

On assiste donc, dans le médical, à « la profondeur du malentendu entre la demande du malade et la réponse du médecin », et j'ai bien peur qu'il en soit de même entre l'élève et l'enseignant.

Nous devons pourtant à Freud d'avoir fait la tentative de réconcilier l'homme avec ses contraires, grâce au concept d'ambivalence, en énonçant la maladie (mentale) comme continuité de l'état de santé, et le symptôme comme meilleure réponse possible à une situation donnée. Perspective que ré énoncent à leur manière les analystes systémiciens, quand bien même ils affirment s'en écarter.

Et pour poursuivre notre parallèle entre le médical et l'école nous pouvons nous demander : et si les cancrs étaient *excellents* dans la démonstration d'un « *quelque chose* que l'école ne veut pas savoir ? Tout le monde connaît celui de Prévert, et tout le monde a un brin de résonance envers ce *mauvais élève* là.

Alors, faisant écho à cette sympathie envers celui qui *malgré l'école* a réussi à se constituer un havre momentané de sensibilité, je pose ici la pièce que m'a fournie un jour une enseignante, dans une réunion associative sur la persistante question de « qu'est-ce qui ne va pas à l'école ? » (je ne me souviens plus du thème exact, mais d'une formulation à l'autre, on pose toujours la même question). Elle disait, cette enseignante de collège, et du ton de la plus profonde perplexité, elle disait : « ... mais ... on a l'impression... qu'ils nous demandent de les mater ». On y revient.

On y revient, comme dans la demande du malade au médecin.

Laplantine parle, pour le malade de « désocialisation », de « déréalisation », d' « angoisse ».

Auxquels le médecin répond par son savoir savant, et sa technique. Réponse insatisfaisante : souvenons-nous de la satisfaction exprimée par les patients lorsque l'hôpital et le personnel hospitalier les traitent « *comme une personne à part entière* » On voit qu'en termes de « qualité de vie », la réponse relationnelle est loin d'être secondaire. Le divorce (ROBITAIL 4/2/04) provient de ce que les patients ont tendance à privilégier cette notion-ci, alors que les médecins ont tendance à privilégier « l'espérance de vie »

Dans une approche bien différente « les médecins populaires apportent une réponse intégrale à une série d'insatisfactions (non seulement somatiques mais psychologiques, sociales, spirituelles pour certains, et existentielles pour tous), que le rationalisme social n'est sans doute pas près d'éponger ».

Et Laplantine pose alors la très pertinente question de pourquoi le modèle « onto-exogeno-maléfique » dominant est-il majoritairement reproduit alors que beaucoup de médecins « eux mêmes (le) jugent inopérant pour la majeure partie de leur clientèle » ?

La raison qu'il avance est d'ordre statistique : elle tient au fait que c'est « la minorité de malades présentant des lésions parfaitement observables relevant d'une cause clairement identifiable (...) qui est envoyée dans les hôpitaux. Ce fait, en apparence banal, entraîne une conséquence capitale : ce sont ces malades-là et non ceux qui souffrent d'insomnie, de légers troubles digestifs, de maux de tête, d'angoisse (...) qui vont être présentés aux étudiants en médecine par leurs patrons (...). Le médecin en formation aura en toute bonne foi tendance à se représenter la maladie selon le modèle dont on lui présente une illustration vivante alors qu'(il) ne correspond qu'à une minorité de ceux qui plus tard viendront le consulter ».

L'inadéquation de la réponse (manque d'écoute) est une simple conséquence. De même que la déception du médecin qui y perd aussi son idéal et le sens de son action.

On ne peut, là encore, qu'établir une correspondance avec les conditions de la formation d'enseignant. Les futurs enseignants sont bien souvent eux-mêmes d'ex « bons élèves (ils sont au moins ceux qui ont réussi à entrer à l'université), ils se retrouvent donc entre bons élèves, et poussés, de par leur formation, à l'expertise. Jusqu'au moment de la rencontre, dans une classe, quelle est leur représentation du « mauvais » ? Que peuvent-ils en comprendre (de « prendre avec soi ») ou seulement en imaginer ? D'où la « déception » et la « perte de sens » et la tendance à se défausser sur les parents ou le conseiller d'éducation des difficultés rencontrées. Comment sortir de l'impasse ?

De nouveau Laplantine nous éclaire.

Le fait d'être malade est, dit-il, un « phénomène social total, au sens donné par M. Mauss, redevable d'une lecture biologique, mais aussi économique, politique, psychologique (...) et il convient d'articuler toutes les problématiques en présence plutôt que de les fusionner en une problématique unique ».

Il en est de même pour l'éducation, ensemble des comportements de conduite des jeunes au statut d'adulte.

Mais surgit alors « l'angoisse que le champ d'investigation en question (ne) soit autrement plus complexe et (ne) fasse intervenir d'autres facteurs (que ceux sur lequel tel expert a fondé son expertise) (...) c'est-à-dire la peur de se risquer à comprendre aussi la pathologie – (et le mauvais élève) – par d'autres voies ».

Nous verrons que dans cette perspective se situe l'intérêt de la démarche pluridisciplinaire... qui demande, en premier chef, au professionnel d'apprendre à partager son expertise avec d'autres experts.

Nous allons donc maintenant tenter de comprendre comment sont corrélés tous ces questionnements, en approfondissant certains d'entre eux par le biais d'approches théoriques multiples.

CHAPITRE 5 DIAGNOSTIC II « ALLONS PLUS LOIN »

Intéressons nous d'abord aux représentations collectives et aux comportements qui leurs sont associés.

Si, avec Mr. Bluteau (1/10/03) nous interrogeons notre culture selon la notion de *corporalité* – toutes les manières dans une société donnée d'être et d'agir avec son corps : comment s'asseoir, entrer en contact avec l'autre, accoucher, manger..., l'ethnologie nous propose des modèles de comparaison entre sociétés traditionnelles et modernes.

Les premières ont une conception globale (« holiste ») de l'individu dans le groupe, avec une forte implantation du sacré : « ce qui justifie le sacrifice et interdit le sacrilège ».

Nous avons constaté que, tout en étant portées par l'idéologie strictement contradictoire de l'individualisme, ces caractéristiques se réintroduisent par la fenêtre, pourrait-on dire, dans les sociétés post-modernes : avec le *communautarisme* qui replace l'individu « fusionnellement » dans un groupe, avec le *syncrétisme religieux* comme reconstruction d'une culture spirituelle à partir de plusieurs éléments d'autres.

On trouve encore, à la conjonction de ces deux besoins, l'usage artistique du corps, dans le quel il devient matériau, servant à construire une identité, une appartenance à un groupe. Lorsque nous interpellons l'école, en deuxième partie, sur l'impératif de favoriser le sentiment d'appartenance au groupe, ce sera dans cette perspective.

Et P. BAUDRY interroge, dans « Le corps extrême » sur la signification des pratiques de cruauté sur soi : s'agit-il de rejeter son corps ou au contraire de se réconcilier avec soi-même ? Il analyse aussi l'obsession du « jeunisme » qui va de pair avec l'obsession de la performance et qui traduit peut-être une hantise de la mort. Hantise comme l'inverse de l'attrait, peut-être, si l'on en croit les préoccupations philosophiques inscrites dans un film comme « Matrix ». La « haine du corps » n'étant alors que l'expression de l'aspiration à sortir de sa condition corporelle, et se débarrasser de lui. Nous voyons comment le dualisme platonicien nous a placés, en nous-mêmes face à une irréductible et définitive contradiction ... qui ne peut être résolue que dans la mort. Et il n'est pas inutile de regarder de plus près de quoi sont signifiants nos comportements – notre « socialité », ou façons d'être ensembles (M. MAFFESOLI) – dans le lien avec Thanatos.

Notre société pratique vis à vis de la mort le même enfermement que vis à vis de tout ce qui la dérange.

Médicalisation et recul de la religion aidant, les rites d'accompagnement du défunt se réduisent dans leur durée et dans leur forme au quasi minimum technique.

Ce mouvement est un reflet, évidemment, de l'évolution de nos croyances. Si la mort est une fin, et seulement une fin, il n'y a pas lieu de procéder à tout un tas de salamalecs. Et on retrouve dans ce point final notre conception mécaniste et hygiéniste de la vie.

On peut se demander si cette attitude est bien « normale » dans l'histoire de la pensée humaine. Et s'il n'y a pas là instauration d'un nouveau type de tabou. Comme si, décidément, passant de celui d'Eros à celui de Thanatos, une société ne pouvait se passer de tabous.

Celui-ci laisse un grand « vide » dans l'imaginaire du monde que nous offrons à notre progéniture. Et ce vide collectif, ils doivent le combler seuls. Alors ils réinventent des rites – qui choquent notre image de propreté, puisqu'ils sont « morbides ».

Il n'est pas incohérent de supposer que le très grand attrait des jeunes pour les images – les images pleines d'hémoglobine et de cruauté, dans les films, et les sensations qu'elles engendrent – serait une façon de chercher une réponse à cette interrogation inquiétante.

Quand Freud parle d'ambivalence vis à vis de la mort, nous la retrouvons ici, bien sûr.

Et dans la gestion de cette ambivalence, est-ce que ce ne serait pas eux, nos jeunes, qui seraient dans la norme. J'ignore s'il existe des recherches sur les représentations de la mort chez les animaux, mais l'espèce humaine a, partout et toujours, joué avec la Mort. Pour l'honorer, pour l'appriivoiser, pour la défier...

L'immortalité était, en général, réservée aux dieux. Et la fatalité - le fatum – permettait aux hommes de ne pas se rebeller contre les injustices du destin. Notre puissance technique a bien modifié les choses. Mais bien avant cela un idéal de toute puissance de l'individu avait occupé l'espace de la relation au divin. Ce virage est tout à fait perceptible lors de la visite du musée d'Héraklion : l'art minoen honorait le quotidien (objets usuels, vases et bijoux, quelques statuettes de divinités dont la petite taille laisse à penser qu'elles avaient une place domestique). Les deux dernières salles – chronologiquement, sous l'influence de la Grèce classique – nous proposent tout au contraire une statuaire tournée vers le gigantisme avec des représentations de figures humaines ou divines, expressions d'un culte de l'individu : chef ou dieu. L'homme a rompu, dès lors, avec son appartenance matricielle.

Et on peut se demander si la négation de cette appartenance ne serait pas une des sources de ce sentiment de

solitude et de « béance » qui nous habite.

Car le déni instauré par nos idéologies successives est d'une grande violence. Plus violent sans doute que la réalité de la mort. La réponse médicale de toujours vouloir l'éloigner fait qu'elle ne peut être que subie, vécue comme un échec, et jamais apprivoisée.

Ce vide dans la gestion collective de la relation à « l'au-delà » nous laisse donc bien seul devant la Mort

Et pour parler du suicide, les formes de désespoir qui y conduisent certains d'entre nous, n'ont aucun point commun avec les processus sociaux décrits par E. Durkheim (1895).

On peut se demander encore ce qui, dans notre civilisation, a provoqué cette évolution : d'une ritualisation consentie – parfois ludique – toujours empreinte de « transcendance » au « refoulement » qui nous caractérise aujourd'hui.

Le rite sécurisant s'est déplacé sur la technique médicale, à la quelle chacun s'abandonne, même s'il sait finalement qu'elle n'est pas toute puissante.

Quelle est donc la relation recherchée dans cet abandon ?

Et que se passe-t-il, par ailleurs, du côté de nos « pulsions de vie », dont la première en ce qui concerne l'individu, pour la survie de son système interne est **la recherche alimentaire** ?

Nos comportements en la matière sont-ils bien « normaux », et de quelles significations sont-ils porteurs ?

Je n'ai pas mentionné, dans le chapitre « symptômes », celui bien connu médicalement, et augmentant en fréquence, de l'obésité. La mauvaise qualité nutritive de ce que nous mangeons est le plus souvent incriminée. Mais il ne faudrait pas la dissocier de nos habitudes alimentaires.

Seuls les nutritionnistes et quelques médecins le disent : notre société mange trop.

Nombre de maladies : l'obésité, bien sûr, mais aussi le diabète, certains cancers, des douleurs articulaires et même quelques maladies psychiatriques peuvent, paraît-il, être traitées par un contrôle alimentaire thérapeutique (G. BOLLING 2004).

Nous pouvons nous demander ce qui nous pousse à manger au détriment de notre santé.

C'est depuis peu : « cinquante ans seulement que nous pouvons nous permettre de nous mettre à table à chaque fois que quelque chose nous y pousse »

VIGARELLO, quand il décrit l'évolution de nos comportements de santé, rappelle qu'au XIX^e siècle encore l'embonpoint – par opposition à la maigreur de la pauvreté - était signe de bonne santé.

Plusieurs facteurs nous incitent à manger : le besoin de se nourrir, la gastronomie c'est-à-dire « les plaisirs du palais », la convivialité, et les compensations.

« Nous avons mille raisons, dit G. Bölling pour compenser quelque chose par la nourriture » ; et en particulier par le sucre : « prendre des sucreries ou manger du chocolat à un moment stressant relève de la pure compensation ». Ce qui lui permet d'affirmer que le sucre est la première drogue douce des pays civilisés. Les industriels mettent à profit ce besoin : « ils ont constaté qu'un produit se vendait mieux s'il contenait du sucre. Ils en ont mis partout : boissons, assaisonnements, conserves, et même le tabac ! ». Cette appétence pour le sucre est vraisemblablement « naturelle ».

Rappelons que le goût du lait maternel est sucré.

Mais l'augmentation de la consommation et la dépendance ont des conséquences : sur notre santé, évidemment, et aussi psychologiques : « étant donné que le produit sucré est consommé à un moment de stress, il nous permet de continuer à vivre sans régler le problème qui est à l'origine du stress. En évitant ainsi de régler bon nombre de petits problèmes de notre vie quotidienne, la vie nous présentera un jour une facture beaucoup plus lourde... ». Mais peut-être n'avons-nous pas le choix de régler le problème... ainsi « les sucres rapides du dessert et l'inévitable café sucré (de moins en moins sucré, tout de même !) nous permettent-ils de nous lever après le repas et de retourner au travail... au lieu de faire une sieste, comme le bon sens le réclamerait ».

Et nous retrouvons ici les travers de « la société du faire ».

Nous sommes enfermés dans nos habitudes alimentaires, dit encore G. Bölling: « notre organisme attend la nourriture aux heures où elle arrive d'habitude : les glandes commencent à sécréter salive et sucs gastriques, l'estomac signale sa disponibilité, un regard sur notre montre fera le reste : nous avons « faim » (...) Un fumeur sait très bien qu'il fume par habitude plutôt que par nécessité. Celui qui se met à table pour manger croit le contraire ».

Ajoutons les effets de la vie sédentaire (nous avons mis un moteur jusque dans nos brosses à dents !). Et la télévision, après les six heures d'école, a sa part de responsabilité. De plus, quand notre civilisation pratique un sport, c'est bien souvent de façon immodérée et parfois dans un esprit de compétition qui est encore une manière de créer du stress ! Le corps humain est conçu pour être en activité : « l'organisme au repos est frustré puisqu'il ne trouve pas son régime

de travail minimal. La frustration se transmet à l'esprit : on se sent mal. Que fait-on contre la frustration ? On mange pour compenser ».

La nourriture agit comme un placebo : « il n'y a aucune relation de cause à effet entre la nourriture et la frustration. Malgré cela, le fait de manger nous aide à faire disparaître la frustration ».

Ces questionnements, en lien avec les pulsions vitales fondamentales, nous conduisent de nouveau sur le sens et les conditions de nos toutes premières attaches à la vie.

Quelles sont ces conditions, comparativement à d'autres, sous d'autres latitudes ? Quelles peuvent être leurs conséquences sur le devenir de la personne, en termes de santé, physique et mentale ?

Nous allons, pour chercher des réponses, nous centrer sur la relation précoce entre les mères, dans notre groupe social, et leur enfant.

CHAPITRE 6 LA RELATION MERE-ENFANT : EXPLORATION

En donnant la parole à différents praticiens, l'ouvrage « Observer un bébé avec attention ? » (sous la direction de M. DUGNAT) nous offre une exploration des premiers temps d'après la naissance, des méthodes d'observation du comportement du bébé et de la relation mère-enfant. Ainsi qu'un certain nombre de réflexions sur l'attitude du clinicien et les fonctions des institutions accueillantes.

Dans le propos qui est le nôtre, nous retiendrons les éléments montrant comment peuvent se jouer des difficultés d'adaptation du bébé au monde qui l'accueille, les facteurs susceptibles de créer ces distorsions, et les réponses offertes par différentes organisations sociales.

Citant W.R. BION et Esther BICK, un des rédacteurs rappelle que la naissance est vécue par le bébé « comme un changement catastrophique, c'est-à-dire un bouleversement total et soudain de toutes les données antérieurement vécues, une rupture dans la continuité d'exister ». La sensation de « perte de contenant » associée à la « découverte de la pesanteur, comme une sensation de chute et d'éclatement », serait à l'origine des angoisses primitives qui habitent tout un chacun.

L'émotion de l'enfant est perceptible dans l'expression souvent douloureuse de son visage, et dans le cri – qui est interprété souvent par la mère comme un appel.

Le primat de la fonction contenante a été repris par de nombreux auteurs, parmi les plus connus : Esther Bick et D. Anzieu avec le concept de « moi-peau », Winnicott et le « holding », S. Tisseron traitant de la « fonction d'enveloppement » des images...

En réponse à ces « *anxiétés primitives* » (à distinguer des « *angoisses de séparation* » qui sont des élaborations plus tardives Esther Bick (1968) « avait mis en relief l'importance des identifications adhésives : coller à l'objet pour ne pas souffrir de la séparation radicale, fixer une lumière éblouissante, s'agripper à sa musculature... ». Ces mécanismes se rencontrent chez tous les nouveaux-nés. On peut les observer à travers les comportements compulsifs de « *grasping* » (BOWLBY, 1978) (à rapprocher de l'expérience de HARLOW et l'agrippement du petit singe aux poils de la mère-mannequin).

Les observations de Drina CANDILIS-HUISMAN, thérapeute d'enfants, montrent que parfois « le refoulement qui peut recouvrir ce temps si particulier de la naissance ne s'est effectué que d'une façon partielle, laissant plus ou moins intact le potentiel traumatique qu'il recèle ». Y compris pour les mères, pour lesquelles il donne lieu à des « remémorations se présentant comme une condensation de différents passés ». Mais il s'agit là d'une autre pièce du puzzle.

Il semblerait que les sociétés « traditionnelles » aient trouvé une solution simple – et proche des comportements naturels observables chez les animaux - : prolonger autant que faire se peut la continuité physique entre le corps de la mère et celui de l'enfant.

MALINOWSLI (1930) dans « La vie sexuelle des sauvages » nous en donne un exemple : les premiers temps de la vie relationnelle entre la mère et l'enfant sont organisés dans le sens d'une très grande proximité : la mère reste

« enfermée » avec son enfant et se consacre exclusivement à lui pendant les deux premiers mois, avec l'accompagnement des femmes de sa lignée. Une première présentation de l'enfant au groupe de parents paternels et aux amis se fait, accompagnée de festivités, à l'issue du premier mois, puis une autre étape – au deuxième mois – marque le retour de la mère et son enfant à la vie collective. Mais l'exclusivité relationnelle dure encore : jusqu'à l'âge de la marche, ou même du sevrage qui se situe quand « l'enfant devient capable de dire clairement : je veux manger, je veux boire ».

Il semblerait que les choses, aujourd'hui, et dans d'autres sociétés africaines, aient peu changé, ainsi que nous en a parlé Christine BELLAS-CABANE, médecin pédiatre de PMI (30/6/04) : *à la naissance l'enfant reste reclus avec la mère pendant environ un mois, l'allaitement est long et se fait à la demande. On ne laisse pas un bébé pleurer : la notion de caprice est complètement étrangère à ces sociétés. La « complétude est parfaite par rapport aux besoins du bébé. L'enfant fait encore partie de la mère. En grandissant, l'éducation est faite pour le révéler et non pour le contraindre ».*

Cette organisation induit vraisemblablement un haut degré de satisfaction et d'apaisement chez les enfants : revenant d'un séjour professionnel au Tchad, l'éducatrice-référente de la relation mère-enfant à la Chaumière, pouvait dire de même : *« il n'y a aucun bébé qui pleure ».*

Le moment de la rupture vient plus tard, comme du temps de Malinowski : à l'âge de la marche qui correspond souvent à la naissance de l'enfant suivant, et au moment du sevrage.

La mère se comporte brutalement comme une étrangère pour l'enfant qui se retrouve avec ses pairs et les autres membres de la fratrie. Le groupe tout entier est appelé à se substituer à la mère et avoir pour lui une fonction contenante

Ceci peut expliquer la force de la référence familiale chez ces populations quel que soit le niveau socio professionnel et culturel des individus.

Pour l'enfant c'est toujours le groupe familial qui décide et non le père ou la mère. Il est à noter que dans le portage sur le dos de la mère, l'enfant a un rapport avec une multitude de visages, qui peut atténuer la brutalité de la séparation ... Et on n'attend pas le sevrage pour que tout le groupe s'occupe de l'enfant : la mère est toujours secondée par les autres femmes du groupe.

C'est donc au moment du sevrage que se situe « l'interdit » dans la relation mère-enfant : il y a rupture et restructuration du lien avec la mère. Pendant la première période le père est quasiment inexistant pour l'enfant, il intervient très peu. Par contre, par la suite, le garçon est complètement éloigné de la mère.

La différence, chez nous, est que la séparation est progressive. Mais elle intervient beaucoup plus tôt, parfois dès la naissance. Pour des raisons bien souvent économiques dans l'organisation familiale, mais aussi parce que la frustration est valorisée d'un point de vue éducatif. De fait de nombreux psychanalystes ont établi le lien entre frustration et production culturelle (D. Sibony 1989). Une douleur psychique en est le prix. Douleur dont « la tendance (est de) rester stable dans l'enfance et à perdurer au delà ».

Ces modes de séparation fragilisent l'enfant et provoquent dans les pays en voie de développement comme chez nous des attitudes de retrait, qui peuvent aller jusqu'au repli pathologique. C'est l'âge de « l'abandon », qui se traduit chez nous dans sa forme bénigne par « l'angoisse du huitième mois ».

Si la situation de séparation ou de « carence en soins maternels » ne trouve pas de compensation elles se traduisent par ce que Spitz a nommé « dépression précoce » qui se distingue des anxiétés primitives par une apparition plus tardive : « la dépression nécessite une capacité d'auto-réflexion qui semble ne pouvoir apparaître au plus tôt que vers 18 mois à 2 ans »

Dans les formes les plus gaves, comme le « kwashiorkor » et lorsqu'il est doublé de malnutrition, il peut avoir pour issue la mort de l'enfant.

Cette relation entre le « désespoir » psychique lié à la rupture du lien maternel et la mort mérite d'être approfondie.

Elle conduit, en ce qui concerne notre culture, qui s'est donné pour objectif de préserver le vivant biologique par tous les moyens techniques possibles, à nous interroger sur la notion de « mort psychique » - qui inclut le questionnement sur l'autisme – et, sur un mode plus atténué le domaine des attentes, projections et ambivalences de notre société envers l'enfant.

De nombreux mythes et contes de notre enfance rapportent, en effet, des histoires de perte et d'abandon d'enfants – qui, sans leur débrouillardise ou une rencontre miraculeuse seraient sans doute livrés à la mort.

Si Moïse, Œdipe et Médée, peuvent être relégués aux archaïsmes de l'avant chrétienté, Perrault et Grimm sont beaucoup moins éloignés de nous, et C. BONNET, encore plus proche, a montré dans une enquête auprès de

mères ayant décidé d'accoucher sous X, la relation étroite qu'il existe entre abandon d'enfant et désir de mort sur l'enfant. L'abandon constituant, dans les cas qu'elle a rencontrés, un évitement du risque de passage à l'acte. Cette ambivalence, niée dans la culture chrétienne, à travers l'imagerie de la « Bonne Mère », incarnée par la vierge Marie est revenue en force par le biais du mouvement féministe – mais toujours sans être nommée en tant que telle – et l'opposition qu'il a « idéologisée » entre le comportement de la femme et celui de la mère. J'ai le souvenir d'ouvrages très virulents sur l'éducation des petites filles à leur futur rôle de mère. Et la contre éducation s'est concrétisée dans le remplacement du poupon baigneur par la poupée Barbie.

J'ignore si, en termes de « libération » les femmes dans leur ensemble y ont trouvé un bénéfice. Beaucoup d'entre elles ont maintenant double journée de travail : le travail de la vie professionnelle, et le travail de la « femme au foyer ». Mais il est certain que les enfants (ceux en âge préscolaire) y ont beaucoup perdu. Et qu'il s'agit là d'un phénomène de société.

Car les capacités de disponibilité d'un être humain sont limitées. Ne serai-ce que par les limites du temps horaire. Et je reviendrai à plusieurs reprises dans ce mémoire sur la question du temps, qui est en toutes circonstances malmené dans notre société de l'agir, depuis le moment de l'accouchement, jusque, nous l'avons vu, dans les rites d'accompagnement de la mort.

Si l'on recentre la réflexion sur le bébé en tant que personne (ce concept est une nouveauté chez nous, il a à peine 20 ans !) on se rend compte que **l'attitude philosophique** des sociétés traditionnelles **vis à vis de l'enfant** nouvellement arrivé est tout à fait intéressante.

Avec Tobie NATHAN et Christian HOUEGBE, l'ethnopsychiatrie nous montre comment leur perception de l'enfant se réfère à une toute autre cohérence que la nôtre.

Dans ces sociétés sans contraception (ou peu) et sans techniques de procréation assistée, l'arrivée de l'enfant relève d'une décision de lui-même « d'accomplir sa future existence sur terre ». Notons que cette « conception » est celle aussi de F. Dolto qui accorde à l'enfant une large part décisionnelle dans son avenir sur cette terre. Ainsi on accorde au bébé un temps d'hésitation, d'incertitude entre le « monde des ancêtres » d'où il vient, et le monde terrestre. S'il meurt c'est qu'il n'était pas prêt pour une place dans le monde des vivants. Ici, on ne peut s'empêcher d'associer sur la perplexité de la médecine moderne sur les cas de Mort Subite du Nourrisson. La symbolique des gestes accomplis au moment de la naissance est elle aussi différente : chez nous il serait impératif de « couper le cordon » au plus vite. Chez eux les rituels liés à l'évacuation du placenta et à la façon dont se coupe le cordon sont empreints de significations sur le devenir de l'enfant. La venue et la survie de l'enfant dépendent de son acceptation d'entrer et rester dans ce monde. En conséquence : « le « je », sujet, est participatif et inclusif, quasiment à l'inverse de l'entendement occidental qui le perçoit plus total et plus exclusif ». L'apparition du « je » verbalisé, chez nous, est interprété effectivement comme le moment de démarcation réussie entre le sujet-individu et son environnement.

De même dans la façon de nommer l'enfant : « le nom est une chose bien trop importante pour qu'on laisse le choix à la fantaisie des parents, parce qu'il est à la fois reconnaissance d'un être qu'on a su reconnaître, identifier et nommer, mais il est aussi un traitement. Si un être a un problème et qu'on lui donne le bon nom, alors il aura plus de chances de résoudre son problème qui était en lui bien avant sa conception ». Il est à noter que les interprétations populaires, chez nous, accordent aussi un « sens » et une potentialité (via le « dictionnaire des prénoms ») au prénom donné à l'enfant. Mais celui-ci est choisi seulement par les parents (et les grands parents parfois). Et il est définitif. On me relatait qu'en Chine aussi le prénom varie et grandit, d'une certaine manière avec l'enfant : celui de l'infans donné par ses parents, celui d'âge scolaire, et celui qu'il portera adulte à partir de l'adolescence.

Nous pouvons penser que ces différences de fonctionnements sont significatives d'une morale d'appropriation de l'enfant par ses parents. Assujettissement vécu comme « fondamental » et parfaitement normalisé chez nous - et le mécanisme de formatage de l'institution scolaire est une conséquence logique : l'école ne se demande pas quels sont les besoins de l'enfant auxquels elle pourrait répondre, elle se demande comment adapter l'enfant à ses exigences institutionnelles. Nous avons, dit Sibony, dans notre société de « l'enfant rare », une attente envers lui que nous croyons « normale » et qui est même moralement encouragée, et qui est pourtant complètement disproportionnée en termes de place dans la dynamique intergénérationnelle.

S'en suit l'image d'un enfant « érigé en valeur absolue », réifié, pour le quel est inversée la dynamique du « donner » et du « recevoir ». L'ambivalence du statut de l'enfant actuel atteint son paroxysme », disent les auteurs, avec l'enfant procréé artificiellement : un enfant pris dans « la dette implicite héritée de sa procréation laborieuse ».

L'adulte résultant de l'une ou l'autre attitude n'est forcément pas le même.

Une autre pièce de notre puzzle qu'il nous faut insérer ici est celle de cette « **cellule familiale** » biologique, établie chez nous comme fondement de la famille et des repères de l'individu. En l'interrogeant comparativement à d'autres modèles familiaux, fondés, eux, sur l'organisation sociale et l'ensemble des liens qu'elle concrétise.

Revenons à Malinowski et ses sauvages.

Leur société, explique-t-il, est à la fois marquée par des influences matriarcales et patriarcales.

Il est notable que malgré la liberté sexuelle qui est de règle avant le mariage, il y a peu d'enfants illégitimes : celui-ci étant défini par le fait qu'il est né avant que sa mère ne soit mariée. La paternité n'est pas établie par la biologie. Elle est strictement sociale et n'existe pas en dehors du mariage. Le lien du sang est celui que la femme conserve avec son frère, dans la lignée maternelle.

Mais la paternité sociale est considérée comme « nécessaire » : lorsqu'une femme a un enfant et pas de mari, ce groupe est « incomplet et anormal ». Elle « a besoin d'un homme pour pourvoir à ses besoins économiques(...) la préserver de toute atteinte (...) la veiller pendant qu'elle accouche (...) prendre part à tous les soins et à toutes les tendresses prodiguées à l'enfant... » Un enfant né hors mariage est pris en charge par d'autres parents.

Cette description donne un exemple intéressant d'articulation entre l'appartenance physiologique de l'enfant à la mère, et son appartenance et sa prise en charge sociale par le père c'est-à-dire le mari de sa mère ou d'autres membres du groupe.

Ainsi, il n'existe pas chez « les sauvages » d'enfant sans père, et la femme n'est jamais seule à en assumer la responsabilité.

De même, dans les sociétés strictement matriarcales : l'enfant appartient au clan maternel et la question de sa légitimité, de son acceptation ou non par le groupe ne se pose pas. L'enfant mâle est élevé par ses oncles .

Il semblerait que la filiation paternelle soit un phénomène social relativement récent, lié, nous l'avons dit plus haut, aux exigences de transmission d'un patrimoine. En France le patronyme a été instauré sous François 1^{er}. Auparavant les enfants étaient fils de... leur mère.

C'est ce lien qui est le plus fréquemment privilégié lors des décisions de justice qui arbitrent les divorces. La triste nouveauté est que de nos jours la mère est de plus en plus seule et que le groupe social ne joue plus son rôle naturel de « récupération » - « résilience sociale » pourrions nous dire avec BCYRULNICK.

La prise en charge dorénavant est médiatisée par l'Etat, ce qui la rend plus compliquée. Et plus elle se complique plus il devient nécessaire de légiférer. Qui, la loi, protège-t-elle exactement ? Et, de plus, dans notre société où tout est monnayable, le soin à l'enfant qui n'est pas né de soi, désormais se monnaie. Ce qui le place à coup sûr en situation d'objet. Comment faire autrement ?

Je n'ai aucune réponse toute faite à donner à ce vaste éventail d'interrogations.

Mais devant ce modèle familial devenu si étroit (étroit aussi de par le nombre restreint de frères et sœurs) qu'il ne remplit plus sa fonction de contenant sécurisant, ni de rencontre et de confrontation à autrui, on en vient à penser que les enfants qui grâce au divorce de leurs parents peuvent bénéficier d'une famille recomposée et élargie ont finalement bien de la chance.

Car où faire, sinon, les apprentissages des règles (explicites et implicites) du fonctionnement collectif ?

Sur ce point là, oui, je propose une réponse : l'école. Si elle veut bien se décider à admettre qu'il y a là une de ses priorités. Et pas seulement en termes d'autorité.

Revenons aux mères, et aux **émotions suscitées** chez elles **par le moment de la naissance**.

Cette « condensation des différents passés », poursuit Drina Candilis-Huisman, comporte « celui de son passé en tant qu'enfant de sa propre mère, grand mère maternelle de son bébé, celui de sa grossesse et de ses événements qui s'y réfèrent (en particulier les deuils), celui des circonstances précises de la mise au monde de cet enfant-là ou des enfants précédents, enfin celui des projets dont il était porteur... »

Nous touchons là au domaine de la psychologie transgénérationnelle et la notion de « mandat transgénérationnels » (S. LÉBOVICI, 1998). Nous voyons là encore comment les sociétés traditionnelles avaient eu l'intuition de ces problématiques (« son problème qui était en lui bien avant sa conception ») et inventé des façons d'y répondre.

Cet empilement d'émotions constitue « le bain » des « attentes transférentielles » de la mère. Celui dans lequel arrive

le bébé. Et c'est souvent un « sentiment d'étrangeté » qui préside à la première rencontre post-partum entre la mère et l'enfant. « Cette étrangeté peut-être considérablement renforcée lorsque se produit une séparation nécessitée par les soins intensifs au bébé (naissance prématurée par exemple), mais il n'est pas forcément besoin d'éléments dans la réalité pour que la mère y soit sensible ».

C'est là que s'articule l'extrême importance de l'environnement accompagnateur de la mère dans les premiers moments, et premières semaines constitutifs de la relation entre la mère et l'enfant. Le soutien que rencontre la mère, tant de la part du père, que de sa propre mère, que de toute personne accompagnante, constitue un prémiss e du processus de triangulation qui lui permettra d'échapper au besoin fusionnel dévorant de l'enfant – WINNICOTTA décrit cette part d'agressivité orale de l'enfant, agression à laquelle la mère répond ordinairement par un comportement de jeu, des mots doux, une attitude d' « amour maternel » qui sont vraisemblablement un premier enseignement en matière de relation à l'autre

La qualité des présence s qui l'entourent est une des conditions de la disponibilité maternelle. Elle médiatise l'interprétation qui va être la sienne des gestes, pleurs ou cris de sollicitation du bébé. Elle-même contenante, elle contribue au sentiment de sécurité qui va progressivement devenir constitutif de la relation.

Nous mesurons ici l'impact de facteurs extérieurs signifiants d'une perte, pour la mère : rupture avec le père, précarité sociale, exil... qui viennent redoubler la perte du fœtus habitant son propre corps.

En comparant de nouveau notre organisation sociale avec celle d'autres modèles, il apparaît que la séquence du « baby-blues » (qui est un « blues » maternel) serait inconnue dans les sociétés où la présence accompagnante du groupe est plus intense que chez nous.

Les conséquences sur l'enfant de la « dépression maternelle » sont connues : manque de sollicitation et de stimulation du bébé de la part de la mère, irritabilité de l'enfant ou au contraire retrait.

D'où l'intérêt de structures accompagnantes afin de pallier , dans notre culture, le risque d'isolement de la mère et son enfant – bien différent est l'isolement de deux mois précéd emment décrit chez les Trobriandais puisqu'il est, lui, accompagné par le groupe, et qu'il fait donc partie d'un rite de contenance du groupe.

Car une des erreurs qui, me semble-t-il, est issue de nos « bons sentiments » chrétiens, est de croire que toute mère est « naturellement » une « Bonne Mère ».

Naturellement... peut-être. Si on ne lui enlève pas les éléments que lui a normalement donné la nature pour lui permettre de devenir une bonne mère.

Je veux parler ici de l'allaitement « naturel » et d'un article découvert dans une revue, d'obédience catholique justement, qui alimente (c'est le cas de le dire !) depuis sa lecture mon interrogation.

Ce numéro de la revue s'interroge sur les apports de la science dans la connaissance de l'Homme, et l'article rapporte une expérience faite pour mettre en évidence la fonction d'une hormone cérébrale : l'ocytocine, présente dans le processus d'expulsion lors de l'accouchement et qui préside aussi à la contraction du mamelon pour faire jaillir le lait, au moment de la tétée. Or, lorsque l'on injecte « une toute petite quantité » de cette hormone dans le cerveau d'une rate vierge, « on induit immédiatement chez l'animal un comportement maternel ».

Sans faire plus de commentaires, je ne peux m'empêcher d'adjoindre à cette information une autre pièce, plus récente, qui concerne les jeunes en plein cœur de l'adolescence : approximativement 15-17 ans, et que je peux observer en promenant dans la colline. On ne les trouve pas, en couple dans un buisson, en train de conter fleurette à une amoureuse. On les trouve en groupe, sous un arbre, en train de siroter des bières... dont ils laissent les traces sous forme de canettes abandonnées.

Comme le jeu se répète au fil des générations de jeunes (il est apparu voilà une quinzaine d'années et se perpétue sans discontinuer), on peut penser qu'il ne s'agit pas d'une mode mais bien d'un comportement structurel.

Qui vise à quoi ? Qui pallie quoi ? Je laisse la réponse ouverte, puisqu'elle peut être multiple.

Mais la vieille psychologue que je suis relève obligatoirement la puissance régressive de ce comportement : de l'oralité (biberonner des canettes) à l'analité de la trace laissée (comme preuve de quoi ?).

Et comme nous l'avons fait précédemment à propos de l' « éducation à la propreté » qui perturbe si bien l'apprentissage naturel du contrôle des sphincters, nous pouvons nous demander quel peut être exactement l'impact psychologique et social de ce petit objet anodin de « confort » qu'est le biberon.

Dans la ligne des préceptes platoniciens, il met de façon efficace le corps et son alimentation d'un côté, et les affects de l'autre. Il évacue aussi la part sacralisée du lien à la nourriture : « en raison de sa blancheur et de sa saveur, on considère souvent le lait comme un met divin, et symboliquement comme une « offrande pure » (...) nourrir l'enfant au

sein était considéré dans de nombreuses cultures comme une marque d'adoption (...) pour la mythologie antique, le lait, boisson qui donne la vie, donne aussi plus que la vie, c'est-à-dire l'immortalité, si c'est au sein d'une déesse qu'on le suce ... »

Voyons ce que dit la psychanalyse de la relation d'allaitement.

Le mamelon est ainsi défini par Esther Bick comme étant « l'objet contenant optimal » qui va permettre au nouveau né « de rétablir la continuité avec les éléments du vécu anténatal, et (...) l'intériorisation d'une peau qui maintiendrait liées ensemble les différentes parties de sa personnalité ». Ce mamelon, outre l'apaisement de la faim, est porteur aussi de « la tenue (le holding), le parler et l'odeur familière de la mère ». « Objet d'une bonté sans pareille » dit Mélanie KLEIN fondatrice du sentiment de sécurité intérieure ... Il est à noter ici que le sein protecteur a été déplacé, dans les traditions islamique et juive, en la personne d'Abraham : « le « sein d'Abraham » est un symbole de sécurité pour l'homme qui a mis sa confiance en Dieu et se retrouve ainsi sous la tutelle d'un patriarche » (cf. note 72).

F. Dolto, de son côté, décrit l'importance du sevrage dans sa fonction de « castration symboligène ».

Un morceau de caoutchouc et plusieurs épaisseurs de vêtements peuvent-ils avoir le s même s offices ? Pour le bébé, la question reste ouverte. Pour la mère, nous avons vu plus haut que probablement pas. Va-t-on un jour vendre en pharmacie des comprimés d'ocytocine pour jeunes-mères-occupées n'ayant pas l e temps d'allaiter au sein ? cela pourrait bien arriver. Et ce ne serait même pas remboursé par la S écu rité sociale , puisque le manque d' « instinct » maternel n'est pas une maladie.

Parallèlement à l'opposition féminine créée entre la femme et la mère, on parle facilement aujourd'hui d'une opposition entre le sein, objet érotique , et le sein nourricier... On peut ici, se demander par quelle vertu serait érotisé un sein qui n'a pas d'abord servi au très fondamental plaisir du rassasiement. L'attrait peut-il seulement résider dans l e conditionnement social ?

Sans entrer dans une analyse approfondie des raisons qui ont poussé l'autorité médicale à faire renoncer les mères à l'allaitement naturel - i nterviennent à coup sûr es motifs commerciaux - nous pouvons y voir aussi une conjonction d'exigences technicistes qui ont conduit à une prise en compte clivée du soin de la personne.

Or la technique, dans la consultation médicale, peut être « un refuge, une défense contre les échanges émotionnels »

Je place ici un lien qui nous conduit de nouveau à l'école : la technique didactique n'a-t-elle pas exactement la même fonction, dans l'institution scolaire ?

En donnant une légère extension à l'analyse de D. Sibony : l'idéologie du faire et l'idéologie de la séparation relèvent de la même dynamique : mouvement inverse de l'absorption, de la contention, de l'oralité, qui est contemporaine de la fusion... et dont il semblerait qu'on ne puisse s'affranchir, dans la relation à autrui. Car on retrouve partout ce besoin de « se poser, reposer sur, être pris en charge, accepté », sentiment d'appartenance à quelque chose de plus vaste que nous et qui nous donne une existence « Le souhait d'une « loi totale », dit Sibony, qui soulage (l'individu) de sa liberté »... la dépression et ses thérapeutiques, devenant les inhibiteurs de la frustration née de ce manque. Au même titre qu'une demande médicale sans fin. Au même titre que les sectes et autres confréries. Et que la science et toute idéologie lorsqu'elles s'érig ent en dogme. Toutes choses envers lesquelles la demande infantile est une constante.

Si par contre – dans les consultations d'enfants que cite N. Boige - le praticien accepte la part d'empathie de la situation, adoptant « un regard émotionnel, ouvert, enveloppant (...) une attention « flottante » accompagnée du « bain mélodique » que constitue l'échange verbal, l'observation est plus complète, et les interactions avec les participants plus riches.

L'engagement de l'observateur et du clinicien le place dans le rôle du « tiers » : regard à la fois contenant et séparateur, qui « ouvre la voie des identifications » et des processus de transfert.

Observation qui nous conduit au chapitre suivant : comment intervient le groupe social – par le biais de ses institutions – dans la régulation des distorsions et manques qui peuvent toujours survenir – et même « chez des gens très bien » dans la relation entre la mère et l'enfant.

L' idéologie de la séparation précoce n'est-elle pas l'expression d'un rejet très archaïque de ce premier « lieu du

corps » qui est le nôtre : le ventre maternel. La négation d'une nostalgie. Un deuil non assumé, et retourné en son contraire ?

Cette relation de maternage « total », à la sortie du monde total utérin, ne serait-elle pas une étape nécessaire au développement de l'aptitude à s'avancer vers le monde de façon non pathologique ? Ne serait-ce pas une des clés de ce « désir d'extériorité » tellement mal assuré ? Une explication à cette étrange indifférence par rapport à leur propre devenir qui affecte ceux de nos enfants qui – de source connue – en ont manqué. « J'ai mal à ma mère disait l'un d'eux. L'individualisme devient un refuge. Mais un refuge solitaire et frustrant.

CHAPITRE 7 LES SUBSTITUTS

Dans la genèse de ce mémoire, ce chapitre est un des points de départ de mon interrogation .

Comme dans d'autres domaines de la santé (Vigarello 1993) le corps social a institutionnalisé la prise en charge de ce que nous appellerons – sans jugement de valeur – les absences maternelles.

Ces absences ont de tout temps été compensées par une réponse sociale : adoption de fait par un autre couple, dans les temps les plus anciens, prise en charge de l'enfant « sans famille » par des parents proches, ou la tribu tout entière.

Car, à la différence de notre culture qui isole volontiers la dyade mère-enfant dans sa propre survie, les sociétés traditionnelles proposent traditionnellement des réponses collectives à ces problématiques.

C'est, de mon point de vue, une différence importante qui va orienter le devenir du sujet dans une appartenance plus ou moins bien acceptée au groupe qui l'accueille.

Nous observons plus haut combien était devenue étroite la famille biologique. Et les raisons de déplacements de populations qui ont présidé à la dispersion de la parenté élargie ont conduit l'Etat et nombre d'institutions privées à se substituer à la prise en charge « naturelle » effectuée par le groupe tribal ou familial.

Prise en charge d'ordre matériel. Mais qu'en est-il du relationnel ?

Le système social différencie **plusieurs types de prises en charge** selon la durée prévue de l'accompagnement.

L' **adoption** reste le modèle inscrit dans le « définitif ». Elle est fondée sur la décision officielle ou factuelle de la part des parents géniteurs de renoncer à leurs droits parentaux. Mais avec la primeur mécaniste du biologique sur le social, elle n'est plus à même de régler, pour l'enfant, le questionnement sur son appartenance.

Les **structures d'accueil** destinées à pallier les défaillances parentales **temporaires** (du temporaire qui va parfois durer jusqu'au delà de la majorité de l'enfant) sont gérées et financées par l'Etat, en déléguant soit à des institutions privées (de type associatif pour la plupart), soit à des individus salariés (les assistantes et assistants maternels). Depuis les premières lois de décentralisation la gestion, de nationale, est devenue départementale.

La réflexion qui m'avait conduite, dans ma démarche personnelle, à privilégier le volet « famille d'accueil » plutôt que prise en charge institutionnelle, est le caractère unitaire du premier, qui offre à l'enfant en difficulté dans sa famille des conditions plus semblables à celles de l'ensemble du groupe social : en famille d'accueil, il est un peu moins « pas comme les autres ».

La prise en charge y est plus fine, plus attentive du fait du continuum, que dans une organisation où les travailleurs sociaux se succèdent.

Mais, ces dernières années, une évolution des grosses structures, type « foyer de l'enfance » vers un fractionnement en multiples « mini-structures » fait que les enfants accueillis vont pouvoir trouver là aussi, l'accompagnement personnalisé dont chacun a besoin pour se construire.

Besoins éducatifs et professionnels aidant, l'Assistante maternelle de simplement nourricière, est aujourd'hui appelée à intervenir dans tous les domaines du développement de l'enfant : soins de santé, scolaire, loisirs, socialisation.

C'est cette pluralité qui crée, à mon avis, la richesse de la situation, et qui peut permettre à l'enfant confié à une famille d'y trouver un authentique « enveloppement ».

L'expérience montre que lorsque l'accompagnement réussit à surmonter les épisodes de crise inhérents à la situation,

lorsque le placement ne donne pas lieu à de multiples « déplacements », le jeune peut y puiser les sentiments de sécurité et d'affirmation de soi qui pouvaient faire défaut, à l'origine.

Le placement en institution est plus adapté à certaines situations (ruptures de placements antérieurs, adolescents, parents engagés dans un mode relationnel conflictuel).

Avec les approches méthodologiques apportées par la systémie, l'attention est de plus en plus portée sur « l'ambiance transmise par l'institution à travers ses fonctionnements d'équipe.

Ainsi la loi d'orientation 2002-2 en imposant un travail de réflexion sur les objectifs institués, les modalités d'application et l'évaluation des résultats peut favoriser la mise en œuvre collective de tâches qui étaient auparavant effectuées de façon souvent parcellaires.

Un défaut des réunions dites « de synthèse » est de ne donner lieu le plus souvent qu'à des « dialogues de sourds », chacun restant obstinément fixé sur son propre point de vue.

Pour sortir de tels dysfonctionnements et établir une réelle démarche d'accompagnement « transdisciplinaire », il faut commencer par « réfléchir sur les codes partageables » pouvant servir d'appui à un travail en complémentarité.

Il faut encore définir des objectifs partagés, en les formulant, en les analysant du point de vue de leur actualisation. Et « organiser l'évaluation, la partager, l'exporter comme support d'échanges et de validation des pratiques ».

Alors, souligne F. GREGOIRE, se mobilise « un esprit collectif de recherche », une « culture d'équipe », qui joue un rôle d'antidépresseur pour les professionnels par opposition à l'isolement, au repli mortifère dans la routine, aux conflits stériles d'idéologie ».

Cette démarche s'appuie – dans l'exemple de La Chaumière – sur une re-centration éminemment volontaire sur les objectifs concernant la personne accueillie. La pluralité et la complémentarité des regards portés par les différentes expertises sur la situation et sur le sujet permet de « mieux repérer les différents paramètres en jeu dans la dynamique des interactions et d'entrevoir avec plus de clarté les modifications nécessaires au sein de l'environnement humain et matériel offert par le lieu d'accueil » (cf. note 62).

La fonction contenante de l'institution envers les personnes accueillies est alors inscrite dans sa structure même. Et l'attention que porte l'équipe au Sujet, l'autorisera à développer pour lui-même des capacités d'observation, de réflexion, et d'élaboration de son devenir – de nouveau ici, le lien est tout tracé avec notre questionnement ultérieur sur cette autre institution-qui-s'occupe-d'enfants qu'est l'école.

Mais cela implique un changement d'attitude du soignant ou de l'éducateur envers l'enfant : il cesse d'être un objet de soins, ou d'apprentissages, pour devenir sujet.

Quant au partage d'informations, à la méthodologie du partage (écrits et notes d'observation, régularité des échanges, outils d'évaluation) il est lui-même contenant dans le sens où, ouvrant sur la multiplicité effective des points de vues, « il évite de se trouver dans une relation exclusive (avec le sujet) dont on peut avoir de la peine à sortir.»

Citant René Kaës (1993), D. MELLIER parle du travail « intertransférentiel » qui s'effectue et doit être effectué dans toute démarche d'observation et d'analyse, afin de « contenir les « contenus » non métabolisés des personnes accueillies (...) quand ce travail ne peut se réaliser, les effets destructeurs de ces contenus tendent à être défensivement contenus par contention (qui interdit à la violence et aux désirs de s'exprimer) (...). Dans les groupes et institutions, cette contention se manifeste par des zones de rigidité extrêmes où les individus se sentent atteints dans leur intégrité si surgit l'idée même du changement. (...) (on assiste à) un déni de la perception même des souffrances ou anxiétés des accueillis : déni qui trouve son origine dans l'état d'impuissance des équipes : elles ne reconnaissent pas ces souffrances car elles ne pourraient pas leur apporter de réponse... » Le groupe (ou l'équipe) a tendance alors à se réfugier dans un comportement « d'isomorphie » (autour de la personnalité de son leader) qui conduit tous ses membres à « penser à l'identique ». Or, dans une équipe « le problème est plus de pouvoir penser ensemble »... qui correspond à la situation « d'homomorphie » qui autorise « plus de jeu et de différences entre la structuration du groupe et celle différente de chacun de ses membres (...) cette situation se conquiert, affirme enfin Mellier, elle n'est pas « naturelle » et résulte d'un long travail en équipe où les individus ont appris à se respecter les uns les autres et à travailler ensemble ».

En retranscrivant cette longue citation je souhaite mettre l'accent sur deux facteurs qui me semblent symptomatiques de notre fonctionnement social « global », et de celui de l'institution scolaire en particulier.

Je disais en introduction que les « problèmes sociaux » émergents de façon aiguë dans certaines strates de population, ne sont peut-être que l'aspect le plus visible et le plus dérangent d'une problématique sous-jacente qui concernerait une beaucoup plus large part de la population.

L'analyse de la structuration défensive d'une équipe de travail social, n'est peut-être pas si éloignée des modalités selon lesquelles se structurent bien des groupes (associations, partis politiques, syndicats, pour ne parler

que des plus « organisés ») et pour lesquels « l'analyse de transferts » n'étant pas une priorité affichée, tous les glissements projectifs restent possibles et non maîtrisés.

Attitude d'aveuglement, qui, alliée à « la souffrance identitaire non apaisée » et « l'état d'impuissance » dans lequel se trouvent les uns et les autres, conduit aux comportements de repli et de déni que décrit Mellier.

Pas plus que pour une équipe restreinte, le respect de l'autre et l'aptitude à travailler ensemble, ne sont choses naturelles dans l'ensemble du corps social.

Et pourtant ceci ressemblerait plus à de la démocratie que la multiplication irréfléchie de listes électorales...

Mais, après ces considérations d'ordre très général, revenons au fonctionnement et à la fonction des crèches, du point de vue maintenant de leur apport à l'éducation des enfants qui leur sont confiés.

De même que j'y ai découvert un nouveau mode de fonctionnement institutionnel, mon stage à La Chaumière m'aura conduite à modifier mon jugement sur ces structures d'accueil du jeune enfant.

En rapport avec la progressivité des étapes de développement de l'enfant, j'avais plutôt tendance à penser qu'il était préférable de repousser jusqu'aux prémices organisateurs de la relation avec ses pairs, le moment de la rencontre avec la collectivité – donc après l'acquisition de la marche. Il est vrai que ce jugement se fondait sur un fonctionnement de crèches et haltes-garderies plus orientées sur l'idée de la qualité de garde d'un groupe d'enfants, que sur la personnalisation de la relation établie avec chaque enfant. Mais je n'étais pas la seule à le penser : ce point de vue rencontre un écho dans les commentaires de G. GAUD-NICOLAS et V. LEMAITRE, à propos de la mise à la crèche.

J'ai décrit dans mon rapport de stage le temps très progressif d'adaptation de l'enfant à la crèche « les colibris ». Comment y est organisé le lien entre la mère, le bébé et la personne précise qui sera son référent pendant ses séjours à la crèche.

L'argument des puéricultrices, justifiant cette transition à un âge précédant « l'angoisse de l'étranger » trouve alors une raison d'être... Peut-être même (je ne leur ai pas posé la question) que l'introduction précoce d'un, puis de plusieurs visages étrangers, devenus familiers dans la répétitivité des rencontres, peut permettre à l'enfant de vivre de façon moins inquiète la découverte de ces nombreux « autrui » qui entreront de plus en plus nombreux dans son monde. « Si, naturellement, la crèche est appelée à tenir lieu d'espace intermédiaire où pourraient s'élaborer les conflits que génère la problématique de séparation, elle est bien souvent mise en défaut dans cette fonction, et se contente fréquemment de les répéter sans les transformer... », nous avons là « la fonction de « tiers organisateur » de la relation parents-bébé ».

Car la fonction du « contenant » n'est pas que l'enfant y reste enfermé. Elle est de conforter en lui un sentiment de sécurité qui consolide ses besoins d'exploration et lui donne envie d'aller voir ailleurs.

De la même manière, si l'adolescence comporte une étape régressive, sa sortie optimale est que le jeune se sente suffisamment sûr de lui pour s'en aller explorer le monde. Tous les contes disent la même chose. Il n'y a que les parents pour ne pas le comprendre...

Et je rapporte là cet autre mot de ma collègue formatrice : « la meilleure preuve que l'on a réussi son métier de parent, disait-elle, c'est qu'on vous plaque ! » .. Si cela est exact, les assistantes maternelles sont vraiment de « bons parents », parce que c'est souvent que l'on nous plaque !

Et c'est vraisemblablement là que se situent toute la subtilité et la difficulté du lien éducatif.

Entre celui qui nourrit et celui qui « exile » (« expulse » est trop fort et « sortie » n'a pas le bon préfixe, le terme britannique « exit » donne la bonne direction), entre celui qui informe/instruit et celui qui explique, qui soutient l'intériorité et l'extériorisation à la fois... il n'y a pas deux acteurs différents. Plusieurs temps, plusieurs images, porteuses d'identifications, plusieurs réponses sans doute, entre lesquelles l'enfant doit toujours savoir comment se repérer.

Là est l'intérêt du groupe-éduquant, par opposition à ces familles si restreintes qu'elles portent en elles-mêmes le risque de l'enfermement de l'enfant.

Et c'est bien cet enfermement qui se passe lorsque l'enfant ou l'adolescent s'installe dans les bras du fauteuil, devant cette « fenêtre ouverte sur le monde » et qui ne l'est pas, parce qu'aucun tiers adulte ne juge bon (en se défendant de n'en avoir pas le pouvoir) de jouer son rôle. Si j'y reviens, encore et encore, c'est parce que nous avons là une des plus énormes contradictions de notre système culturel et éducatif. Et qu'aucun éducateur n'y changera quelque chose en continuant de s'en plaindre : « la clinique démontre, nous dit C. Allard, que l'enfant est souvent en situation de nourrissage permanent par les images, (que parfois il subit une overdose), et qu'elles

participent activement à son développement psychique. (...) il y a là un véritable problème de santé publique qui n'est que très insuffisamment pris en compte ».

Nous avons rencontré, dans notre diagnostic, d'autres substituts couramment utilisés par les sujets en besoin d'enveloppement : les groupes d'appartenance, adultes ou adolescents, la télévision, donc, la « Sécu ».

Il est à noter que les commerciaux, avec leur habituelle longueur d'avance (c'est leur métier) ont dores et déjà compris les attentes : ils nous dessinent depuis quelques temps des voitures sécurisantes aux formes arrondies...

La suite de notre propos va être de suggérer à l'école qu'elle pourrait, elle aussi, prendre une place auprès des jeunes, dans le but de combler cette très importante fonction sociale.

Souvenons nous de cette petite pièce bizarre, dans notre puzzle : « mais... qu'ils nous demandent de les materner ».

DEUXIEME PARTIE

Je souhaite une culture faisant l'école buissonnière,

le nez barbouillé de confiture,

les cheveux en broussaille,

sans pli de pantalon

et cherchant à travers les taillis de l'imaginaire le sentier du désir.

H. Laborit

INTRODUCTION

Je n'utiliserai dans cette partie que peu de références bibliographiques – je me référerai par contre abondamment aux intervenants qui ont abordé ce thème.

Un ouvrage de synthèse m'attirée par son titre : il s'adresse aux parents . Un autre, qui fait écho à certains de mes constats personnels, sur la problématique de l'échec scolaire .

Il me semblait hors de propos d'aller consulter tout ce qui s'est écrit sur l'école et les méthodes pédagogiques en pointe : je ne suis pas enseignante et mon point de vue reste celui d'un parent – peut-être un peu plus distancé que les autres, puisque empreint d'habitudes professionnelles, mais un simple parent qui se préoccupe des effets de ce très important partenaire éducatif sur le devenir de ses enfants.

Il y aura donc de fortes chances pour que, dans les chapitres qui vont suivre, j'enfonce un grand nombre de portes déjà ouvertes. Si c'est le cas, tant mieux.

De ma place toute extérieure, je peux déjà observer depuis quelques années, de nombreux changements indicateurs d'une évolution de ce que nous pouvons, peut-être improprement , appeler : « mentalités scolaires ». Somme des principes et théorisations énoncés, qui est loin d'être égale à la somme des parties que sont chacun des acteurs de la vie scolaire, et marquée, nous le verrons plus loin, par de plus fortes résistances, au changement que ne le sont les individus.

Je vais donc dans le développement de cette réflexion, commencer par ce qui résiste. Les représentations « traditionnelles » qui s'expriment dans un vocabulaire à fort contenu idéalisé..ce qu'un de mes formateurs en communication appelait des « mots-valises », qui ont urfort impact , parce qu'un bel emballage, mais dans lesquels chacun met ce qu'il veut.

Et, si l'on en discute, on voit que le contenu est effectivement bien différent pour chacun.

Le débat sur l'école est particulièrement riche de ces « grands mots » ! :« mission »,« autonomie », « autorité », « liberté », « intelligence », « formation des esprits »....

Nous nous donnerons l'opportunité d'en passer quelques uns au crible de la réalité.

Nous commencerons par un état des lieux :

- les « missions » telles qu'elles sont,aujourd'hui, porteuses de croyances, sur la scène scolaire ; l'évolution des attentes sociales envers l'école et sur ce que comporte l'acte d'apprendre ;

- les réalités, qui vont mettre en évidence bon nombre de contradictions entre les idéaux et les pratiques.

Nous continuerons en situant l'école dans un projet systémique : il ne s'agit pas de changer la structure, mais on peut envisager de travailler sur les fonctions : redéfinir des missions adaptées aux besoins actuels ; quels sont les atouts ? ; et quelles autres réalités seraient possibles ?.

Dans les chapitres, qui vont suivre, implicitement, je parlerai des années collège, qui sont celles que je connais le mieux. Et celles aussi qui « posent problème » du point de vue de l'acceptation des enfants.

Au lycée en effet nous n'avons plus affaire à l'école obligatoire, mais à une école consentie .

Pas tout à fait librement, puisque « on » demande peu leur avis aux adolescents et s'ils ont la malchance d'être bons élèves, ils sont automatiquement « orientés vers des cycles longs ».

Mais s'ils n'adhéraient pas un minimum à ce projet élaboré pour eux, ils auraient fait en sorte, comme leurs copains de quitter l'institution en fin de troisième.

CHAPITRE 8 L'ECOLE 1 ETAT DES LIEUX

LES MISSIONS

« L'école, constate Ph.Meirieu dans son ouvrage-réponse aux parents (2000), n'est plus investie d'une mission claire ».

On le croyait pourtant : un de nos ministres de l'éducation, voilà peu, avait réaffirmé les missions de l'école : « **apprendre à lire, écrire et compter** ». Et ce, dans un large consensus de la part des enseignants et des parents.

Or, en lisant M. FOUCAULT (1961), nous trouvons ceci : « le maître d'école doit enseigner (aux enfants) à lire, à écrire, à compter » ... il s'agit d'une classique institution d'enfermement au XVII^e siècle, répondant à un idéal de protection à la fois des personnes et de la société. Ce qui provoque en nous une certaine perplexité : les missions de l'école ont-elles véritablement si peu évolué ? Et comment être surpris, dès lors, de l'inadéquation entre une telle définition et les besoins actuels des populations ?

Quelle est finalement la mission première de l'école : la transmission de connaissances ou bien canaliser « les dérèglements de la jeunesse » par son enfermement – aujourd'hui on ne dit plus « enfermement » mais « garde » des enfants - ? Nous pouvons nous demander si l'un ne servirait pas finalement à justifier l'autre ; car, lorsque l'on entend certaines argumentations pour justifier « l'école à partir de deux ans » alors que l'on sait, comme nous le relevons en première partie, les dégâts parfois induits, et que l'on sait par ailleurs le prix et la situation de saturation des crèches... On se demande si... la toute première mission de l'école ne serait pas bel et bien celle de garde d'enfants. Ceci n'étant, de toutes façons, pas incompatible avec une **mission d'enseignement**. Mais, dans une tentative de clarification, il n'est pas inutile de défaire certains amalgames.

Car si la mission première est effectivement une **mission de garde**, cela éclaire différemment tous ces « acquis » que nous tentons de faire absorber à nos enfants. En tant que justification, leur fonction est peut être seulement de nous dédouaner de notre culpabilité de nous « débarrasser » d'eux ainsi. Ceci peut expliquer le « toujours plus » sur lequel se polarisent parents et enseignants. Car la culpabilité est insatiable. Et comme « apprendre » est infini, il est toujours possible d'en rajouter. Jusqu'à quand ? Et pour quoi ?

Nous abordons ici la **fonction de formation** de l'école. A laquelle il faut adjoindre une **fonction « conservatoire »** (PORCHER L. 1994) que l'on rencontre dans son action de socialisation et de « façonnage du citoyen » : elle « forme » les enfants, les transformant en « élèves » (Raveinstein 1/12/03), leur demandant de se plier – en « s'impliquant » ! – au modèle voulu par l'uniformité des programmes. Modèle éminemment conservateur, si l'on en juge par l'évolution très limitée des dits programmes. A travers eux, dit L. Porcher le « transfert du patrimoine pose aujourd'hui le problème de sa pertinence ». Car si l'on s'en tient à la fonction de formation, qui consiste à « doter les destinataires des équipements intellectuels considérés comme nécessaires à l'exercice d'une vie socio professionnelle optimale », tout le monde s'accordera à dire que depuis une cinquantaine d'années les conditions de vie sociale et économique (donc professionnelle) ont considérablement changé. L'école a-t-elle modifié en conséquence sa stratégie formative ? Elle demande de même aux enseignants d'être « conformes ». « La liberté des enseignants est étroitement surveillée.

Le temps disponible, notamment, constitue une contrainte décisive qui oblige à procéder de manière artificielle. L'influence de la durée sur la forme et l'organisation est certainement très forte ». Nous verrons dans le chapitre suivant comment cette temporalité imposée par les programmes nuit à la qualité de l'enseignement.

Revenons à la définition de notre ministre.

Elle relève, à mon très humble avis, d'une confusion entre la fin et les moyens. Mais ce ministre là n'est ni le premier ni le seul : toute l'institution scolaire les confond.

Lire, écrire, compter ne sont pas une finalité. Ce sont des outils de connaissance et des moyens d'intégration dans la société qui est la nôtre : ils n'ont aucune valeur absolue et définitive. Et il serait bon de se demander si, compte tenu de l'évolution de la société depuis le XVIII^e siècle, ces outils là sont toujours opérants. Si d'autres ne sont pas venus les remplacer. Si on ne pourrait pas les améliorer. Non pas améliorer « apprendre à lire », mais questionner le « lire ». Lire quoi ? Lire pourquoi ? N'y aurait-il pas plusieurs manières de lire ?

Et il serait nécessaire de faire de même pour toutes ces « matières » dont nous gavons les enfants sans nous interroger le moins du monde sur leur utilité nutritive.

ARDOINO et BERGER (1989) établissent cette différenciation en distinguant « projet- visée » (défini par une intention philosophique ou politique) et « projet programmatique » (qui se traduit par une stratégie opératoire et mesurable). « Ces deux dimensions, disent-ils, sont sémantiquement indissociables et devraient être pratiquement complémentaires », mais souvent le politique est oublié au profit du stratégique. « (...) On dit alors que les visées sont sous entendues et vont de soi ». C'est à travers ce type de glissements que le Bac, qui était un « instrument de mesure » est devenu l'objectif.

Les faiseurs de programmes se sont-ils un jour posé la question : pourquoi les enfants ne trouvent-ils que bien peu d'intérêt à ces programmes ?

Pourquoi – on pourrait épuiser ici les titres des dernières productions littéraires sur l'école – pourquoi « l'ennui », pourquoi « l'échec », pourquoi la violence et « la peur », et même le « macabre » ?

Au lieu d'écouter et respecter leur refus, les chercheurs s'emploient à calculer des méthodes pour mieux les faire ingurgiter. Et la pression scolaire ne cesse d'augmenter... « mais le désir n'est plus au rendez vous ».

L'instruction est obligatoire, rappelle Meirieu (2000), « mais l'apprentissage, lui, ne se décrète pas ».

Excepté pour ceux (une minorité) qui ont trouvé « leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau », les enfants ont cessé d'être motivés par les apprentissages scolaires.

« L'apprentissage reste toujours, irréductiblement, un acte *libre*, posé par un être qui *décide* d'apprendre, et qui *en prend le risque* ».

Or, les apprentissages scolaires demandent, pour trouver le sens de ce qui est enseigné, « de savoir surseoir à ses impulsions immédiates, à accepter une satisfaction différée au terme d'un apprentissage ingrat et souvent difficile ». L'école a une tendance certaine à incriminer cette « satisfaction immédiate » qui détourne les enfants de ses chemins ardu. Celle du rêve télévisuel, celle des jeux virtuels qui permettent de casser la figure à son adversaire sans se faire punir... Celle, plus fondamentalement, que tous les successeurs de Freud on mise à la mode en privilégiant le principe de plaisir, plus que le principe de réalité.

Cette réalité de recherche de plaisir fait dorénavant partie de nos mécanismes de fonctionnements collectifs, qu'ils soient inconscients ou pas. Mais comme nous l'avons analysé plus haut la recherche reste individuelle. Et s'est, de façon assez générale, focalisée sur la consommation : du « toujours plus », encore, exactement comme pour les savoirs.

Que cette recherche laisse perpétuellement insatisfait n'est, de mon point de vue, pas très surprenant : il y a erreur dans le but.

Ce qui pose problème n'est pas que l'apprentissage soit « difficile » - encore que s'il l'est trop, et porteur d'échec systématiquement, oui, il devient un problème. C'est qu'il est « ingrat ». Car pour rester « motivé » celui qui cherche et qui apprend a besoin de gratifications intermédiaires d'une part, et aussi de savoir que le « risque » encouru est bien proportionnel à l'enjeu, à la gratification terminale espérée.

Il faut croire qu'il existe une gratification intrinsèque à l'exploration, puisque même les blattes, paraît-il, ont des comportements d'exploration. Comment l'école a-t-elle donc fait pour inhiber à ce point chez les enfants la curiosité et le désir de connaître ?

Ainsi que je le mentionnais plus haut, leur obstruction, et pour les plus dociles, leur inhibition, donne à penser qu'ils « *n'y croient pas* » Comme s'ils savaient bien que « *la vraie vie* » est ailleurs. Ailleurs que dans les livres et les cahiers. Et les

moins dociles et les plus « sauvages » font leur choix sans complexe.

Ici intervient donc dans toute sa force le facteur du conditionnement familial. La collectivité incarnée par l'école ne réussit plus en tant que telle se faire projeter les enfants. Leur projet est ailleurs. Et je me permets de penser que tant que les missions que se donne l'école ne tiendront pas compte du « sens » (au double sens de direction et de signification) qui importe aux enfants, au jour d'aujourd'hui, l'école ratera sa mission.

Si nous admettons que cette mission doit ou aurait dû changer, qu'en est-il de l'histoire de cette évolution ?

Contrairement à ce que l'idéalisation de l'école de Jules Ferry tend à nous faire croire, « le système scolaire mis en place par la république, n'était pas démocratique au sens où on l'entend aujourd'hui » explique F. DUBET. Il était même ce que nous dénoncerions comme un « enseignement à deux vitesses : une institution pour « les enfants du peuple » - l'école communale -, et une pour « les enfants de la bourgeoisie » : « le petit lycée », avant d'aller au lycée, ou bien les institutions privées religieuses. Ce système « a perduré jusqu'au début des années soixante ».

Le contexte économique était bien différent : « la très grande majorité des enfants entrait directement sur le marché du travail dès la fin de l'école obligatoire », qu'ils aient obtenu ou non leur « certificat d'études ». Au-delà, l'école « distribuait peu de diplômes : moins de 10% de bacheliers au début des années cinquante pour une classe d'âge ». De ce fait « l'utilité des diplômes était garantie par leur rareté ». La conviction de cette utilité se maintient aujourd'hui même si cela a cessé d'être vrai puisque le « diplôme de fin d'études » a cessé d'être rare. Le Baccalauréat n'a d'autre fonction, à nos jours, que de donner la possibilité de *poursuivre* des études vers un diplôme encore supérieur. Alors que la réalité économique montre que le corps social manque de maçons, d'électriciens, de mécaniciens.

Et « l'élitisme républicain (qui) cherchait essentiellement à distinguer les meilleurs élèves issus du peuple, ceux que leur mérite, leur intelligence et leur vertu autorisait à envisager de longues études » continue de pousser vers de longues études – via le rêve projectif de réussite de leurs parents – des enfants qui n'ont aucun attrait pour la matière scolaire.

Cela contribue, nous l'avons analysé avec O. Galland (2004), à « un allongement des modes d'accès à l'âge adulte » qui, associé aux difficultés à trouver un emploi, a pour effet de maintenir la population jeune dans une situation prolongée de dépendance à la famille.

En effet, depuis le plan Langevin-Wallon, puis avec la réforme Haby – qui, au non de l'égalité des chances ont imposé l'*Ecole*, puis le *Collège* « unique » s'est développé un **mouvement de massification scolaire**, qui pourrait s'appeler démocratisation s'il permettait véritablement à chacun d'accéder à une réussite (au pouvoir social que procure la réussite).

L'idéal de justice sociale s'est traduit, concrètement, par une augmentation globale du niveau d'études (cinq fois plus de bacheliers aujourd'hui qu'au début des années soixante), mais parallèlement une dévalorisation des diplômes, puisqu'ils ne permettent plus de « se distinguer ». « La compétition scolaire (est toujours celle qui) distribue les diplômes et les opportunités de succès » mais le niveau à atteindre étant toujours plus élevé, la gratification s'éloigne d'autant. Et quand au bout de tous ces efforts le jeune diplômé doit dissimuler l'existence de son diplôme pour pouvoir être embauché... on peut comprendre que certains se découragent et abandonnent en cours de route.

Car les enfants sont plus réalistes que leurs parents. « *A quoi ça sert ?* » est une question qu'ils m'ont souvent posée. Et à la quelle on ne peut plus répondre « *à avoir plus tard un bon métier* » sans risque de mentir. La nouvelle tendance serait de dire « *ça ne sert à rien et ce n'est pas grave, car tout cela n'est qu'un jeu* ». Mais alors, pourquoi ne pas les laisser tranquillement jouer aux jeux qui leur font plaisir ? Au moins ils y trouveraient du plaisir.

Un autre effet du phénomène de massification est que la grande homogénéité des classes qui caractérisait le système initial (enfants du peuple/ enfants de la bourgeoisie) s'est muée en cette hétérogénéité qui cause tant de soucis de discipline aux enseignants. Et pourtant, ils y tiennent ! ... Les parents pas du tout.

Les parents sans doute parce qu'ils « *sont passés par là* » échec ou poursuite de la réussite – savent que « l'école de l'égalité des chances » est sélective, et que « certaines injustices, c'est elle qui les produit ». En particulier celle qui consiste à créer et pérenniser une « aristocratie scolaire » (Porcher 1994). Nous reviendrons, en dernière partie sur la légitimité de ce « *besoin* » d'homogénéité : la « reconnaissance par le groupe » est elle répréhensible par principe ? Et si elle est un besoin que l'on peut admettre, comment lui donner une possibilité d'exister (aussi bien à l'école que dans la géographie sociale) sans créer entre les gens des barrières rigides ?

Voyons maintenant **comment a évolué la pédagogie**.

D'abord oral l'enseignement s'est tourné vers l'écrit au XVI^e siècle sous l'impulsion des Jésuites qui ont développé un enseignement de masse afin de lutter contre les idées protestantes. L'écrit permettait d'exercer un grand nombre d'élèves à la fois. C'est alors que la pédagogie est devenue collective et magistrale. Elle se fondait sur la lecture de morceaux choisis de textes de l'antiquité, en rapport avec la morale chrétienne. Une grande importance était conférée à la rhétorique, puisque l'intention était de convaincre les foules. La tendance à l'élitisme est le résultat de cette pédagogie

Après une tentative, à la révolution française, pour introduire « un ordre des choses » avec les sciences expérimentales Napoléon a rétabli les structures et fonctionnements élitistes. Fonctionnement renforcé par ses successeurs, ainsi Louis Philippe lorsqu'il confie l'orthodoxie de la langue écrite à la décision et au contrôle de l'Académie : il lui interdit dorénavant d'évoluer de façon naturelle.

On voit dans cette évolution comment a pu s'opérer le processus de rigidification des structures, des finalités, et des enseignements scolaires. Et l'enseignement de masse voulu par Jules Ferry a peu modifié ces structures.

Et encore aujourd'hui, en revendiquant de privilégier leur fonction de transmission des « Savoirs », les enseignants éludent la question fondamentale des **objectifs généraux de l'éducation scolaire**. Objectifs qui se définissent obligatoirement par rapport à « quelle finalité éducative ? », quel « projet-visée » ? Et quand bien même les enseignants revendiquent leur seul rôle « d'instruire », ils oublient que « *instruere* » signifie à la fois « insérer, bâtir, outiller » (autrement dit : élaborer des moyens d'action), et « éclairer, avertir, informer, aviser... » (qui donne une direction à l'action) (Symposium Université Paris VIII mai 1995).

L'école accumule les moyens, la distribution de moyens, le perfectionnement de moyens, la recherche de moyens, la réclamation de « plus de moyens », sans jamais se poser la question : dans quel but tous ces moyens ?

Le terme même de « savoirs » - au pluriel !, et la liste est longue – est une façon d'occulter un objectif beaucoup plus difficile à atteindre qui est : « la formation des esprits » (nous verrons plus loin ce que contient cette valise là).

On entend régulièrement affirmer que ce sont ces savoirs qui seraient eux-mêmes formateurs. Ce qui constitue un nouvel amalgame : entre quantité et qualité.

« **Le savoir**, dit R.BARBIER (Symposium Université Paris VIII) est fait d'accumulations, de conclusions, de formules ». Il appartient à l'univers de la reproduction. Bien différente est **la connaissance**, qui appartient à l'univers de l'éveil de l'intelligence. « Connaître est un mouvement constant (...) étymologiquement il indique bien, par le préfixe « com », une pluralité qui est vécue... ». Il existe une « rupture épistémique » entre ces deux modèles.

L'école a transformé le fait d'apprendre en accumulation de savoirs et prouesses de la mémoire – les postulants à l'agrégation d'histoire sont obligés d'avoir recours à des méthodes mnémotechniques ou médicamenteuses pour « *arriver à retenir toutes ces dates !* ». à quoi bon ? toutes ces dates figurent dans tous les dictionnaires.

« Apprendre » est différent. C'est, lit-on encore en introduction du Symposium Paris VIII, c'est « la capacité de penser clairement, sans illusions ; c'est constater des faits et non spéculer sur des croyances ou des idéologies ». Nous revenons au projet de la Révolution. Excepté en sciences naturelles et physiques – ce qui est bien la moindre des choses – notre école apprend à « dissenter », à spéculer, avant même d'apprendre à observer les faits. L'enseignement du français est à ce titre parfaitement symptomatique. L'histoire et la géographie ont intégré depuis peu l'analyse de documents, mais lors du « *contrôle* » c'est toujours l'exercice de mémoire qui aura le plus de poids dans la note.

Une différenciation similaire est établie par le Pr. Y.ABERNOT (3/12/03) entre « **savoir** » et « **compréhension** ». *Le savoir concerne les informations brutes, la compréhension consiste à établir les rapports entre les éléments.*

Il existe donc une contradiction à vouloir cantonner le potentiel éducatif de l'école à la seule transmission des savoirs et prétendre former les intelligences. Cette attitude est tristement réductrice par rapport à la richesse du champ d'intervention en éducation. Et elle est d'autant plus dommageable que les savoirs sont désormais préhensibles partout, mais restent le plus souvent à l'état de « mosaïque » selon le mot de Porcher, ou de « brouillon de culture » disent BLIN et POOL (1995). Et ce qui manque le plus aujourd'hui, ce ne sont certainement pas les informations mais « les rapports entre elles », avec leur organisation, leur évaluation comparative, bref : leur compréhension.

Il se trouve deux freins structurels à une réorientation des enseignements de l'accumulation de savoirs à la mobilité de la connaissance : **l'évaluation scolaire** et les critères d'évaluation utilisés encore aujourd'hui (nous approfondirons cette question dans le chapitre suivant), et **le temps**. Nous y reviendrons aussi, mais nous pouvons déjà différencier

entre le temps compressible de l'empilement des savoirs – on peut « passer » il en restera toujours quelque chose – et le temps de la compréhension, qui demande... de prendre son temps ; car aucun programme ne peut l'obliger à aller plus vite que ce qu'elle veut bien aller. Ce qui nous conduit à l'idée qu'une évolution fonctionnelle de l'école est assujettie à deux modifications structurelles importantes : l'une portant sur les contrôles, l'autre sur les programmes.

A cette étape de la discussion nous ignorons toujours ce que peuvent bien contenir ces fameux savoirs.

En termes d'éducation on distingue les « **savoirs** » (qui recouvrent à la fois les « outils » de connaissance et le vaste champ de « la culture »), les « **savoirs-être** », et les « **savoirs-faire** ». Les « savoirs-être » sont ceux qui enseignent les règles de la relation à autrui. Les « savoir-faire » ouvrent les perspectives professionnelles et jusqu'à il y a peu (avant guerre et pour certaines professions encore aujourd'hui), ils étaient transmis par la famille : on était boulanger ou notaire de père en fils.

Dans les débats actuels sur « éduquer » ou « instruire » - qui me semblent être l'exemple même d'un faux débat - nous avons vu plus haut qu'une partie des enseignants voudrait bien cantonner le rôle de l'école à la transmission des seuls savoirs. C'est ce qu'ils expriment dans le « nous ne sommes pas des assistantes sociales ! », indicateur d'une bien compréhensible inquiétude devant certains comportements « inadaptés » d'élèves.

Mais, avec O. Galland (2004), « peut-on considérer qu'une structure à l'intérieur de la quelle les adolescents passent des années entières de leur vie n'ai aucune influence autre que strictement scolaire, sur la construction de leur identité et de leurs perceptions ».

Et je voudrais leur rappeler que l'école - depuis plusieurs décennies - s'est donnée pour appellation, donc pour mission (...?...) d'éduquer, et qu'ils sont donc éducateurs.

Fonction qui englobe, bien sûr, celle d'instruire, puisque « *éduquer* » comporte une part de transmission des connaissances et principes acquis antérieurement par le groupe social.

La seconde part de la dynamique éducative est celle qui consiste à faire émerger les capacités propres du sujet et favoriser l'expérimentation par lui-même de ses aptitudes, celles-ci incluant obligatoirement les connaissances acquises par instruction. Car le domaine du savoir-faire ne peut être disjoint du travail d'appropriation des outils. Par contre il faut s'interroger sur cette intentionnalité de transmettre des outils (et une grande quantité d'outils) sans indiquer à l'usager potentiel ce qu'il va bien pouvoir en faire.

Je me doute bien que le débat polémique entre enseignants ne se situe pas au niveau de l'articulation entre le geste instructif et le geste éducatif. Car alors il serait clos depuis longtemps.

Leur souci se situe, me semble-t-il, sur la question de la matière à transmettre : doivent-ils transmettre seulement des connaissances « *matérielles* » (les objets « savoirs »), ou aussi des principes dits « *moraux* » ? Et c'est la délicate question des « savoirs-être », qui comporte le risque d'empiéter sur le domaine des valeurs familiales - la frontière est imprécise, et d'autant plus inquiétante.

Or, nous avons vu en première partie comment l'évolution, par rétrécissement progressif, de la famille dans le corps social a fait que les référents - autant les « *référents-image de la loi* » que les « *référents-personnes* » - se sont eux aussi rétrécis - jusqu'à manquer, et laisser l'individu bien seul. Pour les enfants l'espace vacant est alors occupé par les modèles (images-de-la-loi et personnages) télévisuels.

Et ce n'est pas une des moindres contradictions de l'école que de refuser à la télévision sa fonction identificatoire, et la rejeter comme rivale.

Mais sortir des certitudes balisées des théorèmes mathématiques et de l'histoire écrite comporte de nombreux risques. Qu'il faudra mesurer, réfléchir, baliser eux-mêmes si l'on veut rendre à l'école son important rôle d'intégration, qui ne passe plus seulement aujourd'hui par « sortir les populations de l'ignorance »

L'école semble n'avoir pas réussi à *faire la différence entre éduquer et imposer un modèle*, elle offre toujours *un modèle moraliste : celui de l'instruction*. Alors qu'*éduquer c'est éclairer* , nous dit F. Bertolotto, *afin de permettre au sujet d'utiliser au mieux ses moyens*.

Nous voyons donc que « la » mission scolaire a cessé d'être claire parce que, de par l'évolution sociale, elle s'est considérablement élargie. Et la volonté de clarification n'a pas suivi. Ce qui fait constater à N. Merle (3/2/04) que,

concrètement, cela se traduit dans *les établissements scolaires par une méconnaissance, en termes de missions, entre les personnes : tous ces gens qui travaillent ensemble ne connaissent pas les missions les uns des autres. « Il faut se donner de petits objectifs, ajoute-t-elle, car si on vise trop grand on ne peut pas les atteindre ».*

Nous allons voir maintenant comment les « grandes Missions », les grands mots et leur usage fourre-tout, s'accompagnent de pratiques qui se situent bien loin de ce qu'ils préconisent. Et comment ils permettent d'éluder la réflexion sur les finalités concrètes du travail de l'école, et la réalité de ses effets.

QUELLES REALITES ?

Ce que nous montrent les jeunes, dans leur relation avec l'institution scolaire, dit F. Bertolotto (30/3/04), est *qu'ils sont en souffrance... et ce n'est pas étonnant* .

L'école en effet est un « *mode de vie ensemble* » Examinons de plus près ce qu'il propose aux enfants - nous donnons priorité aux enfants, puisque ce sont eux la raison d'être, et les usagers au quotidien de l'école.

Nous avons vu avec J.Raveinstein comment l'école a pour premier objectif concret de transformer les enfants en élèves

Dans cet objectif, bien sûr, elle ne leur demande pas leur avis. Nous avons vu comment cette exigence a pu fonctionner tant qu'elle était soutenue par une certaine cohérence sociale, via le désir des parents, auquel pourrait s'identifier l'enfant.

Depuis que l'ascenseur social scolaire ne fonctionne plus aussi parfaitement, le doute et la critique sont entrés dans la perception des parents.

Ce qui montre un premier **hiatus entre les idéaux scolaires et la réalité concrète des usagers** : depuis longtemps les parents (et par conséquent les enfants) ont cessé d'être intéressés par « *les savoirs pour les savoirs* ». L'effort que nécessitent les acquis scolaires est justifié tant qu'il permet la réussite de leur enfant, et donc leur réussite de « bon parent ».

Si ce n'est plus le cas la justification disparaît. Or les enseignants - parce que eux y ont trouvé gratification personnelle et réussite professionnelle - continuent d'accorder aux savoirs toujours la même valeur intrinsèque. La « *mésentente* » est patente.

En référence à M. CROZIER, Mr BAPTISTE (6/2/04) explique que *toute organisation sociale peut être analysée, au-delà des acteurs internes dans ses relations avec des « clients » et des « partenaires ».* Le client est celui à qui sont destinés les objets sociaux. Dans le cas de l'école, il s'agit des élèves. Les partenaires sont les parents et les contribuables.

Ceux-ci sont eux même acteurs dans l'ensemble du système organisationnel. Et *chacun poursuit implicitement ou explicitement son propre projet par le biais du projet de l'organisation.* Des tensions apparaissent lorsque il y a inadéquation entre les projets. C'est le cas entre le « projet officiel » de l'Education Nationale « d'égalité d'enseignement », et celui des parents de réussite de *leur* enfant : d'où, par exemple, les stratégies de contournement de la carte scolaire.

Quant aux enfants, **le client insatisfait**, et nous verrons pourquoi, ils produisent des stratégies d'évitement par rapport à ce qui leur est demandé. Car *ce ne sont pas toujours les solutions optimales à long terme qui sont privilégiées, mais plutôt les solutions immédiatement satisfaisantes.* C'est ainsi que des attitudes qui semblent aberrantes peuvent être tout à fait rationnelles et opportunes par rapport au projet de l'individu. Ainsi le refus scolaire. En analysant, par la suite, la situation en termes de contribution et rétribution, la logique du refus est parfaitement adaptée.

Les enseignants demandent aux enfants de « s'impliquer » mais, observe Mme.DUPAS (2/4/04), « *l'implication* » est toujours au passif. *Etymologiquement cela signifie « être plié dans... »* C'est exactement cela : les enseignants demandent aux élèves de se plier... et ils s'étonnent que les élèves ne soient pas toujours d'accord !

Les experts ont établi des programmes peaufiné des méthodes, autrement dit créé des « projets », sans jamais leur poser la question de ce qu'ils projetaient pour eux-mêmes... Il est clair que pour l'école, l'élève n'est pas une personne. Or, dit encore Mme.Dupas, *pour faire quelque chose ensembles, il faut s'entendre sur quelques valeurs communes : c'est ce qui donne le sens.*

Du point de vue idéologique, par exemple : les idéologies-valise affichées par l'école (équité, hétérogénéité, autonomie.. .) servent d'écran à la question fondamentale de la dimension symbolique de cette institution. Tout le monde fait

comme si « cela allait de soi », alors que cela ne va plus de soi, et que la non pertinence des finalités engendre chez tous les protagonistes des réactions défensives.

Nous avons déjà parlé de cette attitude dans le vécu des institutions au sujet de celles qui prennent en charge des pathologies ou handicaps d'enfants.

Rappelons : quand le « travail intertransférentiel » ne peut se réaliser (cf. in Substituts p.47), les institutions produisent de la « contention » (...) « mais la souffrance identitaire sous-jacente n'est pas apaisée, le risque a été canalisé sans pour autant disparaître. Cette contention est une défense pour contenir « à tout prix », par éradication de toute émotion, elle s'accompagne d'une diffusion souterraine de l'anxiété dans l'environnement ». Elle se manifeste par des « zones de rigidités » qui s'opposent à « l'idée même du changement ».

Si nous réfléchissons avec B. PETIT (5/3/04) sur les rapports qui lient une **institution** à ses modalités d'**organisation**, nous voyons que la première - en tant que *référence à l'ordre symbolique, est celle qui établit les systèmes de valeurs, de règles sociales, de normes qui permettent de vivre ensemble. Elle est le cadre contenant : elle permet de distinguer un dedans et un dehors et définit la place dans le groupe.* C'est pourquoi l'absence de repères institutionnels peut être source de dispersion, d'éclatement, de souffrance.

Lorsque l'organisationnel prend le pas sur le « sens » institutionnel, les relations se dégradent – ainsi, par exemple, lorsque lors d'une admission à l'hôpital, le numéro de sécurité sociale de l'entrant devient plus important que sa demande de soin. Lorsque le pourcentage de réussite au Bac devient plus important que les raisons d'enseigner telle ou telle chose aux jeunes.

L'institution, nous l'avons mentionné dans le chapitre 7, joue *un rôle de tiers. Elle permet la prise de distance dans la relation duelle (mère/enfant, soignant/soigné, enseignant/élève). Lorsque se joue la violence, le vécu pulsionnel immédiat, c'est parce que la fonction symbolique instituante a cessé d'être à l'œuvre.*

Mais il importe ici de différencier « symbole » et « idéal » : le symbole n'a de sens que parce qu'il est signifiant du réel. Ce n'est pas le cas de l'idéal qui appartient à l'imaginaire.

L'école aujourd'hui, dans les discours de ses protagonistes, donne l'impression d'être en perpétuelle oscillation entre idéologique (« autonomie », « égalité », « hétérogénéité »...) et organisationnel (les programmes, les méthodes, les rythmes... tout cela considéré séparément, sans recherche de cohérence interne).

La cohérence sera donnée par une réflexion sur la place de chacun, le pourquoi et les finalités de sa présence. Nous avons vu dans notre diagnostic que les évolutions opérées par d'autres instances sociales ont largement contribué à modifier « le pourquoi » et les finalités établies au cours des siècles précédents. Si l'école persiste à faire l'économie de cette réflexion en se fixant sur ses missions antérieures, elle prend le risque de devenir de plus en plus insécurisante. Ce qui se traduit à l'heure actuelle par une insatisfaction généralisée : les enfants s'ennuient, les parents la critiquent, les enseignants se sentent méprisés... Pourtant, en contrepoint, tout le monde est conscient de sa nécessité, et les attentes envers elle sont immenses.

Pour que l'institution puisse *jouer un rôle sécurisant*, dit encore Mr. Petit, *il faut que le cadre soit posé.* Qui ne me semble pas pouvoir être un retour à « l'autorité » du « maître », telle qu'elle était définie par les pédagogues des siècles précédents. Car vis-à-vis de l'autorité, aussi, les normes sociales ont changé, et l'école ne gagnera rien à s'arc-bouter contre ces changements. La « contradiction » est aujourd'hui une valeur admise : admise comme *un des garants mêmes de la démocratie.* Elle constitue un espace de liberté dont va pouvoir se nourrir l'institution pour s'organiser socialement différemment ; elle est ce qui ouvre le *champ de l'innovation.*

Mais encore faut-il que l'institution veuille bien entendre et accepter cette contradiction.

Pourquoi, dans le cas de l'institution scolaire est-ce si difficile ?

En nous référant aux trois types d'acteurs décrits par M. CROZIER : les « légalistes », les « innovateurs », les « exclus du pouvoir », il apparaît que ces derniers, à l'école, sont les élèves. Et pourtant, nous avons vu qu'ils sont aussi « les clients ». Ce qui les met dans une situation tout à fait paradoxale. Et ce sont ces paradoxes que l'on retrouve dans tous les discours éducatifs.

D'un côté le discours façon XVII^e qui fait de *l'enfant un adulte miniature, marqué par le sceau du péché originel qu'il va falloir extirper* - aujourd'hui, ce n'est plus « le péché », mais l'ignorance, la paresse, l'envie de s'amuser, la culture télévisuelle...

D'un autre point de vue, le discours issu du XVIII^e qui considère *l'enfant comme un être à part, qui a une existence différente de l'adulte,* et qui peut être respecté en tant que tel.

Alors je place ici une pièce du puzzle qui constitue un de mes leitmotiv : et si le sujet (et non l'objet du discours) se situait à la convergence de plusieurs points de vue... ?

Si l'enfant n'était, ni plus ni moins, qu'un futur adulte – et devant à ce titre « être instruit » des obligations et des droits de l'adulte... et les assimiler...-, mais disposant - dans le cadre des règles présentes et futures pour lui - de cette marge de liberté, d'autonomie (qu'il n'y a nul besoin de lui apprendre), de régulation personnelle, d'inventivité... tout ce qui lui permet d'accommoder et s'accommoder à ces exigences futures.

Pourquoi est-ce si important pour les acteurs scolaires (ceux qui ont le pouvoir) de batailler indéfiniment sur des « visées » qui ne sont en rien contradictoires ? Si on veut bien les considérer comme complémentaires.

Ce qui me fait dire que ce n'est pas **l'enfant présent** qui est en jeu dans ces discours. Mais peut être bien, seulement, **l'enfant passé**. Celui qui a bien ou mal vécu la place qui a été la sienne à l'école. S'il en a été satisfait, ou s'il a rêvé d'autre chose. Dans mon cas - c'est un exemple - il est évident que j'ai rêvé d'autre chose. Ce qu'il est bon que je précise ici, pour la cohérence de notre puzzle, c'est que j'avais « oublié ». Et c'est le propre de toute éducation. Ces épisodes, douloureux ou heureux, entrent dans le domaine du refoulé. Et c'est pourquoi, devenu éducateur, on peut se permettre de rationaliser les pires absurdités – ce qui est peut-être mon cas aujourd'hui, mais je compte sur le lecteur pour me le dire. J'avais oublié. Et c'est de travailler quotidiennement avec la rébellion de mes jeunes accueillis qui m'a permis de m'en souvenir.

Nous avons là le mécanisme que l'on appelle « transmission intergénérationnelle » qui n'est jamais volontaire. Mais « *qui est* » Parce que, d'une certaine manière, de ce que nous avons vécu enfant, il ne peut en être autrement.

Et je pense que nous avons là une des clés de ce qui interdit à l'école d'évoluer.

C'est la même clé qui explique, selon A. MILLER, comment tout un peuple a pu suivre Hitler dans l'humiliation et l'extermination d'un autre peuple, et comment, en général, se perpétue l'humiliation, au rang de « vertu éducative ».

Et F. Dolto (1989) observe : « (il y a) une répétition dans la manière qu'a l'humanité de traiter les adolescents, n'est-ce pas dû à une espèce d'amertume jalouse que chaque génération d'adultes éprouve envers ceux qui lui rappellent combien elle a été infidèle à elle-même ? ». Car, « à chaque fois que l'on renonce par lassitude (à ses valeurs) on fait un deuil qui nous rend triste et dépressif sans qu'on s'en rende compte. Cette dépression rend souvent les adultes hargneux et méchants, quand ils se rendent compte qu'ils sont le produit de petits deuils, de suites de trahisons »...

Et nous revenons à la question de l'autorité (mot dans lequel chacun peut installer ses fantasmes). Ce n'est pas l'autorité en tant que présence ou absence de règles et de référent qui est discutable, mais la façon dont elle s'exerce : est-elle ou n'est-elle pas respectueuse du Sujet ?

Se repose donc aujourd'hui, et de façon cruciale, **la question du contrat scolaire**.

L'école avait pour habitude le contrat léonin : elle se passait de l'accord ou désaccord de l'autre partenaire.

Aujourd'hui les adolescents sont informés et décideurs pour eux-mêmes beaucoup plus tôt.

Le contrat classique est « *périmé* »

Les enfants « changent et l'institution scolaire ne l'admet pas » (Porcher 1994) – à nuancer : par certains côtés il semblerait qu'elle soit en train de l'admettre. Nous avons vu avec Galland qu'il se produit aujourd'hui un phénomène de sujétion économique : l'enfance se prolonge de plus en plus tardivement. Mais, dans une dynamique contraire, les enfants disposent d'une « forte autonomie », en étant souvent livrés à eux-mêmes du fait de l'évolution restrictive du groupe familial. Par ailleurs, n'oublions pas qu'ils « entrent dès la naissance » dans la société de consommation, du « *totipot* » Nos enfants sont donc « pressés, vite lassés, adeptes de la rapidité (...) ils raisonnent par concomitance et par analogie (...) habitués aux images et aux sons, ils sont mieux préparés à une pédagogie concrète qu'à un enseignement de la mise à distance (...) leurs moteurs sont : le plaisir ou l'utilité (...) (ils ont) de grandes aptitudes pour l'interactivité (...) et des habitudes de dialogue acquises dans la famille (qui, elle, a changé ses habitudes) (...) (et ils sont parfaitement) conscients de l'autonomie à laquelle ils ont droit ». Je trouve, moi qui ne suis pas enseignante, ce profil tout à fait intéressant. Et plusieurs de ces caractères méritent, de mon point de vue, d'être encouragés, prolongés, réorientés - « éduqués », en un mot – plutôt que réfrénés.

« Le problème de l'autonomisation, dit J. Ravestein (1999) est à penser en termes d'*élasticité* du contrat didactique » Ainsi la *pédagogie institutionnelle*, offre une tentative pour instaurer un nouveau type de contrat : *les objectifs sont définis avec l'élève, de même que l'évaluation pour vérifier si les buts sont atteints* (B.Petit 5/3/04).

De plus en plus aussi l'enseignant est appelé à se définir comme *formateur, capable de négociation*, et à se positionner par rapport à un projet de formation : a-t-il pour tâche de transférer un savoir ? , un savoir-faire ? , un

savoir être ?

L'objet - et la pédagogie - ne sont pas tout à fait les mêmes dans chaque situation. Mais ce peut être aussi plusieurs d'entre eux à la fois. Le travail sur les objectifs est un préalable fondamental. Non sur les programmes déjà existants, afin de mieux les pérenniser, mais en ce qui concerne l'objectif général sur la base d'une analyse rigoureuse du contexte dans lequel - qu'elle le veuille ou non - l'école est inscrite, et du besoin du client en rapport avec ce contexte. L'école *appartient à un « tout » social. Elle se doit d'évoluer dans le sens des conditions actuelles* (Baptiste 7/1/04) : dans le sens des besoins des *clients*, et non de ses ancestrales idéologies.

Un facteur important, qu'avec Louis Porcher, nous avons déjà mentionné, est que dorénavant les Savoirs sont partout. Parce que les médias sont partout, et distribuent de l'information sans même que le « lecteur » la recherche. On est passé, dit-il de la « Galaxie Gutenberg » à la « Galaxie Marconi ».

Mais l'école, vraisemblablement pour les raisons de répétitions éducatives avancées plus haut, continue de s'accrocher à l'écrit, d'obliger les enfants à lire, à prendre des notes. Utiliser l'ordinateur dans sa seule modalité d'écriture. Et pendant ce temps là ...les publicitaires et autres communicants continuent de nous façonner les esprits... On a bien eu pourtant le slogan de « apprendre à apprendre » qui misait sur les capacités autodidactes de chacun, et me semblait être une bonne solution face à la multiplicité informative à laquelle dès son plus jeune âge l'enfant est exposé.

Mais c'était porteur d'une bien trop grande liberté : une ouverture vers l'autodidactie. La perte de pouvoir de l'enseignant ne pouvait être acceptée. Les programmes (chaque programme de chaque discipline âprement défendu par son groupe au nom de la « perte » des Savoirs) ont refusé d'ouvrir la zone de liberté. Ils continuent d'être obligatoires et excessifs... Et de démotiver les enfants.

Un argument fréquemment entendu, lorsque l'on met en avant cette question d'ajustement aux besoins actuels des jeunes, est que « l'école n'a pas à faire plaisir aux enfants ». Cela comporte deux idées, qui, à mon avis, sont toutes deux erronées.

C'est d'une part confondre « besoin » (qui se définit en référence au contexte, donc au réel) et « désir » qui naît, vit, et peut mourir dans l'imaginaire.

Le « désir » s'exprime à travers une demande, qui dit B. Petit, par définition n'est jamais satisfaite. Mais elle peut jouer aussi le rôle d'inter face symbolique, et elle est, à ce moment là à décrypter, puisque porteuse d'une modalité d'expression du besoin.

Lorsqu'un enfant pleure, ou boude, ou se rebelle, il ne sait pas lui-même, le plus souvent pourquoi. Et c'est bien du rôle de l'adulte d'écouter, d'interpréter, de proposer, et de trouver la réponse appropriée visant à soulager le besoin. Et c'est alors qu'intervient le plaisir : si biologiquement, le besoin se traduit par un manque, et la tension liée à ce manque, la chute de la tension quant à elle s'accompagne de plaisir (H. Laborit 1976).

Si « apprendre » est lié au déséquilibre, au manque d'une curiosité, d'un questionnement inassouvi, avoir appris, avoir « compris » ne peut que susciter du plaisir. Et il n'y a pas lieu de nier ou d'évacuer ce plaisir : il contribuera à avoir encore envie d'apprendre. Mais si, versant dans la quantité, l'apprentissage croit pouvoir se passer du manque qui crée l'appétence alors, il prend les enfants pour des oies.

Existe aussi un proverbe imagé à propos d'un âne qui refuse de boire.

Le premier travail, donc, de réajustement de l'école sera un travail de recherche et d'analyse de ces besoins. Et les seuls qui puissent lui donner des indications à ce propos, ce sont bel et bien les enfants. Car ils ne sont pas si bêtes et savent tout à fait distinguer ce qui est de l'ordre du plaisir immédiat, et de l'ordre de la nécessité différée. Ils demandent juste qu'on leur laisse le champ d'autonomie qui leur permettra de s'organiser à leur convenance entre ces deux groupes de besoin. Entre ces deux modalités de bien-être.

Et il va bien falloir parler maintenant d'une autre des grandes intentions de l'école : conduire les enfants à **l'autonomie**. J'ai bien peur qu'il n'en soit de ce projet là comme de celui d'éducation à la propreté : à vouloir intervenir dans - et précipiter - ce qui se serait passé de toute manière, on crée parfois des complications qui auraient pu être évitées. Tous les petits d'animaux deviennent autonomes. Sinon ils meurent. Notre civilisation humaniste a inventé des modes de soutien, pour ceux dont un handicap physique, mental ou social, nuit à cette prise en charge de soi-même. Le phénomène nouveau et préoccupant, nous l'avons abordé avec Ehrenberg, est que cette difficulté à se prendre en charge soi-même, tend à se développer dans une population ne présentant pas de pathologie particulière. C'est ainsi qu'elle devient elle-même pathologie.

Dans cette perspective le projet de l'école fait preuve effectivement d'une prise en compte d'un besoin très actuel. Mais comment s'y prend-elle ?

« Sois autonome ! » dit-elle aux enfants. « Mais surtout en faisant ce que je te dis de faire, et comme je veux que tu le fasses ! ». Dans la catégorie « injonction paradoxale », nous avons là ... un cas d'école !

Nous avons dit avec L. Porcher (1994) que les générations actuelles sont beaucoup plus autonomes (dans le sens de : capables de gérer elles-mêmes leur quotidien) que ne l'étaient les générations précédentes. C'est leur solitude à la maison, au retour de l'école, qui leur a ouvert cette zone de liberté.

Descendus du car scolaire, lorsqu'ils arrivent chez eux trois possibilités s'offrent aux enfants : s'ils sont autonomes, ils appuient sur le bouton d'allumage de la Télé, ou font les branchements de leur jeu vidéo, et satisfont leur oralité en ouvrant le Frigo. Si, à l'écran télé, ils tombent sur les débats à l'Assemblée Nationale, ils zappent. Mais en général ça ne leur arrive pas : les appareils sont préréglés au bon endroit, et ils connaissent par coeur l'emplacement des boutons sur les manettes. Très débrouillards, ces enfants.

S'ils sont assujettis à la demande de l'école, et de leurs parents, ils se mettent à leurs devoirs. Tout seuls. Mais après tout de même la visite au Frigo. Et ils les font « sérieusement » ce qui les conduit - grosso modo - jusqu'à l'heure du dîner. Parfois plus.

Les plus malins essaient de satisfaire tout le monde : ils bâclent les devoirs, puis mettent leur « *propre* » projet en oeuvre. Parfois ils font les deux ensemble : autonomes à la puissance 2.

Mais je veux bien croire que l'idée d'autonomie que je développe ici n'est pas la même que celle que se font les enseignants. Et on voit, dans ce que nous ont dit nos différents intervenants, que eux mêmes s'en font une (des) idée(s) très variable(s). Dont chacune, précisons-le, comporte sa part d'exactitude.

Je ne reviendrai pas sur le fait que « *l'autonomisation* » visant à *faire acquérir à l'enfant la posture de l'élève* (Ravestein 1/12/03) est un conditionnement qui va dans une tout autre direction que ce l'on peut appeler « autonomie » chez le petit d'Homme : son objectif est l'obéissance. Et « l'institution continue de prôner l'autonomie des élèves comme un principe fondateur de l'action éducative sans jamais énoncer ce qu'elle met sous ce terme ».

Mme Roussel Montfageon (28/6/04) situe l'autonomie à un niveau décisionnel. Ce qui confirme le commentaire précédent : à l'école les élèves les élèves n'ont strictement aucune place dans les décisions qui les concernent : ni dans les choix d'enseignement, ni dans l'organisation de leur emploi du temps, ni dans les orientations dont ils vont être (au sens propre) l'objet puisqu'elles sont (au moins jusqu'à la sortie de la 3ème) décidées par le conseil de classe et les parents.

Si les parents, dans le cadre familial, ont bien voulu consulter leurs enfants, c'est leur affaire. Mais l'école organise elle même de façon encore trop timide cette consultation : elle propose *une* semaine d'essai, en 3ème, en milieu professionnel. Comment « choisir », me faisait observer un jeune, quand on ne vous offre qu'une seule alternative ?... Mais donner plusieurs alternatives signifierait se donner comme priorité l'autonomisation professionnelle des jeunes (qui est tout de même une des bases de l'autonomie - selon ma définition personnelle - dans nos sociétés dépendantes de l'argent que l'on gagne). Et faire passer au second plan les grands idéaux culturels - qui ne sont concrètement pas disjoints de la réussite professionnelle, à moins de croire, l'esprit étant disjoint du corps, qu'un estomac vide n'est pas inhibiteur du désir de culture...

Et nous revenons ici à la case « missions ».

« La vraie mission (au singulier) de l'école, dit D. Senore (inspecteur à l'Education Nationale), est de conduire toute une classe d'âge à une qualification reconnue ».

Je me permets d'élargir le propos, en avançant la finalité « *d'intégration* » qui inclut bien sûr le critère d'insertion professionnelle, mais aussi d'assimilation - reconnaissance du groupe (par le groupe) et ses lois - qui n'est que le préalable au processus d'acculturation. Or « bien des jeunes peuvent avoir le sentiment que l'école cherche à les exclure, plutôt qu'à les intégrer ».

« L'échec « d'orientations » difficiles, poursuit D. Senore, vers des voies dévalorisées (...) est un échec social, économique et politique. (Il est) l'échec à faire reconnaître à chacun sa place, avec ses talents propres, dans l'organisation sociale ».

On voit ici en quoi l'injonction d' « autonomie » lancée par l'école est un voeu pieux en contradiction complète avec ses pratiques.

Les adolescents ont la conviction que ce qu'ils apprennent à l'école n'a aucun rapport avec ce qu'ils vivent à l'extérieur (COVINGTON et TEEL 2000). Nous avons vu plus haut qu'ils sont tout à fait capables de comportements autonomes pour peu que la motivation existe... dans la « vraie vie ».

Mme Mallet (29/3/04) propose de l'autonomie une définition qui tendrait à se rapprocher de ce besoin en réalité vécue, puisqu'elle allie les objectifs *pertinence et efficacité, dans la puissance de compréhension et d'action* inhérente à tout apprentissage. On voit ici comment « apprendre », comme *détricotage de l'ignorance*, participe de fait au processus d'autonomisation. Mais, ajoute J. Mallet, *apprendre passe d'abord par une phase d'instabilité, de déstructuration, avant le processus intégratif*. Et il faut se souvenir aussi que *tout ce qui est intégratif (métissage, greffe) a d'abord tendance à être rejeté : il importe d'être attentif aux conditions* (c'est moi qui souligne) *de l'intégration*. Et c'est bien au niveau de ces conditions que l'école fait fausse route, avec les enfants d'aujourd'hui. C'est ce que va nous montrer **l'usage de la note**.

En l'absence de motivation externe, les enseignants et les parents croient beaucoup au mode de motivation interne à l'école : la note. Ce qui est exact, mais plus souvent dans un impact négatif que positif : « l'ironie est que les notes ont un effet pervers et motivent en priorité les élèves qui en ont le moins besoin, c'est-à-dire ceux qui réussissent déjà ». Pour les autres « ceux qui travaillent mais échouent (...) elle les conduit à déduire qu'ils ne sont pas très capables et entérine l'image négative qu'ils ont déjà d'eux mêmes » (Covington & Teel). C'est ainsi qu'ils en viennent à considérer le travail scolaire comme un « combat perdu d'avance » et le vivre comme menaçant pour « le sentiment de (leur) valeur personnelle ». La fuite et toutes les stratégies de contournement sont alors de très sains « réflexes de survie » à l'égard du soi. *Et nous nous référons ici, de nouveau, à H. Laborie et son « Eloge de la fuite ».*

Avant de développer sur cette importante question de la note et de l'évaluation scolaire, je voudrais revenir sur ce facteur « *des voies dévalorisées* », qui me semble bien lourd de conséquences dans les pratiques sociales enseignées à l'école.

Ces voies dévalorisées, quelles sont-elles ? La réponse est simple : ce sont celles du travail manuel.

L'école transmet un message implicite extrêmement destructeur qui est que gagner sa vie en travaillant de ses mains est bien moins honorable que la gagner en travaillant de son cerveau. Je pense à une enquête publiée dans un Télérama sur les aspirations professionnelles des jeunes aujourd'hui : « dessinateur », « comédien », « journaliste »... Elle est en cela porteuse du même message irréaliste que la télévision : « s'il y a un grand refoulé dans l'univers médiatique, dit C. Allard (2000), c'est plutôt le monde du travail, celui des réalités sociales et productives, quelles qu'en soient les formes ». Et comme la famille, parfois, ne le leur apprend pas, non plus, où cette éducation-ci va-t-elle pouvoir se faire ?

Elle se fait « sur le tas », à un âge avancé, lorsqu'ils ont achevé leur série de diplômes. Ce qui pour nombre d'entre eux est bien trop tard : c'est entre 12 et 16 ans, l'âge où l'on est « naturellement » curieux de la vie, que ces apprentissages peuvent se faire.

Si l'école avait pour but de faire de nous « *des cerveaux* » et uniquement des cerveaux... elle peut se vanter d'avoir réussi ! Mais... envisagé sous l'angle de l'équilibre de la personne, le projet est quelque peu déséquilibré... J'ai coutume de dire que « *c'est la faute à Piaget* » Sans doute pas lui-même, qui a seulement observé et couché sur papier la progressivité des stades de développement intellectuel de l'enfant. Mais certainement à cause de ses successeurs, qui ont dogmatisé cette progressivité en hiérarchie. « L'abstraction » devenant le but suprême à atteindre. Le résultat en est ces enseignements tellement « *élevés* » et éthérés, qu'ils sont devenus complètement dénués de lien avec la réalité concrète et donc inaccessibles à tous ceux qui ont « naturellement » une intelligence plus volontiers pratique.

Le « sensible » a lui aussi longtemps été sous valorisé, réhabilité depuis peu par un ministre. Mais ira-t-on jusqu'à considérer, un jour, à l'école, les enfants rêveurs comme riches d'une authentique richesse méritant d'être stimulée plutôt que sanctionnée ?

Nous voyons ici que ce qui fait problème, qui constitue « un échec propre à l'école : son incapacité à faire éclore et à reconnaître de façon équitable les talents de tous les enfants, et en particulier des plus défavorisés d'entre eux » se loge bien dans le dogme d'une égalité « par le haut ». Car ce « par le haut » est défini selon les critères cérébraux élitistes de ceux qui y ont réussi.

Et dans ce contexte normalisateur « les *différences* d'aptitudes finissent toujours par être assimilées à des déficits » (Covington & Teel 2000).

Je voudrais ouvrir deux parenthèses à partir de ce constat. L'une d'ordre théorique, et l'autre pratique.

Dans l'un et l'autre registre nous assistons parfois à une sorte de contorsion intellectuelle qui fait annoncer aux acteurs scolaires de tout autres principes ou objectifs que ce qu'ils sont conduits à exécuter.

L'enseignement du théorème de Pythagore est un exemple de cette inadéquation.

Les professeurs de mathématiques nous affirment volontiers que « *ça enseigne la logique* ». On peut en douter : les enfants ont déjà bien du mal à faire le transfert sur la situation concrète qui consiste à rentrer une armoire d'une certaine hauteur dans une pièce... alors « *La* » logique ...??

Pythagore enseigne tel raisonnement précis sur des racines carrées. Point. Ce raisonnement servira aux géomètres et aux architectes (je n'ai pas cherché le pourcentage de population) qui l'apprendront en quelques minutes quand il leur sera nécessaire. Alors pourquoi persiste-t-on à faire passer deux mois de leur année scolaire aux enfants sur Pythagore ? A mon avis parce que c'est « Pythagore ». Et que, bien sûr, il est important en culture générale, de connaître ce grand nom des mathématiques.

Ne serait-il pas plus logique d'ajuster la fin et les moyens : enseigner la logique à travers des propositions issues de la « logique mathématique » pure (en utilisant des *propositions concrètes*... on peut en inventer à l'intention de classes de maternelle !), et créer une option « histoire des mathématiques » où l'on raconterait Pythagore, Thalès, Pythéas, Newton, et tous les « *découvreurs* ».. Option de culture générale qui aurait vraisemblablement du succès parce que l'histoire des mathématiques et des sciences est passionnante.

On peut donner aussi l'exemple de l'histoire-géographie. J'ai vu combien d'enfants apprendre le plus sérieusement du monde pour le contrôle des âneries plus grosses qu'eux (des choses carrément incompréhensibles parfois) parce qu'ils avaient fait des erreurs dans la « prise de notes ».

Si le but est d'enseigner la prise de notes, que l'on reporte cela à l'âge du lycée puisque ces élèves-ci seulement en feront usage dans des études supérieures.

Si le but est d'enseigner l'histoire, pourquoi ne se sert-on pas du livre, qui écrit de façon sensée, et sans fautes d'orthographe. On a là une des méthodes radicales de l'école pour décourager les enfants : car après avoir restitué toutes les incongruités que « *le professeur a dit* » sur leur feuille de contrôle, ils ont bien sûr une mauvaise note.

Je ne veux pas généraliser : certains enseignants se donnent le droit d'être novateurs... et cohérents. J'ai vu passer une fois dans ma vie de *soutien scolaire* un professeur d'histoire-géo qui donnait pour travail à la maison : « lire le chapitre », et en classe on répondait aux questions soulevées lors de cette lecture : on approfondissait, on réfléchissait.

Et la part de mémoire ? diront certains. La mémoire ? Elle se trouve dans le livre, non ?

Quel est l'intérêt, je le redis, en « formation des esprits » d'encombrer l'esprit avec des dates ? Ce ne sont même pas elles, dans leur pointillisme, qui enseignent la chronologie, mais une vue d'ensemble.

J'ai aussi vu passer un prof de math qui faisait aimer les maths aux enfants. Donc c'est possible.

Sa méthode était simple : il se débrouillait d'inventer des exercices de contrôle où tout enfant, même celui « qui n'avait jamais rien compris aux maths », pouvait avoir 10/10 (par exemple : restituer une règle méthodologique à *la virgule près* très important, la virgule, en maths !). Et les enfants étaient heureux, enfin, de n'être plus « nuls » en mathématiques.

Nous disions plus haut que sous l'impulsion de Piaget l'école avait (peut-être inconsidérément) survalorisé « l'abstraction ». Ce n'est pas pour « *chipoter* » sur les termes mais je me demande si le mot « abstraction » n'aurait pas subi à cette occasion le même glissement sémantique que nous avons déjà constaté sur le mot « théorie ». Ainsi, la dissertation est souvent présentée comme la fine fleur de l'intelligence abstraite. Or, dans l'exercice de dissertation on n'abstrait pas. On fait même exactement le contraire : on ajoute de l'information à l'information initiale. Alors que l'abstraction est le propre de la résolution de problème : on est dans une démarche d'élimination de l'information inutile, tout comme Thalès a éliminé les pierres de la pyramide pour n'en conserver que la projection de son ombre sur le sol : « dépouiller les choses de leur chair, oublier la masse du monument, la gommer et ne conserver d'elle que les effets qu'elle a sur la question posée ».

Cette démarche est à la portée de tout enfant de 7 ans, et sans doute même avant. On la trouve à l'orée du plus simple des problèmes d'arithmétique. Et aussi dans la logique de l'enfant qui dit je « bovais » au lieu de je « buvais » :

il abstrait la règle de l'imparfait. Si on lui dit qu'il a tort, on ruine sa capacité logique, si on lui dit qu'il a raison et que la langue française est décidément bien compliquée, on la préserve.

L'aptitude à la conceptualisation (travailler sur les idées en lieu et place des objets) intervient beaucoup plus tard. A partir de 12 ans, selon les stades piagétiens.

Je pense qu'une de nos spécificités françaises de sous valorisation du « concret » tient à cette confusion. On a érigé la capacité « d'abstraction » en finalité intellectuelle suprême, alors qu'elle existe, nous venons de le voir, à l'état « naturel » et de façon parfaitement spontanée chez le jeune enfant. Et qu'il ne s'agit, en fait, dans les apprentissages scolaires, que de savoir jouer avec des idées, des mots, des concepts... qui est de l'ordre du narratif, de la rhétorique. Et on peut supposer que la panoplie de cette réussite se trouve, effectivement, au pied du berceau.

Je connais beaucoup de gens qui ont une intelligence concrète qui n'aurait demandé qu'à être valorisée. L'école les a catalogués dans les « mauvais ». Cela n'a pas empêché certains de réussir professionnellement. Parce que le tissu social a besoin d'intelligences concrètes. Mais ils ont eu pendant des années la conviction d'être « moins » que les autres. Etait-ce bien utile ? Et quelles ont été les traces chez eux, et chez ceux, surtout, qui n'auront pas réussi à corriger l'injonction négative ?

Cette « ségrégation » des compétences reconnues par l'école conduit à la même ségrégation pour l'individu, de ses propres capacités. Excepté, encore une fois, si le contexte familial est investi d'autres « valeurs » qu'il saura transmettre parallèlement, à ses enfants.

Et là nous touchons à **la question de la culture.**

Car une autre incompatibilité flagrante existe entre la volonté affichée de transmettre des valeurs et contenus culturels et le ressort pédagogique utilisé pour cela : la note.

Chacun sait que la note scolaire n'est rien moins que formative. Les enfants qui sont « motivés » travaillent en vue du « contrôle », et c'est tout. Il ne leur viendra jamais à l'idée d'apprendre leur leçon d'anglais pour arriver un jour à parler la langue.

Le caractère obligatoire et coercitif (il faut répondre « juste ») est indérivable.

Or, la culture peut-elle être obligatoire et coercitive ? Oui : dans les Etats totalitaires. Sinon, elle est l'antipode et l'antidote de ce qui peut être imposé. Elle est l'expression même de l'autonomie : faculté de choisir, dans un éventail de mille possibles, choisir en accord entre ses aspirations personnelles et la conformité sociale, un équilibre entre la curiosité, le plaisir de la découverte et celui éventuellement de la maîtrise... Comment une note (et d'autant qu'elle est en général mauvaise) pourrait donc être le vecteur de tout cela ?

Se passe ce qui doit se passer : les notes éloignent les enfants de la curiosité, du plaisir, et les dégoûtent de l'effort à accomplir.

« La culture générale ne peut exister sans curiosité ». Elle est, la définit joliment Guy Walter, directeur de la villa Gillet « une géométrie de la flânerie (...) (qui s') accompagne d'une charge heureuse ».

L'école oppose deux handicap à cette flânerie : sa partition en disciplines et sa volonté « instructive » qui lui fait privilégier la culture « classique » : une « culture générale traditionnelle canonique et ossifiée, qui ne correspond plus aux préoccupations actuelles ». « Code d'entrée à l'usage d'une petite coterie », cette culture ne peut qu'être rejetée par tous ceux qui sont en recherche d'identité, « leur » identité.

Je pense aussi à l'orthographe fossilisée par Louis-Philippe dont elle impose la reproduction. Curieux, cette habitude de l'école de refuser les évolutions naturelles de la langue et de la culture.

Un auteur utilisait le mot de « citadelle », à son propos. Cette fermeture était viable tant que le maître était seul détenteur du Savoir, et l'enseignement verticalisé. La partition disciplinaire est cohérente avec un tel fonctionnement.

Par **le découpage en disciplines**, l'école distribue, exactement comme la télévision, une culture « en tranches », sans offrir une mise en commun, qui serait une « mise en sens » des connaissances accumulées. Elle procède par « entassement de périodes » exigeant une attention intensive. Or la durée d'une heure est trop longue pour un tel mode d'attention. C'est ainsi qu'elle devient génératrice d'ennui... ou de « passivité » (Porcher 1994).

Car la tâche de mise en sens prend du temps. Le temps de la compréhension et de la mise en concordances. Et l'école, là encore, est bien en retard sur son temps : « il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde, et grave, dit à son tour Morin (1999), entre nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés entre disciplines et d'autre part des réalités ou problèmes de plus en plus polydisciplinaires ». Et J. Ardoino, dans « Les avatars de l'éducation » soulève, lui aussi, la question de la parcellisation du temps scolaire.

Nous avons déjà noté qu'aujourd'hui le savoir est quasiment en « distribution automatique », « trop disparate pour être dominé par une seule personne ». « Face à la pléthore, mieux vaut savoir trier, synthétiser que tenter d'engranger ». La démarche pédagogique consiste aujourd'hui à « donner des éléments pour décrypter le monde »... c'est-à-dire des outils « *pluri utilisables* » Et la pluridisciplinarité en est le champ d'étude. Oui bien « multidisciplinarité », telle que l'appelle Morin, qui seule permet une approche de la complexité du réel.

Nous disions plus haut que l'école n'a pas seulement un rôle de transmission culturelle : elle a aussi un rôle - et non le moindre - d'intégration sociale.

Quelle est la différence entre **le culturel et le social** ?... Tout de go, à l'emporte pièce, je dirais : l'obligation. Une société fonctionne comme un groupe d'individus qui ne se sont pas choisis et n'ont pas choisi non plus les valeurs représentatives du groupe. Une communauté culturelle se fonde au contraire sur l'adhésion individuelle aux valeurs du groupe.

Autant le culturel, comme dit plus haut, offre une liberté de choix (qui lui permet d'être multiple au sein d'une même société) autant le social comporte une exigence de conformité. Sinon, on est un « asocial » et on se retrouve en prison, ou chez les fous... mis à l'écart.

Si donc la note, la note obligatoire et coercitive, doit avoir une place dans l'évaluation scolaire, ce ne pourra être que sur le registre des « incontournables sociaux ». Comme par exemple les acquis comportementaux après l'intervention des gendarmes pour la prévention routière. Comme les bases de la loi - que nul n'est sensé ignorer. Les fondements de l'hygiène, des réglementations collectives, des droits et obligations sociales... mais j'ai bien peur que toutes ces disciplines là ne figurent même pas dans les « fondamentaux » de l'école. Elle préfère occuper les enfants à faire la différence, le soir à la maison, entre épithètes liés et épithètes détachés (ou l'inverse, je ne me souviens plus très bien !).

Et vous voudriez qu'ils trouvent du sens à ce qu'ils y font ? Ils s'en donnent un, qui est de satisfaire leurs parents, ce qui est tout à fait légitime. Mais trouver une finalité pour eux mêmes dans ce que leur enseigne l'École ?...

Il serait certainement instructif d'interroger les jeunes sur toutes ces questions.

Une difficulté tient aussi, disent Covington et Teel, à **l'ambiguïté de la tâche des enseignants**.

Eux mêmes « pris à un piège qu'ils n'ont pas conçu eux mêmes : (...) la société demande à l'école non seulement de former les élèves, mais aussi de sélectionner, c'est-à-dire repérer les enfants susceptibles de profiter le plus d'une scolarité prolongée (...). Développer et sélectionner les talents sont deux objectifs incompatibles entre lesquels les enseignants se trouvent partagés ».

Rappelons que cette analyse s'applique à l'école américaine. Nous avons vu que jusque dans les années 60 l'objectif était similaire, en France. Le refus de la sélection incarné par le fameux 80% de réussite au Bac a conduit, nous l'avons vu, à une dévalorisation du diplôme, à de nombreux comportements d'errance universitaire pour ceux qui ont atteint ce but sans bien savoir ce qu'ils voulaient en faire, et la mise à l'index de la minorité qui n'y arrive pas.

Car, dans tout ordre social, on ne peut empêcher que finalement une sélection et une hiérarchisation s'opèrent.

Mais une politique d'éducation peut choisir où elle veut mettre la barre et selon quels critères.

C'est dans ce sens que je défends l'idée de « 100% de réussite au BEPC » sur la base du « minimum nécessaire et suffisant » à 100% de la population pour réussir une vie adulte. La culture venant en sus, sur le registre du libre arbitre.

Et nous verrons plus loin avec Y. Abernot comment l'évaluation scolaire pourrait tenir compte, en les différenciant clairement, de ces deux objectifs et sortir ainsi les enseignants de la contradiction relationnelle dans laquelle ils se trouvent vis à vis des élèves.

Mais il nous faut ouvrir ici, encore une autre parenthèse sur l'argument avancé afin de justifier la difficulté sélective des enseignements « pour tous ».

L'intention, en maintenant la compétition dans les écoles, serait de « préparer les élèves aux rigueurs de la survie économique qui les attend ».

L'intention est sans doute réaliste, mais c'est dans les conditions d'application qu'il faut être prudent. La combativité chez l'enfant a valeur symbolique. Dans les actes, elle est un jeu. Pour des raisons de paix sociale il n'est pas mauvais qu'elle le reste. C'est en ce sens que la combativité sportive, elle même, peut devenir le signe d'une « société malade » lorsque le sport perd sa valeur de jeu pour vouloir gagner « à tout prix ».

La « lutte pour la vie » et la « loi du plus fort » qui sont les moteurs de l'agressivité compétitive sont bien « naturels » aux hommes. Si l'école doit enseigner quelque chose, il me semble que ce serait plutôt les règles pour les canaliser et

les sociabiliser. Et dans la situation de compétition où sont placés les élèves lors des contrôles et examens ils sont plutôt enclins à « mentir, tricher, saborder le travail des autres », ou racketter comme le soulignait une de mes collègues enseignantes. « La compétition à l'école contribue à détruire l'intégrité personnelle » (Covington et Teel). Cette intégrité qui est si vive, si pointue dans l'idée de justice chez les adolescents – rappelons les propos de F. Dolto, en première partie - l'école qu'en fait-elle ? Rien ne sert, ensuite de vouloir leur apprendre la démocratie avec le nombre-par-cœur de députés et sénateurs.

L'école est un « mode de vie ensemble », avons-nous dit. C'est dans les actes de « vivre-ensembles » qu'elle enseigne à la démocratie.

A force de promouvoir la compétition et l'excellence, dit Mr. Baptiste (7/1/04), *il y a un renversement des valeurs qui a transformé chacun de nous en un « petit état », la compétitivité se substitue à la mission scolaire « d'incorporation » des valeurs collectives. Les dysfonctionnements de la démocratie*, ajoute Mr. Bertolotto (6/5/04), *en sont une conséquence, et l'abstention un comportement cohérent de la part de l'individu : l'idéologie de la liberté a créé une civilisation où, pour le sujet, tout est possible. Mais la contre partie fait qu'il est plus seul que jamais.*

Dans son mode d'évaluation l'école renforce, sans doute bien involontairement, cette solitude et la valorisation de l'individualisme. Or nous avons pu constater que le « contrôle » est le moteur premier de la motivation de tous les acteurs scolaires.

Tant que l'évaluation, donc, privilégiera la performance individuelle (je parle ici pour le Bac et autres examens « supérieurs »), l'école doit savoir qu'elle valorise une attitude contraire au projet collectif dont elle se voudrait porteuse. *Le processus de sélection sociale « qui s'opérait largement en amont de l'école (...), s'opère aujourd'hui tout au long du cursus scolaire (...) et une exacerbation des impératifs de réussite individuelle s'abat sur les enfants et les adolescents » (Ehrenberg 1998). En obligeant chaque enfant à se pencher sur son travail, à tourner tous les regards vers le tableau ou le maître – à l'âge où l'expérience de socialisation se met en place - l'école accoutume les enfants aux comportements qui se retrouveront plus tard dans le monde du travail : une addition d'individus, dit F. Bertolotto, qui évacue le « collectif » et ne permet plus l'expérience de l'altérité.*

Pourtant, « il n'y a guère que la coopération qui permette d'avancer dans la vie » affirment nos auteurs américains, en citant A. COMBS (1957) : « ... la compétition est la chose qui marque, que l'on retient, mais c'est l'entraide qui fait avancer le monde ».

Et pour raccorder cette affirmation à notre première partie : le « sens collectif », la « coopération », l'« entraide », parce qu'ils inscrivent le sujet dans une appartenance au groupe qui est bien le sentiment qui garantit la cohésion sociale. L'école, en les renvoyant à leur incapacité, renforce le sentiment d'exclusion chez certains adolescents qui vont se tourner alors vers des groupes et des activités moins difficiles d'accès... ou s'exclure définitivement.

N'oublions pas la métaphore de F. Dolto : l'adolescent est un homard qui mue. Entre deux carapaces il est particulièrement fragile.

L'école pourrait s'employer à lui fournir une « enveloppe intermédiaire ».

Et nous croisons ici la définition que donne R. Dupas (7/11/03) de l'autonomie : *pour être autonome – c'est-à-dire avoir la capacité de décider par soi-même de « faire des choses », d'être créatif – il faut avoir à la fois des repères, qui donnent les limites sécurisantes, et un « entre-deux », un espace de « vide » où il peut passer des choses. L'autonomie passe par l'acceptation des lois, et le fait de les avoir intériorisées. Elle s'oppose à l'hétéronomie qui est la soumission à l'autre.*

Comment la non-reconnaissance véhiculée par des suites de mauvaises notes pourrait-elle contribuer à une « acceptation de la loi » ? Elle ne fait qu'engendrer chez le sujet le désir de se soustraire à la contrainte.

Car la reconnaissance par l'autre, essentielle à la préservation du narcissisme, à la constitution de l'estime de soi, est une base de l'incitation à persévérer.

L'estime de soi, dit A. MUCCHIELLI (1987) est la composante principale de **la motivation**. L'estime de soi **comporte elle-même deux** composantes : *la confiance en soi et l'image de soi. On peut comprendre que des jeunes en pleine découverte de leurs aptitudes, lorsqu'ils sont confrontés répétitivement à une sous-évaluation de leur effort ou à une exigence jamais satisfaite de la part de l'adulte demandeur, finissent par perdre les deux.*

Se référant au modèle phénoménologique, Muchielli situe les conduites engagées dans leur déterminisme contextuel - biologique, psychique, social, culturel – qui donne un sens à l'action en intégrant à la fois « les significations de l'action présente, les significations des retombées futures de l'action, et l'ensemble des significations attribuées aux contraintes de l'environnement ».

Nous voyons donc que la motivation est bien le résultat d'une interaction entre des facteurs internes du sujet

(besoins, comportements déjà appris, anticipation) et des facteurs externes environnementaux : « les événements extérieurs jouent un rôle stimulant ou bloquant » (GIORDAN A. 1998). Intervient ici la perception qu'a le sujet de la situation d'apprentissage : utilité de ce qu'il doit apprendre, sentiment d'autonomie (les contraintes défavorisent la motivation), réponse en termes de réussite (donc plaisir) ou d'échec (donc découragement et évitement) de la part de l'environnement.

L'anticipation de la récompense – en tant que signifiante de l'estime que l'autre vous porte – est donc un facteur important de motivation. Et pour les enfants chez qui l'anticipation est limitée dans le temps – ils vivent « au présent » – la gratification doit être proche de l'effort.

Si nous nous référons à la théorie de la réciprocité de M. MAUSS (1926), reprise par DUTRENIT (1997), que propose l'école en termes de « **rétributions** », aux enfants ?

Le « produit » qu'elle leur offre est une certaine quantité de « savoirs ». Ces savoirs ne sont pas un objet « immédiatement satisfaisant ». Ils pourraient l'être, s'ils adoptaient la qualité « utilité immédiate » ou « gratification immédiate » pour l'enfant. Je pense à la « leçon de choses » de ma propre enfance. Il me semble que j'aie immédiatement adhéré à l'utilité de « ne pas toucher un fil électrique tombé à terre » (image du manuel à l'appui), puisque près de 50 ans après, je ne risque pas de le faire ! Mais l'utilité de différencier un C.O.D. d'un C.O.I. ? Elle ne peut qu'échapper à un enfant : trop irréaliste, trop lointaine. Nous avons déjà relevé comment l'école s'est coupée des besoins et des capacités de compréhension des enfants et des adolescents en polarisant ses enseignements sur le conceptuel.

Comme les enseignants ont compris de longue date que ce n'étaient pas les qualités intrinsèques des savoirs qui pouvaient motiver les enfants, ils ont inventé d'autres formes de rétributions : les bons points, les images, les notes. Système qui semble conserver sa fonction de gratification durant les cycles du primaire. Mais dans les années-collège, à l'adolescence, par la voie de l'identification, la fonction de la note peut se déplacer jusqu'à devenir indicatrice de la valeur, non plus d'un travail, mais de la personne. Et ce d'autant plus qu'elle est plus souvent accordée sur le mode du jugement ou de la condamnation que sur le mode de la rétribution. Elle ne sert plus de récompense, elle sert d'étalon à la normalité scolaire - ce qui est très différent.

Donc, que propose l'institution scolaire école aux enfants et aux jeunes en échange de leur effort ?

Au présent, rien ou quasiment. Puisque, au-delà de la note, elle considère que la rétribution se situe, de façon automatique, dans l'« Avenir » de l'individu, et dans un idéal de « Culture »... avenir et idéal qui sont tout deux imaginés par les adultes et non par ceux que cela concerne. Faut-il s'étonner, là encore, de la « mécontente » sur les objectifs ?

On comprend beaucoup mieux, dès lors, la raison d'être du constat effectué par tous les sociologues qui se sont penchés sur la question : la réussite scolaire est étroitement liée à l'appartenance socioculturelle, et aux valeurs (représentations et mythes) familiales.

C'est la famille, et uniquement la famille, qui est porteuse et dispensatrice des gratifications scolaires de l'enfant. On a là toute la palette des identifications, valorisations, projections en termes de réussite future. Car, oui, cet « à venir » existe pour l'enfant, s'il existe, à son intention, dans l'imaginaire familial. Mais dans son immédiat, la contrainte contributive ne peut être acceptée que par rétribution affective correspondante.

Et cela « fait problème » lorsque la famille n'est pas « motivée » par la réussite scolaire – ce qui arrive, en rapport avec son histoire de classe et de culture.

Ou lorsque la rétribution est pervertie en obligation (et la palette devient celle des pressions et chantages). Le jeune se trouve alors pris dans ce que la systémie nomme « double contrainte » : « tu as ceci à faire de désagréable et difficile » (première contrainte d'ordre contributif), et « c'est pour ton bien ! » (deuxième contrainte : la rétribution, c'est toi qui te la donne !). Et : « pas de discussion possible, tu n'es qu'un enfant ! ». Et quand la rétribution future espérée s'éloigne parce que la réussite professionnelle et sociale n'est même plus garantie... Peut-on leur reprocher de préférer la fuite dans le plaisir rapide : rêve télévisuel, affirmation de soi dans la bande de copains, argent facile et valorisation par la consommation, et jouer, jouer, jouer... A des jeux moins difficiles et plus immédiatement gratifiants que le « jeu » scolaire.

Les enseignants sont donc bien démunis pour réaliser la tâche que l'institution exige d'eux : mobiliser en continu l'effort des jeunes, en vue d'objectifs aux quels ils n'adhèrent pas. Cela peut expliquer que la peur de la sanction, le reproche et la critique soient des moteurs trop fréquemment utilisés. Et la note est un excellent exemple d'application

possible de la « *thérapie systémique* » sur une institution : en admettant que la note peut avoir une autre fonction, on devient apte à changer sa fonction. Covington et Teel ont, en cela, raison : il n'est nul besoin d'une révolution.

Car si nous admettons que l'impact de la note est une gratification perversifiée : impact « décourageant », démotivant avons nous dit, par rapport à l'effort de l'enfant lorsque celui-ci échoue, celle-ci devient, à contrario, le signe même de cette démotivation : « quand ce sont les notes qui motivent l'apprentissage, elles apparaissent aux élèves non comme une mesure de la qualité de leur travail, mais comme une mesure de la valeur qu'ils pensent avoir. Cette conviction amène les élèves démotivés à se soucier de leur note au lieu de travailler. Cet attachement de certains élèves pour la note, est signifiante de « l'échec de la véritable mission de l'éducation qui est de développer le goût d'apprendre, et pas seulement en vue d'une épreuve ».

Se développe ainsi un « climat d'opportunisme » qui s'oppose au « risque intellectuel lié au fait de satisfaire (sa curiosité ou au plaisir de la découverte ». Ce climat transforme « en corvée » ce qui pouvait être au départ un jeu et un plaisir. Il « s'oppose au développement de toute motivation intérieure ». Car « apprendre représente, (bien sûr) un travail, mais (...) un travail sensé (...) dont on doit pouvoir tirer fierté ».

Tout ceci explique que « l'apprentissage scolaire se caractérise en grande partie chez les élèves par de l'apathie, de la résistance, et surtout de la peur : la peur d'être pris pour un incapable » - et qui enferme le sujet dans des comportements le conduisant effectivement à l'incapacité (cf. plus haut les états dépressifs décrits par Ehrenberg). « Il en résulte que les élèves se laissent gouverner par des motivations négatives, pour des raisons destructrices comme (...) éviter les implications liées à l'échec ».

Comment inverser cette tendance ?

En changeant l'usage de la note, proposent les auteurs : supprimer « la peur comme moteur d'apprentissage » (qui fait que « même les gagnants ne s'en sortent pas totalement indemnes »), et « donner à chacun une chance de réussir » par ce qu'ils appellent « équité motivationnelle ». Une note qui sache valoriser « la satisfaction de progresser sur le plan personnel (et) l'excitation de la découverte intellectuelle », pour lesquelles « les différences d'aptitude, de milieu socioculturel et de talent ne sont pas des obstacles ».

Nous avons vu comment ces obstacles sont créés de toute pièce par l'institution elle-même, lorsqu'elle confond « égalité des chances » et homogénéisation, et qu'elle impose, sous prétexte de « *qualité* » des quantités d'enseignements qui laissent une partie des enfants sur la touche. Car alors, et alors seulement, sont privilégiés ceux qui bénéficient d'un soutien familial.

« Il n'existe pas, disent encore Covington et Teel, deux élèves qui aient les mêmes compétences ou démontrent le même style d'apprentissage. Malgré cela, tous partagent des raisons communes d'apprendre » (...), ce sont des raisons essentiellement intrinsèques, c'est-à-dire que la récompense reçue pour y être parvenu réside dans l'acte lui-même. Par exemple l'acte de satisfaire sa curiosité constitue une récompense en soi »... le but, finalement, est de ne pas inhiber ladite curiosité : « ... comme pour nos enfants en classe, observe D. Sibony, une fois qu'ont été cisailées les fibres immémoriales qui les éveillent au monde ou à eux-mêmes, on leur paye des cours d'éveil ».

Mais voyons de plus près comment se différencient **les diverses modalités d'évaluation**.

Y. Abernot (3/12/03), en référence à M. SCRIVEN (1967), distingue évaluation formative et évaluation sommative. La première est intégrée à la pédagogie, son objectif est de servir la progression de l'élève. En principe, le professeur ne devrait faire que de l'évaluation formative.

L'évaluation sommative correspond à un bilan. Elle est donc terminale. Elle est établie en référence à une norme, en comparant le résultat à une « bonne réponse » et en comparant aussi les élèves entre eux. Elle se devrait d'être externe.

J'ai assisté, dans les grands changements post soixante-huitards au passage d'un mode sommatif (les « compos » en fin de chaque trimestre), au mode qui se voulait formatif du « contrôle continu ». L'intention était louable. Elle a été perversifiée dans son application en un « contrôle sommatif en continu ». Car c'est ainsi que le vivent les enfants. Ce après quoi ils courent de fin de chapitre en fin de chapitre, d'une matière à l'autre, c'est bien après la note- terminale, ferme et définitive - d'un « contrôle ». Le projet visant à un rééquilibrage temporel et fonctionnel, s'est mué en bachotage à la petite semaine.

Une chose amusante est que ce qui porte le nom « d'évaluation » sont les contrôles externes et nationaux instaurés

depuis quelques années en fin de CM2 et à l'entrée en 6°, afin d'établir un bilan normalisé des niveaux d'apprentissage.

Les propositions de Covington & Teel vont dans le sens d'un authentique usage formatif de la note. Cette démarche est mise en œuvre dorénavant et déjà dans la « pédagogie différenciée » pour qui ce n'est pas tant la note qui aurait de l'importance, que les annotations, explicatives et indicatrices des difficultés et progrès.

Comme ses collègues américains, Y. Abernot fait observer qu'en étant à la fois investi du rôle formatif et de celui d'évaluateur sommatif, le professeur se trouve pris dans une double fonction dangereuse. Dangereuse parce qu'il s'agit aussi de deux modes relationnels bien différents, et le second nuit au premier. A travers l'évaluateur l'élève voit l'apprentissage, l'adulte, la société. Si cette perception privilégie les comportements de comparaison et, même si ce n'est qu'implicite, de compétition, les représentations sociales et comportements associés privilégieront les attitudes de compétition.

Nous avons mis en évidence - comparativement à d'autres modes éducatifs en vigueur dans d'autres sociétés - à quel point sont strictement contradictoires une finalité fondée sur l'individu et une finalité fondée sur le sujet dans le groupe. Lorsque les enseignants se donnent pour but une « éducation à la citoyenneté », dans un contexte idéologique qui valorise le succès personnel et la compétition, c'est « *mission impossible* ».

Et d'autant plus impossible que cette réussite personnelle ne se réalise que dans la hiérarchie issue de la lutte pour le pouvoir, qui est une loi biologique, en vigueur dans toutes les espèces. Les déviations du christianisme, puis du communisme (et ce n'est pas fini) ont montré combien il est difficile à l'Homme de renoncer à en dominer un autre (cf. H.Laborit 1976). C'est au niveau de cette difficulté que la loi sociale - et les instances de transmission de cette loi - mérite d'être interrogée. Dans la pertinence et dans le réalisme de ses objectifs.

En revenant à la question de l'évaluation : la double potentialité de la note apparaît comme tout à fait intéressante, à condition d'en différencier clairement les applications.

L'idée de progression du sujet, autant que le facteur de comparaison, font partie des fondements de la vie sociale. L'évaluation, fait observer Y.Abernot, est à la base de toute relation d'un être vivant au monde.

Le regard formateur de l'enseignant a pour intention – en étant un miroir – de renvoyer le sujet à lui-même : vers son auto critique et une auto correction. Le regard normatif du contrôleur, ou de l'examineur permet au sujet de vérifier son ajustement à la norme : à la demande sociale. Ajustement (ou « accommodation de soi » au contexte) qui permet de valider ou non l'objectif d'intégration.

On voit que les deux modes ont chacun une fonction propre et ne sont aucunement réductibles l'un à l'autre. Le mode formatif est certainement plus « constructif » du point de vue du développement de la personne, mais il n'exclut pas la nécessité de « se frotter » aux critères culturels en vigueur, puisque nous ne vivons pas seuls.

Il serait donc dangereux que, dans un objectif « d'épanouissement » du sujet, l'école ne mise plus que sur l'évaluation accompagnante. C'est ce qui est arrivé aux écoles appliquant intégralement la pédagogie Freinet, à qui on a pu reprocher « l'inadaptation » des élèves quand ils retrouvaient, dans le secondaire, un circuit classique.

Le cadre limitatif du contrôle social doit être connu des enfants, mais ce n'est pas lui qui pourra les « aider » à grandir. Et s'il les « guide », c'est en fermant des perspectives : c'est comme cela que fonctionne encore aujourd'hui « l'orientation » scolaire. Une « orientation » qui procède par fermetures successives, c'est un peu triste. Car c'est par la réussite que l'on soutient la motivation humaine (R. Dupas citant J. Nuttin).

Nous avons vu que la curiosité et les comportements d'exploration sont des données « naturelles », et qu'il semble préférable d'aborder le problème par l'autre bout et se demander comment l'école arrive à inhiber ce comportement naturel. Afin de supprimer les facteurs inhibiteurs.

Nous avons mentionné ci-dessus la fonction dévalorisante et décourageante de la note. Et comment la curiosité naturelle des enfants pourrait être encouragée par un sentiment de sécurité, de réussite et de valorisation de soi, en supprimant l'insécurisation due à des sanctions inéquitables.

Un autre facteur responsable de lourdes inhibitions est le « **trop des contenus scolaires** ».

Comme nous le notons plus haut ces contenus sont quantitativement illimités. Et les faiseurs de programmes pourront indéfiniment repousser la limite de ce qu'il « faut savoir ». Selon leur baromètre de convictions personnel.

Le fractionnement des enseignements en disciplines a pour corollaire immédiat ce « toujours plus ». Puisque chacun, bien légitimement, estimera « principal » sa propre discipline et bon nombre de ses contenus. D'où l'augmentation incessante des programmes, parasités, il faut le dire, d'une quantité incalculable de détails pointillistes qui n'intéressent que les spécialistes en la matière.

J'ai cité l'exemple de cette recherche entre « épithètes ceci et épithètes cela ». Exercice qui n'aidera jamais un enfant à utiliser correctement la langue française.

La conséquence très concrète de cette course à la quantité est qu'elle nuit puissamment à la qualité. Je ne sais combien de fois j'ai entendu, dans ma vie de déléguée-parent d'élève, le fameux « Mais... il y a le programme...! » pour justifier de toutes les activités que les enseignants n'ont « pas le temps » de faire. Et y compris vérifier que les acquis fondamentaux ont bien été acquis et revenir en arrière si nécessaire.

Pourtant, de Montaigne à Morin, la France ne manque pas de philosophes pédagogues pour affirmer que quantité et qualité ne sont pas similaires.

« Sortir de la pensée programmatique » dit Morin (1999). Mais le danger du paradigme, appliqué à l'école, est d'être tout aussi vaste que le programme. Rendre les enseignements plus ouverts - qui est certainement une bonne chose - mais du coup, plus incertains et aux limites encore plus imprécises...

Comme on peut supposer que le programme, malgré tous ses défauts constitue une enveloppe sécuritaire à l'intention des enseignants, le supprimer encourt le risque de créer une plus grande insécurité encore (et plus seulement chez les enfants !) dans l'institution.

Mon point de vue sur le poids quantitatif du programme est qu'il doit être déterminé, comme je le suggérais plus haut, par le critère du « nécessaire et suffisant ». Nécessaire à quoi, et suffisant pour quoi, cela aussi a été dit : dans la finalité éducative de conduire tous les jeunes aux conditions exigées par l'âge adulte.

La première tâche d'un projet pour l'école serait donc de déterminer ce « **nécessaire et suffisant** », une sorte de « matériel de survie autonome dans la civilisation occidentale du début du XXIème siècle ».

Au delà nous entrons dans le domaine des spécialisations (professionnelles) qui relèvent des formations du même nom, et dans le champ de la culture dont nous avons dit plus haut qu'il est intimement lié à la liberté de choix du sujet - ce qui n'est pas le cas du « nécessaire et suffisant » qui revêt un caractère obligatoire en termes de capacités d'autonomisation.

On peut être parfaitement « intégré » sans savoir danser ni connaître Mozart, mais pas si l'on ne sait pas tenir un stylo pour remplir sa feuille de Sécu, ni rédiger une demande d'emploi.

Il me semble que ce critère de « nécessité », permettrait de différencier de façon exacte ce qui dans les programmes relève de l'obligation sociale (impliquant un certain type d'enseignement et un certain type (normatif) d'évaluation) et ce qui relève du choix, de la découverte, et du plaisir personnel. Dont l'école se doit de rester le moteur, mais avec des modalités d'enseignement et d'évaluation bien différents. Je pensais, en citant Mozart, à cette malheureuse professeure de musique qui s'était mis en tête de faire découvrir « la vie et l'oeuvre de Mozart » à ses élèves de Troisième... et elle n'avait même pas envisagé de leur montrer le film AMADEUS, qui aurait pu être le point de jonction entre sa culture et la leur... Inutile de dire qu'elle ne semblait pas très satisfaite du résultat obtenu, mais c'était, bien sûr, la faute des élèves qui étaient vraiment hermétiques et superficiels...

C'est d'ailleurs dans cet hermétisme (qui n'est pas du tout « normal » lorsque l'on a 15 ans !) que se mesure l'effet le plus affligeant de ce « trop ».

Je mentionnais plus haut l'âne qui n'a pas soif.

Les faiseurs de programmes comprendront-ils un jour que l'appétence est une conséquence de l'appétit. Et qu'à sur-nourrir les enfants, l'école ne peut susciter chez eux qu'une seule réaction : le moins possible ! Pour rendre les choses supportables, simplement.

Nous parlions aussi des stratégies d'évitement des élèves. Un autre signe qui ne devrait pas être entériné comme « normal » par les enseignants est : ô combien les enfants sont contents lorsque l'un d'entre eux est absent. Est-ce bien normal de ne pas vouloir s'enrichir, de ne pas vouloir apprendre, de ne pas vouloir grandir ? L'école doit donc très sérieusement se demander ce qu'il y a de « *pas normal* » (dans le sens d'un écart trop grand et insupportable à la norme naturelle) dans ce qu'elle propose aux enfants.

Les adultes vous diront : « mais nous, on l'a bien fait ». Argument non recevable pour plusieurs raisons déjà énoncées :

- le niveau et la quantité de ce qui est demandé aux enfants n'ont cessé d'augmenter,

- la gratification n'a cessé de se réduire,
- le contexte (moyens d'accès aux savoirs, finalités d'insertion, relation à la loi...) a complètement changé.

Mais nous ne pouvons quitter cette problématique du « trop » sans une nouvelle référence à D. Sibony.

La poursuite incessante des Savoirs, n'est-elle pas l'expression (et conditionnement) à l'âge scolaire, de la quête de notre civilisation vers le « toujours plus » technique, dont nous avons vu qu'il n'est peut-être qu'un besoin d'abandon, de sécurité matricielle, dénié, et transformé en son contraire.

Nous avons vu comment cette quête porte en elle même la non-satiété et l'insatisfaction qui la poussent à se réalimenter sans fin.

Nous avons vu comment le « mieux » rend inaccessible le plaisir gratifiant du « bien ».

L'école est porteuse, implicitement, de la normalisation de ces fonctionnements, faits de distorsions accumulées.

Porteuse de « mal-être ».

Pourrait-il en être autrement ? Sans doute.

Nous allons maintenant réfléchir de quelle manière.

CHAPITRE 9 ECOLE 2 POUR UNE APPROCHE SYSTEMIQUE DE LA QUESTION SCOLAIRE

INTRODUCTION

Nous allons retenir de l'approche systémique deux de ses grandes orientations :

- le travail sur le contexte puisque tout système ne vit que dans et par ses relations avec l'environnement.
- l'analyse de ces relations en termes de fonctions, de relations entre les objets et non du point de vue des objets eux mêmes.

Nous avons, en première partie, étudié les évolutions du contexte, et mis en évidence dans le chapitre précédent comment, en conservant certaines « vieilles habitudes », l'école, s'est finalement mise « hors phase » de ces évolutions.

L'intention idéologique était affirmée et peut être défendable.

Nous avons vu que les praxies, en fin de compte, sont déterminantes.

En termes de changement, pour pouvoir envisager une nouvelle place « accompagnante » de l'école auprès des enfants, dans la donne sociale actuelle, il faudra commencer par un travail d'évolution sur ce que j'ai déjà appelé les « *mentalités scolaires* » (de la part des enseignants, du personnel encadrant, des parents). Et en premier chef un travail de mise en doute, et peut-être même de renoncement à ses idéaux... ce qui n'est pas chose facile.

Pourtant, pour avoir de nombreuses connaissances parmi les enseignants, et discuter volontiers avec eux des « problèmes » que rencontre l'école, j'ai pu me rendre compte que les « parties » que représentent chacun d'eux, sont loin d'avoir les mêmes positions défensives que le « tout » scolaire auquel ils appartiennent.

Notre première interrogation va donc porter sur ce lien institutionnel particulier qui fige les différents partenaires dans les comportements bien connus de « **résistances au changement** ».

Pourquoi à l'école sont-elles si fortes qu'elles ont conduit les différents protagonistes à des situations de rejet réciproque aigu ? Situation de crise au sens originel : des choix cruciaux s'imposent, qui sont du ressort des adultes organisateurs.

J.Mallet, se référant à la « loi générale des systèmes » avec le principe d'h oméostasie nous indique une première réponse.

Quand l'environnement change, la tendance de l'organisation est de refuser le changement en limitant l'information qui arrive de l'extérieur par une fermeture du système.

Nous avons vu avec B.Petit comment, pour se préserver, pour survivre à lui-même à l'identique le système se rigidifie dans le discours, dans l'organisation. Mais cela n'interrompt pas pour autant le changement extérieur... Se créent donc des décalages, qui, lorsqu'ils deviennent irrémédiables, conduisent à la faillite du système.

C'est ainsi que l'Education nationale s'est coupé e de la réalité économique, sociale et même culturelle (la télé) ce qui, pour l'école est un comble !

Or, dans l'action collective, dit F. Bertolotto (30/3/04), il faut être pragmatique. Partir de là où en est la population concernée. Et négocier, y compris avec soi-même : en général on confond l'utopie que l'on a dans la tête avec le point de départ... - voilà pourquoi, en dernière partie du dernier chapitre, je proposerai d'aller collecter les utopies de la population concernée, afin de découvrir quelle est sa « visée ».

Aujourd'hui l'évitement du conflit est le sport principal du champ de la santé et du social.

Il faut accepter de poser les conflits. La négociation est la condition de l'action, car dans la nature humaine, la règle, ce n'est pas la stabilité, mais le changement .

Mr. EL KAÏM (8/1/04) situe ces résistances dans le contexte de notre histoire.

En France, on est resté sur une logique assez monarchique : la vie sociale est très institutionnalisée : l'aide doit venir de l'extérieur.

La prégnance de l'Etat est très forte. Plus, sans doute, que chez d'autres nations où l'unité du peuple a précédé l'organisation étatique – qui a été voulue par Louis XIV.

Un des handicaps inscrit dans ce centralisme est une difficulté à inventer des outils pour gérer le partenariat. Il existe une volonté dans le sens d'une logique de partenariat, depuis les années 60, mais le changement reste le plus souvent d'ordre incantatoire.

Car si le partenariat est pluriel (le gouvernement précédent a été un modèle de cet échec), la décision, elle, ne peut qu'être singulière.

Le problème est alors de ne pas retomber dans la hiérarchie et sa logique verticale.

Si une hiérarchie est nécessaire dans toute institution, il est des domaines où le travail en réseau, entre les différentes parties, s'impose. Et plus les populations sont instruites, plus elles sont demandeuses de partenariat et d'horizontalité.

La meilleure expression de la société civile est le tissu associatif. Grâce à la loi de 1901 (très courte, très claire) les citoyens détiennent une capacité d'auto-organisation.

Et que voyons-nous en matière scolaire : de multiples associations « de soutien » prendre le relais, là où l'Institution d'Etat échoue.

Il est de mon point de vue que si l'école a bien du mal à adopter un tel changement de cap, c'est qu'elle n'arrive pas encore à assimiler le partenariat des enfants.

C'est peut-être aussi qu'elle est trop riche : « l'abondance budgétaire, en général, produit de la paresse organisationnelle ».

Les obstacles au changement sont en général à la fois statutaires, financiers et symboliques.

Les engagements contractuels (et non statutaires) passent par une définition des objectifs, des moyens, du temps (les délais), et une évaluation du résultat. Ils impliquent de savoir s'arrêter si l'action n'est plus justifiée. En matière d'éducation, qui engage le vécu, en termes d'avenir, de ses « clients », cette rigueur me semble devoir être la moindre des choses.

Mais dans les faits cela se passe tout autrement. De façon générale, dans l'action publique, ce que l'on appelle « effet cliquet » fait qu'à chaque « acquis » il est impossible de revenir en arrière. Cela conduit à la politique de blocage des budgets par le ministère des finances. Or, le problème n'est pas du niveau du budget : il est au niveau des modalités d'utilisation.

A. JORRO (4/12/03), de son côté, décrit la situation en termes de « macro (l'économique, la nation), meso (l'institution elle-même), micro (niveau de l'individu) – économie ».

Il apparaît dans cette grille d'analyse que les enseignants (en tant que « tout ») sont imprégnés d'une adhérence entre meso et micro : pris dans l'impossibilité de remettre en cause l'institution, car ils le perçoivent comme remise en cause d'eux-mêmes en tant qu'individus.

Et A. Jorro se demande avec ARGYRIS (1995) : comment faire prendre conscience aux acteurs des routines de pensée (défensives) qui sont les leurs ? Modifier son point de vue consiste à se donner un autre cadre de pensée.

Le manichéisme que l'on rencontre souvent dans les discours scolaires est, dans sa rigidité, très protecteur : il est plus

simple de faire des dichotomies (qui vont toujours nous ranger du « bon » côté) que de rendre compte de la complexité de la situation.

Et Morin (1999) mentionne « l'étrangeté inquiétante » de la complexité.

Car le Soi, par-dessus le marché !, y est inclus :: faire de l'évaluation c'est réfléchir à son rapport à l'aide, au pouvoir. Tout travail d'évaluation suppose un travail sur soi.

On ne peut accepter une situation contraignante que si l'on perçoit que son espace de liberté est préservé (CROZIER 1997).

Mon expérience au CHRS La chaumière m'a montré que la démarche participative permet d'accepter l'idée d'être évalué.

Et il fait bel et bien partie des « routines de pensée » de l'école que ce sont les enfants qui doivent être évalués, ou les individus-enseignants, mais pas elle.

C'est cette conviction qui, me semble-t-il, a jusqu'alors empêché une claire mise en problème du problème posé.

Et je citerai de nouveau Abernot : la problématique est sans fin et ne recherche pas de solution. Ici la situation de crise impose de réfléchir en termes de recherche de solution.

Entre la problématique idéologique, et la technicité didactique, le pragmatisme nous oblige à nous interroger sur les relations, entre les acteurs scolaires. Relations qui s'actualisent de façon autrement plus complexe que ce qu'en décrit le « triangle pédagogique ».

R.Dupas (1/6/04) fait observer que, dans le cadre de l'école, les relations de transfert et d'identification sont non travaillées, non maîtrisées.

Pourtant le transfert existe dans toute situation thérapeutique ou d'apprentissage. Il peut être positif ou négatif.

Les théories de l'apprentissage montrent que « l'affectif et le cognitif sont les deux facettes d'un même fonctionnement » (Giordan 1998) chose qu'avait énoncé Wallon (1970) à propos de l'évolution du jeune enfant, évolution qui « le mène des « indices-signaux » aux « symboles-signes », non selon une progression mécanique génétiquement inscrite, mais par besoin d'accommodation relationnelle à autrui. La symbolisation « sensorimotrice » de Piaget est pour lui « sensori-affectivo-motrice » (cité par S.Tisseron 1997).

Avec les besoins, les affects sont le moteur de l'engagement de la plupart des actions humaines. La mobilisation cognitive n'est le plus souvent qu'une rationalisation ou un déplacement « sublimé » d'investissements relationnels. Voilà pourquoi les réponses didactiques à des situations d'échec sont régulièrement vouées elles-mêmes à l'échec. Je donnerai l'exemple du « blocage » si fréquent en mathématiques. Celui qui connaît l'enfant dans son système relationnel, peut approcher les raisons parfois très variables de ce blocage. Il y aura l'enfant « qui n'y comprend vraiment rien » (je dirais plutôt que celui-ci a d'autres soucis). Celui qui ne mémorise pas et ne sait plus faire le lendemain ce qu'il savait faire la veille. Ceux – et ils sont nombreux – qui ne transfèrent pas leur compétence acquise vers un travail légèrement différent. Il y a aussi le « hors la loi » : figé dans le refus absolu d'appliquer une règle – ce qui, en maths est très handicapant. Pour chacun d'eux le travail d'ouverture vers la compréhension sera particulier. A l'inverse, « le maître fait en quelque sorte l'hypothèse qu'un problème de mathématiques (...) devrait être le même pour tous. Ceci le conduit à laisser de côté (...) tout ce qui pourrait différencier les élèves... », note Ravestain (1999). De fait, un cours magistral transmis à trente élèves ne pourra jamais percevoir ces différences. Ni le corrigé du contrôle, aussi explicatif puisse-t-il être.

Il faut voir l'enfant travailler, l'accompagner à chaque étape de son raisonnement, pour percevoir où se situe sa difficulté. Et il n'y a nul besoin d'être expert en mathématiques : c'est dans la relation que la compréhension s'établit.

Cette relation, qui est celle du « faire avec » est celle qui manque le plus dans les pratiques scolaires. Le plus souvent l'école passe du « faire pour » (dans un cours magistral le professeur se contente de « comprendre à haute voix » à la place des enfants) au « laisser faire » (c'est-à-dire « seul » à la maison ou en situation de contrôle).

Le « faire avec » repose sur une démarche personnalisée, qui est la clé de nombreuses pédagogies expérimentées à l'heure actuelle.

BANDURA, par ailleurs, a montré comment l'identification au modèle est un des moteurs d'apprentissage (par imitation et par mimétisme). Il faudrait que les professeurs l'apprennent, qu'ils sont des modèles identificatoires..., et qu'ils apprennent à s'en servir !, dit R.Dupas. Ils le savent probablement, mais leur formation leur apprend, non pas à

s'en servir, mais à s'en protéger.

Mais elles se font de toute façon, les identifications ! Et elles se font aussi dans le sens adulte-enfant : tout le monde régresse. Phénomène parfaitement « normal » en éducation. Mais le travail de professionnalisation demande de le « *conscientiser* » afin au moins de ne plus être dupe. Ce qui demande là encore de renoncer au confort de la verticalité et de ses certitudes... « seulement pointer, dit Sibony, que le pur appel à la vérité et à la raison, en refoulant l'irrationnel le retrouve intact au tournant, et le fait revenir en force, aggravé de cette méconnaissance, elle aussi ignorée ».

Comme le secteur médical qui sait « prescrire », donner des ordres par « ordonnances », le secteur scolaire ne sait pas, non plus, négocier, dit encore F. Bertolotto. Il donne des « devoirs », mais de quoi se fait-il « un devoir » exactement ? R. Dupas (2/4/O4) rappelle qu'un projet ne se réduit pas aux objectifs. Le projet visé comporte une intention, un désir fait de projections, des valeurs et un sens (direction et signification) : ce vers quoi on tend sans jamais l'atteindre. Le projet programmatique définit des objectifs concrets que l'on ne peut dissocier du contexte. Il faut poser les questions : pour qui ? pour quoi ?, qui déterminent le contenu du cahier des charges, et l'action – Sans oublier l'évaluation de l'action : sa cohérence avec les objectifs.

Et : le projet visé ne peut se faire sans la participation du client.

Néanmoins l'école fonctionne depuis toujours, excepté quelques brèves parenthèses, sur cette non participation décisionnelle de ceux auxquels elle s'adresse.

Et les enfants acceptent, puisqu'ils ne sont que des enfants. Et parce que, comme je le disais plus haut, ils ont des capacités d'adaptation étonnantes, et que dans leur assujettissement admiratif à l'adulte ils mettent bien souvent leur mouchoir et leur faculté d'oubli - de « vivre au présent » - sur ce qui ne vas pas.

Certains événements (comme tel élève adoptant un comportement de violence, de suicide) vont être le révélateur de situations dysfonctionnantes : l'insupportable est révélé de façon criante alors qu'il existait depuis longtemps .

Et c'est alors qu'avec A. Jorro (4/12/O3) nous pouvons nous poser la question : *qu'attend-t-on de l'élève ?*

Qui nous ramène à la double question des finalités et de l'évaluation, puisque *pour mesurer, il faut d'abord définir.*

Et se souvenir que la qualité (que l'on demande aux enfants) n'est jamais aboutie, elle est un idéal vers lequel doit tendre un organisme, mais toujours inatteignable.

Et l'on comprend comment la poursuite de cet idéal comporte le risque d'enfermer l'enfant (et l'évaluateur) dans ce « toujours mieux » qui empêche de se satisfaire du simplement « bien ». Il importe donc de relativiser cette recherche par des étapes temporelles à la portée du sujet : rechercher non l'idéal, mais *ce qui est conforme à un moment donné à ce qui est attendu.*

Nous allons maintenant examiner comment pourrait se définir aujourd'hui l'idéal de l'école. En n'omettant pas de le situer dans ses relations avec la situation économique, sociale, culturelle actuelle. Afin de préciser ce qu'en fin de compte elle doit demander aux élèves.

CHAPITRE 10 NOUVELLES MISSIONS

En tant qu'éducateur l'école a une mission unique : faire en sorte que chacun des enfants dont elle s'occupe trouve, à l'âge adulte, une place dans le groupe social.

Toute la question est de savoir comment procéder : quels outils lui fournir ? Quelles valeurs et principes ? Quelles incitations ?

Elle rencontre ici un impératif de réactualisation permanent.

« L'éducation, dit R. Barbier, est un processus d'observation attentive à *ce qui est* » (c'est moi qui souligne). Elle demande « d'abord de se dégager du déjà connu, ou le remettre à sa place, même si on doit en parler ».

Ph. Meirieu nous rappelle que les « obligations de service des enseignants ont été fixées il y a maintenant plus d'un demi siècle et n'ont guère évolué en fonction des réalités sociales et culturelles d'aujourd'hui ».

Une difficulté réside dans le fait que « les intérêts des usagers - en tant qu'individus - sont éminemment

contradictoires ».

Voilà pourquoi recentrer **les objectifs concrets sur la réalité du devenir de l'enfant** est une obligation.

Une obligation qui n'ira pas obligatoirement dans le sens des idéaux. Mais l'idéal concerne les idées de chacun, sa part de liberté, alors que le contexte économique et social - même extrêmement désagréable - est celui avec lequel vont « *devoir faire* » les jeunes adultes.

« Les travaux scolaires proposés aux enfants sont attrayants, disent Covington et Teel dans la mesure où ils se situent dans le prolongement des intérêts personnels de l'élève (...). S'ils ont un rapport avec son histoire personnelle, ou sa quête d'identité, (ou encore) un rapport avec les problèmes réels auxquels la société doit faire face, et donc un rapport avec l'avenir de l'apprenant »

Quand on parle donc de « mettre l'enfant au centre du système scolaire » il ne s'agit pas d'une entité « *enfant* » adaptable aux fantasmes de chaque adulte qui s'en occupe. Il s'agit de tel, tel et tel enfant, dans les difficultés de son vécu les anciennes, les futures et celles à résoudre au présent, autant que faire se peut.

Et quand Meirieu, se penchant sur la question de la démotivation des élèves, suggère de « réinstaller le savoir dans l'ordre du désirable », il est nécessaire d'affirmer et réaffirmer que les enfants (jeunes et moins jeunes) aiment apprendre, mais pas n'importe quoi. Ils savent parfaitement ce dont ils ont ou non besoin... mais « *on* » ne les interroge jamais sur cela...

Le travail de l'école n'est plus, aujourd'hui, « sortir les populations de l'ignorance ». Nous avons vu que « les savoirs » sont partout, en très grande (trop grande) quantité.

Ce n'est donc plus dans la perspective d'un « apport » de savoirs que le « maître » peut transmettre une maîtrise, mais dans une sélection, une gestion, un approfondissement des savoirs disponibles. Et s'il lui reste encore un certain nombre de contenus à enseigner, il lui faudra très précisément distinguer les « **outils** » de **savoir-faire**, et les « **objets culturels** », qui n'ont pas du tout la même fonction dans l'acte de grandir.

Nous allons donc, sans perdre de vue la double composante de l'acte éducatif :

- transmission des acquis culturels et sociaux antérieurs (fonction assimilation : le monde vers le sujet) qui repose sur les mécanismes de recherche et de mémoire,

- développement des qualités propres du sujet :

. découverte de ses propres ressources (exploration),

. acceptation de ces ressources et leurs limites (valeurs morales),

. les affirmer et les renforcer afin d'acquérir une maîtrise de soi dans ses relations avec l'environnement (fonction d'accommodation : soi vers le monde),

nous allons rechercher, pour préciser des objectifs opérationnels, quels sont **les caractères spécifiques du rôle de l'école.**

L'école, dans son **rôle formateur**, transmet d'une part **des outils** permettant d'aborder les problèmes, et d'autre part **des « œuvres humaines »** nous dit S. JOSHUA dans un ouvrage de réflexion sur la problématique de l'actualisation de l'école.

Elle transmet des techniques, parmi lesquelles « l'apprentissage de la lecture, de l'écriture s'imposeraient comme (...) élément temporairement et logiquement premier » car ils sont le support à d'autres apprentissages.

L'évolution technologique des moyens de communication a incorporé aujourd'hui de nouveaux outils d'apprentissage que sont l'audio-visuel et son codage polymorphe, et l'informatique.

Il nous faut ouvrir ici, avec Morin (1999) une parenthèse sur l'opposition entre école et **culture médiatique**. Culture « ignorée et dédaignée du monde intellectuel », qui offre pourtant d'excellentes œuvres ... parmi des moins bonnes, exactement comme il en est de la culture écrite.

« Leurs élèves s'en nourrissent, dit Morin, (et) les enseignants (pourraient) montrer que les séries télévisées parlent, comme la tragédie et le roman, des aspirations, craintes et obsessions de nos vies... ». La télévision est un « puissant moteur de curiosité », explique de son côté L. Porcher (1994), car « on peut jouer sur l'incertitude sans risque ». Cela contribue à son pouvoir séducteur ; par opposition à l'école où – par le biais de la note – quoique l'on fasse, on risque toujours d'être sanctionné.

Porcher définit aussi quel type de travail serait envisageable : « les médias montrent « un aspect de la vie comme elle

va » : nouveauté, imprévisibilité, contemporanéité... », il ne faut pas demander à la télévision, qui est seulement « une technique de diffusion » d'être éducative. La pédagogie appartient à l'école. C'est à elle de décider si elle préfère valoriser l'interactivité ou la compétition (que l'on trouve aussi à la Télé dans des jeux où la réminiscence scolaire est parfois flagrante).

En intégrant le média télévisuel à ses enseignements, l'école pourrait « travailler » certains de ses défauts connus : en tant que lieu de « réflexion » s'opposer au « fast thinking » (BOURDIEU 1996) dans lequel nous enferme son mode de consommation.

Elle pourrait transmettre une véritable éducation à la communication, « la grande affaire de cette fin de siècle », disait Porcher. Il est du ressort de l'école que de contribuer à « l'effort d'élucidation, de préparation à la compréhension, (celui des) intellectuels (que) d'analyser ce phénomène et construire l'équipement conceptuel nécessaire pour dominer la situation et conduire l'évolution »... Je vais m'autoriser ici à corriger Louis Porcher et remplacer « conceptuel » par « pratique » : les conceptualisations sont faites, de nombreux sémiologues de renom s'y sont employés. Mais dans un langage tel qu'il reste inaccessible au commun des mortels. En communication (peut être pas en sémiologie) on sait que pour être compris il faut utiliser le langage de l'autre. La démarche relève d'une perspective pratique, et non plus conceptuelle.

L'école pourrait encore agir contre le phénomène d'uniformisation culturelle et « d'assèchement des cultures patrimoniales » engendré par les médias. Uniformisation qui est ici synonyme d'appauvrissement, et non d'unité. Nous touchons là à la question de la pluriculturalité, qui interpelle l'école républicaine dans un de ses fonctionnements hérité du siècle dernier, et dont les effets dans les populations adultes successives auraient dû l'inciter à modifier sa stratégie. Car cela exigerait d'elle un complet retournement dans l'idéologie d'uniformisation (unitaire nationale) qu'elle-même a toujours défendue. L'unité peut-elle, ou non, être faite de diversité ? Et une « culture commune » faite de multiplicité ? Telle est la question.

Mais, quels qu'ils soient, la spécificité de l'école est de créer « les conditions d'une étude systématique des savoirs » : « elle « élémente » les parcours (...) aide à « mettre de l'ordre » dans l'environnement naturel et social, et permet de disposer du moyen terme, de l'exercice, de l'entraînement, de la prise de distance ». Elle « rompt (ainsi) avec la culture de l'immédiateté ». (Joshua 1999)

« Elle doit assurer la mise en contact avec les « éléments considérés comme majeurs » des oeuvres abordées » - nous approfondirons par la suite comment sélectionner ces « éléments majeurs » - « (...) fournir les notions *indispensables* (...) dégager une succession *possible* de domaines à étudier ». L'objectif est « à la fois une maîtrise du champ soumis à l'étude et un dégagement de ce champ ».

Et J. Raveinstein confirme : la « mise à distance de l'objet (...) est une procédure de symbolisation (et) permet de travailler à l'avènement « d'objets à penser » pouvant prétendre au statut de « connaissance générale ».

Car l'école a, du point de vue de la « formation des esprits », **un rôle fondamental d'objectivation**.

Comparativement à la fonction éducative de la famille, à l'école « on découvre l'extériorité, on y rencontre des « objets » (Meirieu 2000).

La distinction n'est pas parfaitement évidente.

Nous avons vu avec Winnicott le rôle premier de la mère dans la « présentation d'objets », et tous les « appris » du cercle familial. La différence, me semble-t-il, est qu'à l'école ces objets ne font plus partie de l'« allant de soi » - qui est un mécanisme d'appropriation subjective des objets. A l'école les objets ne sont pas intégrés, ou assimilés : ils sont « expliqués ». Ils passent au tamis de l'analyse, de la comparaison, du questionnement - qui sont la définition même de la démarche d'objectivation.

Pour reprendre un exemple donné par S. Joshua : à la maison on apprend à faire du vélo, à l'école on peut comprendre le système de forces qui permet l'équilibre, le jeu des pignons et le mécanisme des freins.

Ceci est possible de par la transmission des connaissances antérieures, bien sûr. Mais aussi parce que l'école, est très spécifiquement un lieu d'échange, de partage (des connaissances, des questions, des expériences) et d'extériorité.

« Pour apprendre, dit S. BOIMARE, il faut **sortir de soi** ». Et l'éducation, pour aider l'enfant à sortir de lui-même, doit aller le chercher là où il est : ceux qui apprennent « normalement » commencent « par aimer et rejeter et, petit à petit (apprennent à) distinguer les objets extérieurs sur lesquels commence un travail de connaissance véritable »... nous ne sommes pas très loin du cheminement décrit par Winnicott : nourrissage, soutien (à l'origine de la satisfaction et du

sentiment d'amour), présentation d'objet, accès au symbolisme par le jeu (qui est le « travail » des enfants). Cela demande « d'échapper au « tout, tout de suite », entrer dans la frustration provisoire - (qui permet) l'accèsion à la dimension symbolique - et **espérer** des satisfactions possibles à plus long terme ».

Chez certains enfants « les parasitages émotionnels, relationnels pervertissent les enchaînements et les liens entre les opérations mentales ». « Ces enfants-là n'acceptent pas l'idée de ne pas être tout-puissant. (...) Le fait de dire « je ne sais pas, je cherche », renvoie chez eux à des idées inconscientes de persécution, d'impuissance, d'abandon ». Ils ne peuvent supporter la confrontation avec le doute et le manque.

Ce sont des enfants le plus souvent « marqués par la perte des repères identitaires »... qui est quasiment une constante chez les enfants placés, ou en situation de rupture familiale. Leur échec est « *normal* » dans leur économie personnelle : il s'agit d'un échec « dans la construction de soi ». Ainsi certains d'entre eux « ne savent pas leur date de naissance, ni l'orthographe de leur nom de famille (...). Ils ne possèdent pas ce savoir minimum sur soi-même dont chaque enfant doit ou devrait disposer pour aborder les apprentissages scolaires ».

Et c'est bien là dans cette frustration, cette absence de repère, ce manque de confiance que l'éducateur doit aller les chercher. Et son travail est de leur fournir les repères et la sécurité dont ils sont démunis.

A l'intention de ces enfants S. Boimare utilise les mythes : « formes littéraires de médiation culturelle », formes collectives, donc partageables, pour offrir des réponses à leurs angoisses.

Ces histoires « permettent aux questions brûlantes et aux inquiétudes qui taraudent les enfants en échec d'avoir droit de cité dans la relation éducative ».

Par le déplacement des projections agressives « elles (leur) permettent de penser sans se renier ». Ce qui est exactement le fonctionnement de la catharsis aristotélicienne. Qui ne s'adresse pas seulement aux enfants en échec, mais bien à tous, car tous ont des « questions brûlantes et des inquiétudes » dont ils ne peuvent pas toujours (et surtout à l'adolescence) parler dans leur famille.

Car l'école est « aussi un lieu de filiation (on trouve souvent des pères et des mères de substitution) »... C'est ainsi que l'enseignant peut être éducateur à part entière. Et Boimare de préciser: ce faisant, « je n'enlève pas (sa part éducative) à l'autre (au parent) (...) car la responsabilité en éducation n'est pas un gâteau qui diminue chaque fois que quelqu'un en prend une part (...). Au contraire, en m'impliquant pleinement, j'invite l'autre à en faire autant ».

Se situe ici la **mission d'intégration de l'école**. Qui est une mission partagée avec la famille de l'enfant. Et c'est là que se pose la délicate question des limites de chacun.

En tant que lieu collectif, le champ de l'école sera : l'apprentissage du collectif : c'est-à-dire de la relation entre soi et le groupe. Qui se fait de deux façons : par **la loi enseignée** et par **la loi vécue**.

Il est très étrange que dans tous les enseignements qu'elle dispense, l'école n'enseigne pas la loi !

Est-ce parce qu'elle est devenue si compliquée qu'elle ne s'adresse plus qu'aux spécialistes ? Est-ce parce que loi sociale et valeurs individuelles sont perpétuellement confondues ?

Est-ce parce que « nul n'étant sensé l'ignorer », on suppose que - magiquement - tout le monde la connaît ? Ou encore les décideurs ont-ils tout intérêt à ce que Mr. Tout-le-monde ne la connaisse pas, la loi ?

Il me semble bien au contraire que voilà un des « fondamentaux » que l'école se doit de transmettre.

Non sur son registre moral (qui est l'accommodation que chacun, individuellement en fera), mais sur le registre objectif de l'organisation des rapports entre les gens dans une collectivité : les principes (pourquoi pas ceux de Moïse...) des sociétés humaines, les hiérarchies sociales dans leur diversité (toutes les -archies et toutes les -craties), tous les domaines de constitution et d'application de la loi... « les lois concernant la sexualité génitale (...), validation et invalidation du mariage, reconnaissance légale des enfants, garde d'enfants, pension alimentaire, toutes ces choses dont ils entendent souvent parler (...) (et) obéissent à des lois différentes selon les pays », propose F. Dolto (1984).

Je ne pense pas que l'on puisse - à l'ère de la communication médiatique - laisser ces apprentissages se faire encore de façon empirique. Car cela signifie aujourd'hui : à travers les manipulations de propagande confiées à des professionnels de la communication. L'école a une responsabilité de beaucoup de poids dans le devenir de la démocratie, à travers la représentation que s'en feront les jeunes. Il est urgent, à mon avis, de mettre en place un contre pouvoir au « vu à la Télé ».

Quant à la loi vécue - il s'agit plus exactement de l'ensemble des règles qui régissent un groupe - la classe est de toute évidence un lieu privilégié où vivre ces expériences de rencontre et de confrontation à l'autre, la classe « lieu de définition et d'évaluation des objectifs, de suivi individualisé, d'ancrage affectif (...) indispensable comme creuset social » (Meirieu 2000). Encore faudrait-il que les enfants n'aient pas toujours les yeux rivés sur le tableau, et se

regardent les uns les autres.

Nous avons vu que notre civilisation, dans son évolution, a fait disparaître le groupe familial élargi.

Les groupes institués entre l'individu et la masse de la foule, sont devenus rares, mais - nous l'avons dit aussi - d'autant plus puissants, car ils répondent à un besoin fondamental.

L'école - au niveau du collège - peut parfaitement, en réintroduisant la dimension humaine dans son organisation, redevenir une instance de référenciation et d'expérience, d'appartenance et d'enveloppement. Parce que le groupe restreint permet la rencontre et la perception physique de l'autre : l'espace qu'il m'accorde et que je dois lui accorder en retour. Ou : comment le corporel introduit au symbolique et édicte le social.

Elle pourrait alors restaurer avec les enfants et adolescents la relation de soutien et de sécurité qu'elle a égarée dans la course aux programmes. J'y reviens, de façon insistante, car ces apprentissages là prennent du temps. Un temps imprécis, qui ne peut pas toujours être planifié, et qui demande une grande disponibilité d'esprit de la part de l'adulte accompagnant.

Instaurer une heure de réflexion collective sur « la vie de la classe » c'est bien. Mais ce n'est pas toujours le vendredi de 15 à 16 h. qu'émergera une question à mettre en débat. Quel que soit le moment, tout ce qui réintroduit la parole comme traduction sensible du réel, constitue en soi une leçon sur la vie. Et le temps qu'on lui accorde n'est pas du temps « perdu ».

Dans l'organisation structurelle, une modification importante dans son impact peut être apportée : rendre aux enfants qui sortent de l'école primaire « leur » classe, leur salle de classe. Avec « leur » casier (d'où résolution simple du fameux poids des cartables ; les manuels scolaires pourront y rester, en principe ce n'est pas eux qui sont volés). Avec la possibilité de l'aménager et la décorer collectivement. De rester y travailler pendant les heures creuses, au lieu de la détestable « permanence », de façon autonome. Et ce seraient (mais cela serait peut-être la révolution !) les professeurs qui se déplaceraient. Sauf bien sûr pour les enseignements qui exigent une salle spéciale (physique-chimie, langues).

Il existe encore un autre domaine de socialisation dans lequel pourrait intervenir l'école : celui du « savoir-être » transmis par hérédité familiale. « Capital social et capital culturel sont d'une utilité manifeste sur le marché de l'emploi. Le capital social peut se construire, donc s'acquérir, donc s'apprendre, donc s'enseigner », rappelle Porcher (1994). Une des tâches de démocratisation de l'école sera de le mettre à la portée de tous.

Le « **droit de regard** » de l'**usager** est aussi une des valeurs fondamentales de la démocratie. Où, mieux que dans le groupe classe, l'enfant peut-il apprendre qu'il existe en effet une multiplicité d'intérêts contradictoires et qu' « être citoyen » c'est devenir capable de réfléchir avec les autres aux meilleures conditions pour tous.

Dans la gestion de l'institution : ses orientations, son financement, c'est la tâche des adultes, et nous avons vu dans la première partie de cette étude que ce fonctionnement d'écoute et de respect réciproque n'est pas du tout « naturel ». L'institution scolaire est tout entière, à cet égard, un « creuset social », et se doit d'être particulièrement vigilante sur la façon dont elle accorde ses valeurs et ses pratiques.

C'est donc un authentique travail de recherche dans le sens d'une convergence d'intérêts qui est à mettre en oeuvre. Et cela, pour l'individu, ne peut se réaliser que s'il sait qu'il est lui même entendu. Qu'il est accepté en tant que tel comme partie de ce tout collectif. Chacun n'acceptera le groupe et l'exigence du groupe que s'il est lui même accepté.

D'où l'importance, dans notre société multiculturelle, que l'école sache oublier son idéal d'homogénéité.

« Dans la multi-ethnie démographique, analyse Meirieu, la question du désir d'apprendre, de didactique est devenue anthropologique (...) On n'aide pas un homme à se construire en l'obligeant à renoncer à son histoire et à ce qui, au plus intime de lui même nourrit son désir ». Et si de « grandes oeuvres » doivent être proposées, qu'elles soient suffisamment multiples et variées, pour que chacun puisse dans l'une ou l'autre se reconnaître. Ce ne sera pas la même pour tous, et heureusement ! Sinon autant accepter que l'on fasse de nous des clones ! Mais, à l'école, on pourra parler, échanger sur ses différentes appartenances et sensibilités. Le cours magistral et les questions sur « les intentions de l'auteur » sont bien loin de là ...

Porcher rappelle qu'en situation d'interactivité « l'intérêt est renforcé (car) l'initiative est sollicitée, l'implication du sujet est encouragée, sa participation recherchée ».

Une telle réorientation des objectifs pédagogiques de l'école (il s'agirait non plus d'imposer une assimilation forcée de la loi collective par les individus, mais conduire chaque individu vers le processus d'accommodation réciproque entre

lui et le collectif), aurait vraisemblablement aussi un effet dans sa motivation pour apprendre. Du fait de la valorisation narcissique qui en serait consécutive.

Nous en arrivons ainsi à l'importante part, dans la tâche de l'école de : **comment « faire éclore les talents des enfants » ?**

Car permettre à tous de trouver par la suite une place dans le groupe social, donc accéder pour chacun à « une qualification reconnue », se situe dans la zone de rencontre entre la réalité contextuelle et les aptitudes du sujet. Cet objectif fait, nous n'en doutons pas, partie depuis bien longtemps des idéaux scolaires.

Les résultats obtenus sont trop souvent à l'opposé.

C'est à ce propos que s'impose une mise à plat et de l'usage de la note et des contenus des programmes.

Les programmes dans « leur lourdeur excessive » obligent les enseignants à aller vite, à « passer » et les enfants à « aller tous au même rythme ».

Or, dans leurs acquisitions, « tous les enfants n'avancent pas au même pas ».

Et sur ce point un recentrage des notes sur leur fonction formative serait sans doute la réponse efficace, car, en l'état actuel, « elles font l'impasse sur la nature réelle du travail de chacun ».

Si l'objectif des enseignants devient « rassurer les élèves quant à leurs capacités », la note doit « rétribuer les améliorations et les progrès » de l'élève. En devenant contractuelle entre l'enseignant et l'élève, elle va devenir un indicateur « de la persévérance, de l'effort fourni et des progrès accomplis ». Et cela sur un bien plus large registre que les seules « capacités de raisonnement verbal et abstrait » qui sont évaluées aujourd'hui. Ainsi pourront être évaluées la capacité à s'organiser, à anticiper, à se fixer des objectifs réalistes et les atteindre, à faire preuve de curiosité, d'imagination, de participation collective, d'entraide, etc.

Pourraient alors trouver place et être valorisés par l'école tous les talents qu'elle ignore parce qu'ils ne sont pas ceux qu'elle a décidé qu'ils devaient être. Et que l'enfant éteint.

Dans la pratique expérimentée dans les classes que Covington et Teel donnent en exemple : la note est fournie par un cumul de « points », et « les élèves obtiennent des points pour tout ce qu'ils font » (de bien). « C'est surtout le fait d'être consciencieux et de faire appel à diverses compétences personnelles qui est récompensé ». Ainsi l'enseignant peut distribuer « une quantité généreuse de récompenses », qui sont représentatives de sa valeur propre, et non d'une valeur comparée à la justesse ou l'inexactitude d'une réponse.

Cette démarche se fonde sur ce que les auteurs appellent « théorie *incrémentielle* » ou théorie évolutive de l'aptitude : il s'agit de « considérer (les aptitudes) comme un éventail élastique de capacités qui s'améliorent et grandissent avec l'expérience et les années d'école ». Là encore, nous pouvons être certains, que cette conviction fait partie des idéaux scolaires.

Encore une fois la croyance, et même la volonté des personnes ne suffisent pas. C'est l'institution qui est appelée à mettre ses fonctionnements en phase avec ses idéaux.

Donc, après avoir inventorié un certain nombre de **tâches** :

- transmission d'outils de connaissance et d'oeuvres,
- objectivation,
- intégration sociale à travers la loi enseignée et expérimentée,
- développement des capacités de chacun,

demandons nous, **en termes de contenus** quels seraient ces outils et ces oeuvres à mettre à la disposition de tous, et à quelles **facultés** l'école pourrait donner priorité.

Au sujet des programmes D. Senore parle de « lourdeur excessive » et surtout de « priorités pas clairement définies ». C'est sur ce point que je propose le critère de : « utile à 100% de la population », dans un objectif de réussite de 100% à l'examen terminal du collège.

Ensuite les cycles de ceux qui souhaitent entrer dans le monde du travail et ceux qui souhaitent continuer des études peuvent diverger et se spécialiser, sans hiérarchie de valeur entre eux.

Ce 100% d'utile à la population est ce que j'appelle « **les fondamentaux** » : les « nécessaires et suffisants » en « savoirs -faire » pour « se débrouiller » dans la vie active, et en « savoirs » pour comprendre quelques uns des tenants et aboutissants qui régissent les hommes afin de voter (pour donner cet exemple) sur d'autres critères que celui de la couleur de la cravate du candidat : les termes généraux de la loi, la chronologie de l'histoire de France, la carte des

grands flux migratoires des sociétés humaines à travers les siècles, la lecture graphique et celle des images fixes et mobiles, savoir traduire ses idées en paroles orales ou écrites, les grands principes de la vie et de ses équilibres, de l'hygiène, de la psycho-sociologie, en maths : les 4 opérations et règles de proportionnalité, lire un tableau à entrées multiples, les bases statistiques... Voilà quelques uns de ce qui me semblent être des incontournables, en outils de compréhension et de maîtrise, pour devenir un adulte sinon « *accompli* », du moins « *averti* ».

Quant à la « **culture** » j'expliquais plus haut pourquoi - à mon avis - elle ne peut faire partie des « obligatoires », car bien malin qui saura dire ce qui en matière de culture est « fondamental ». L'option ici est celle de l'offre multiple, et de la liberté de choix.

Et je suis bien certaine que les enfants deviendront beaucoup plus curieux de culture si elle cesse de leur être imposée.

Quant aux **facultés à développer**, nous avons parlé de la démarche d'**objectivation** qui est une des deux voies d'accès à la compréhension : l'autre étant la perception « *globale, sensible, intuitive* »

Les deux modes sont complémentaires dans le fonctionnement de la pensée, et il est du rôle de l'école d'apprendre aux jeunes à les différencier afin de devenir capables d'évaluer sur quoi ils fondent leur jugement (retour à la cravate du candidat). D'une certaine manière « objectiver » c'est devenir conscient de sa subjectivité. Cela ne peut se faire que dans l'échange, le partage de points de vues.

Nous avons vu - dans les apprentissages du savoir-être - l'importance du libre arbitre et de son corollaire : le **sens collectif**.

Concrètement l'école les stimulera, comme dit plus haut dans les enseignements de la vie quotidienne, mais aussi et surtout en valorisant le travail en équipe. Et cela ne se fera que si les examens terminaux et normalisateurs incluent dans leurs épreuves des productions collectives. *Pour changer la pédagogie*, affirme Y. Abernot (3/12/03), *il faut changer l'évaluation* .

Le projet d'accompagnement du jeune vers son autonomie ne devient cohérent que dans une telle mise en actes d'une recherche d'équilibre entre les besoins et capacités du sujet, et les exigences et potentialités du groupe.

Nous avons parlé aussi de la **curiosité** qui est le moteur des capacités de **recherche** et de celles d'**inventivité**.

Et la curiosité elle-même est tributaire du **plaisir** : plaisir de chercher, plaisir de trouver.

Si l'école, par la voix d'un de ses pédagogues, souhaite faire retrouver aux élèves « le désir de savoir », il faut qu'elle cesse d'en faire seulement un « travail » et réintroduise dans ses fonctionnements la réalité du plaisir.

D'ailleurs « *sapere* », étymologiquement signifie aussi « *savoir* » : « apprendre est affaire de désir, voilà bien ce que scelle l'étymologie elle-même ».

Tant que c'est « trop » que l'école proposera (et demandera !) aux élèves, le désir sera absent.

Vient enfin la **question du « risque » d'apprendre**.

Nous avons vu avec J. Mallet comment *le processus intégratif* est toujours précédé d'une phase de *déstructuration, d'instabilité* : *quitter un savoir, un équilibre antérieur, pour aller à la rencontre d'un autre. La progression n'est pas linéaire. Elle comporte des remises en question, des doutes, des régressions* . Apprendre n'est rien d'autre qu'une *potentialité*, qui peut s'actualiser ou non. *Car le non-garanti est le propre du vivant. Et la régression fait partie des potentialités* .

Rappelons ici l'importance du sentiment de sécurité, pour s'autoriser à aller de l'avant.

Il est donc particulièrement important que l'accompagnement de l'adulte soit sécurisant, et apporte une stimulation positive, fiable et constitutive de confiance dans l'inquiétant (ou fatigant ou insatisfaisant) travail d'exploration.

En réponse à cette insécurité inhérente au processus d'apprentissage, il est de la tâche du formateur que la « mise en dynamique » des individus aille dans le sens du développement, chez le sujet, d'une bonne image de lui-même : *le formateur doit générer la confiance chez l'autre, sinon c'est le désespoir qui est généré* . Etablir la confiance en lui, formateur - qui met en route une identification positive - et la confiance en soi-même de celui qui apprend.

Nous retrouvons ici la notion d'« empowerment » développée par Mr. DECCACHE (3/5/04), *en matière d'éducation à la santé* .

Il définit la finalité de l'éducation comme devant être, pour le sujet, une aide à acquérir des compétences.

Il importe de différencier l'objectif du formateur (ou de l'éducateur) - aider l'apprenant à identifier et définir ce qu'il a besoin d'apprendre - de l'apprentissage qui est focalisé sur l'acte de celui qui apprend.

Ce n'est pas du tout, dit-il, la même chose. Et cela explique qu'il puisse y avoir conflit entre les objectifs (d'enseignement) et les besoins (de l'apprenant).

En matière de santé comme ailleurs, l'autonomie s'oppose à « observance », c'est-à-dire « obéissance ou, pour le moins, elle ne leur est pas synonyme.

Il est à noter que les travaux effectués sur les programmes d'éducation à la santé, mettent en avant les capacités de « libre arbitre », d'« adoption volontaire de comportement », et « toute activité librement choisie qui participe (pour le sujet) à un changement relativement permanent de ses dispositions » vis-à-vis de sa propre santé

La mission du didactisme, dit Morin (1999) est l'autodidactisme, en éveillant, suscitant, favorisant l'autonomie de l'esprit.

Je suis bien convaincue que c'est cette dimension là qui manque le plus à l'école pour « motiver » les adolescents, et les réconcilier avec les apprentissages - et je dirais volontiers que les travaux de recherche effectués sur les pratiques d'éducation à la santé mériteraient bien d'être appliqués à la scolarité en général.

C'est la démarche que proposent nombre de pédagogues connus (dont Freinet), et il est regrettable que ce soit - comme je le soulignais plus haut - l'échec d'adaptation des écoliers ayant suivi une « scolarité Freinet » aux conditions « normales », qui ait influencé les choix en politique d'éducation, et non l'inverse : orienter l'évolution des conditions normales dans cette perspective.

Les critères d'évaluation de l'« empowerment » en santé sont : l'« estime de soi », la « croyance en sa capacité de faire », le « sentiment d'un contrôle personnel », l'« efficacité dans la réponse aux sollicitations ». tout ceci étant sous-tendu par un « enseignement » et un « programme pour les compétences utiles à la vie. Rappelons que c'est aussi en termes de « compétences sociales » que le chercheur et sociologue J.M. Dutrenit définit les objectifs d'action en travail social.

Si je devais formuler un vœu à l'intention des jeunes générations, ce serait celui-ci : que les chercheurs en Sciences de l'Éducation se penchent sur un « programme des compétences utiles à la vie », « leur » vie. En oubliant définitivement le programme de nos réminiscences d'enfants.

QUELS ATOUTS ?

J'admets que je n'ai été dans cette recherche ni très acharnée ni très systématique.

Mais je n'ai trouvé dans mes lectures sur l'école aucune information mettant en valeur ses atouts.

Or, si nous appliquons à nous mêmes le principe de valorisation des aptitudes du partenaire, nous nous devons d'en faire au moins l'inventaire.

Ces aptitudes sont nombreuses.

La plus riche de potentialités me semble être **la composante pluridisciplinaire**.

Mais, nous l'avons déjà mentionné à deux ou trois reprises, ce fonctionnement n'est pas simple et demande à être appris.

Il nécessite une volonté commune, à l'origine, comme ressort pour la mise en chantier d'un projet clairement partageable.

Dans le travail de recherche de qualité qu'il a effectué avec le personnel de l'institution qu'il dirige Mr MOINE (directeur du CHRS La Chaumière) insiste en premier lieu sur la définition de l'objectif.

A qui s'adresse l'action (sociale ou éducative) ? Dans quel but (pour quoi ?). Quels sont les moyens disponibles ? (quoi ? et comment ?) ... Questions incontournables pour tout montage de projet.

Le second impératif pour permettre à de nombreux experts ayant chacun un point de vue et un jargon différent de réellement communiquer, est de les doter d'un langage, et d'un outil d'observation commun.

Cette démarche constitue une tâche à part entière, qui exigera peut-être même l'intervention d'experts de la communication sociale.

Mais les outils sont transmissibles et il n'est sans doute pas nécessaire de les réinventer chaque fois.

Simplement mettre en pratique chez les adultes encadrants le travail de recherche, de partage, de comparaison et d'adaptation, qu'ils vont demander aux enfants dans ce qu'ils leur enseignent.

On voit que ce travail ne serait pas du « temps perdu » mais pourrait parfaitement être intégré à des actions de

formation.

Se pose, bien sûr, un problème d'échelle. L'éducation Nationale n'est pas un collectif de 60 personnes. Mais là encore l'invention de relais destinés à faciliter la circulation (horizontale et verticale) de l'information et des prises de décision, constituerait un excellent exercice de démocratie appliquée.

La participation pluripartite inclut évidemment les enfants et leurs parents. Et là aussi des nouveaux modes de consultation et de relais sont à inventer.

La principale difficulté, parce que la dynamique de partage va à l'encontre d'une tendance « normale » à l'appropriation et l'assujettissement de l'enfant, se situe dans le changement de mentalité sur lequel reposerait un tel fonctionnement.

Considérer que les élèves sont des personnes, des sujets. Et les parents des partenaires... des partenaires toujours infantilisés par l'école et pas commodes...!

Et nous pouvons reprendre ici la réflexion de S. Boimare sur la valorisation de la place de chacun dans le partage de la responsabilité éducative.

En ce domaine l'école dispose d'un autre atout conséquent : elle est l'objet de puissantes représentations - d'amour et de haine - . Mais si la haine n'est qu'une déception d'amour, cela devrait être corrigible...

Ne retenons donc que **les représentations positives** qui montrent que les parents ont effectivement une très forte attente, en terme de partenariat éducatif, envers l'école.

Sauf qu'ils sont aussi en attente et en demande de résultats concrets, et que l'institution scolaire devra bien un jour accepter d'appliquer à elle même la démarche d'évaluation. Démarche qui inclut les bilans « positifs » comme les bilans « négatifs » et pas seulement pour finir par conclure (ce qui met tout le monde d'accord) que tout ça, c'est la faute à l'Etat (qui ne donne pas assez de « moyens »).

Le modèle pédagogique à l'intention des enfants pourrait faire preuve de plus de capacité d'autonomie.

En attendant, pour parler de la relation de haine, quand ce n'est pas l'Etat (inaccessible aux parents) ce sont les enseignants, en tant que personnes, qui font en général les frais de l'insatisfaction infantile chronique.

Il faudra peut-être une, deux ou trois générations d'élèves pour inverser la tendance. Qu'ils soient eux-mêmes devenus parents. Après avoir été des élèves sécurisés et satisfaits de ce qu'ils ont appris.

Un autre facteur d'importance est **l'universalité** : l'école est le seul lieu éducatif qui s'adresse également à tous. Sa responsabilité en termes de socialisation, d'apprentissage de la « citoyenneté » en découle.

Or cet apprentissage ne se limite pas au manuel d'instruction civique, avons nous dit.

Il concerne tout le vécu quotidien, en termes d'apprentissages du respect des règles collectives et de comportements de résolution de conflits.

Nous avons relevé que les apprentissages, cognitifs autant que sociaux, se font dans une large part par imitation de modèles : imitation volontaire ou comportements mimétiques.

*La **pluralité des modèles** qu'offre une équipe éducative est d'une grande richesse pour les adolescents. Mais il faut au préalable qu'une cohérence ait été établie entre les différentes personnalités comportementales. Si elle est suffisamment explicitée entre tous les acteurs, la référence à la règle suffit. Il va sans dire qu'une réflexion sur les objectifs aura été première.*

L'adolescent trouvera alors dans la situation : et la multiplicité de possibles identificatoires, et la référenciation « obligatoire » à un ordre social Deux facteurs incontournables de sa démarche de « sortie » de la cellule familiale.

Il importe alors que chaque adulte joue son rôle éducatif à chaque instant : le Conseiller Principal d'Education n'est pas seulement là pour sanctionner des comportements inacceptables, le professeur pour s'enfermer dans ses savoirs, et l'infirmière pour appeler les pompiers. Ces dernières, autant que les enseignants doivent être formées à l'écoute (et à l'éducation à la santé !), car leur rôle, avec des jeunes, est beaucoup plus d'ordre psychologique que médical.

Rappelons ce que disait la « Madame Placebo » de la Chaumière : le traitement du mal-être se situe dans la réassurance autant que dans la médicament lui-même, qui peut très bien être remplacé par un verre d'eau sucrée.

L'infirmière pourrait assurer ainsi une fonction importante d'accueil, d'écoute, et d'orientation vers d'autres professionnels pour les très nombreux jeunes chez qui le mal-être s'exprimera par le corps avant de pouvoir s'exprimer par la parole.

L'école a encore l'importante faculté de recréer pour chaque enfant ce groupe de pairs, bien absent par ailleurs, aux vertus formatrices.

« Apprendre, dit Giordan (1998), est une activité d'élaboration de sens », où se jouent plusieurs processus : « se questionner (...) car tout savoir est une réponse à une question » et surtout « se confronter à la réalité » et « aux autres ». D'où la place centrale à accorder au rôle de cet « autre » que constitue le groupe classe : les pairs, et « la réalité », aussi, de la cour de récréation.

Apprendre, c'est encore, dit Giordan, « s'exprimer, argumenter, mettre en réseau... », et tout ceci passe, de fait, par un autrui : « l'expression oblige chacun à débattre, à prendre en compte les avis contraires pour élaborer en commun une autre explication » ou un complément de recherche, ou une conclusion, ou une décision...

L'apprentissage citoyen concerne enfin le domaine fondamental de la « formation des esprits », de l'évaluation objective des situations - qui pourrait être exprimée sous le vocable d'éducation à « l'esprit critique », mais « l'esprit critique » en France en particulier est trop souvent entaché de pure subjectivité, qui fait que la plupart du temps la critique exprimée est uniquement négative. Or, n'est-ce pas là un des fonctionnements « normalisé » de nos pratiques scolaires : le maître critique l'élève, les parents critiquent le maître, l'inspecteur de même... La critique n'est pas « l'esprit critique », elle n'en est qu'une part très amoindrie. Et c'est elle pourtant qui se transmet de génération en génération quasiment comme vertu nationale.

L'école, en s'adressant à tous, a cette faculté de pouvoir influencer sur les vertus nationales.

Elle peut tout à fait devenir, suggère D.Hameline des connaissances « un lieu de ressourcement » et « l'outil d'une mutation des esprits ». Encore faudrait-il qu'elle cesse d'être « utilisée pour assurer la continuité des comportements agressifs de génération en génération ».

« Faire face aux exigences d'aujourd'hui n'est pas possible avec les habitudes d'hier (...) les enseignants ont besoin d'une formation renouvelée, adaptée aux besoins des jeunes et aux évolutions sans cesse en mouvement des connaissances »... des connaissances, et du contexte social dans lequel vont devoir prendre place ces jeunes. Car le « ressourcement » et la « mutation des esprits » ne se feront pas sur la base de vieux principes – même s'ils sont énoncés dans des « œuvres » - mais sur la prise en compte de « l'ici et maintenant ».

CHAPITRE 11

QUELLES REALITES POSSIBLES ? ... ET SI NOUS DELIRIONS UN PEU ?

Nous allons commencer ce chapitre par un bref détour étymologique : la « *lira* » était le sillon, du temps des romains. Ceux-ci labouraient collectivement, en sillons parallèles. Et quand un des laboureurs se prenait à rêver et s'écartait de la ligne commune, ses collègues lui criaient « *de lira !... de lira !* » tu t'écartes du sillon !

Ce chapitre est une invitation à nous écarter du sillon.

Mais néanmoins, pour ne pas m'égarer dans des limbes inaccessibles, et que ma charrue reste bien arrimée dans la réalité, je le tracerai en répondant à moi même à la question de quelle école je souhaiterais pour mes petits enfants.

Je la verrais cette école, avec **une part de « savoirs » notablement réduite**, afin de donner une place conséquente aux savoirs-faire et aux savoirs-être... que la famille ne suffit plus à enseigner. « Les enfants d'aujourd'hui, surtout dans les villes sont si peu élevés par leurs parents... » (Dolto 1984). D'où le rôle éducatif « qui incombe de plus en plus aux enseignants ».

Dans les savoirs et savoirs-faire l'école aurait sélectionné les « *nécessaires et obligatoires* » pour être adulte aujourd'hui qui détermineront les « *fondamentaux et suffisants* » des programmes.

Hors de ces **obligatoires et suffisants** - qui seraient l'objet, en fin de 3ème d'une évaluation normative - s'ouvre l'infini registre des connaissances culturelles et compétences personnelles dont l'école proposerait une visite aussi large que possible. Mais une visite libre.

Faire connaître « des oeuvres » : il y a des multitudes d'oeuvres. Et des multitudes d'approches pour elles : le par coeur, le mime, le débat, le chanté, le ludique... Toutes choses que l'école propose déjà mais, de mon point de vue, trop peu, dans un champ de matières trop limité, et avec, nous l'avons dit, un système de notation inadapté parce qu'il transforme le plaisir en menace.

J'aimerais bien, pour mes petits enfants, **un choix important** dans toutes les matières, pour questionner, pour comprendre, pour « aller plus loin » là où ils désirent en savoir plus. Avec une grande liberté pour eux dans les choix, dans les thèmes, dans les travaux à effectuer.

Cette liberté a été introduite dans les « parcours diversifiés ». Elle pourrait s'ouvrir à toutes les disciplines.

Un système optionnel le permettrait. Les élèves y rencontreraient d'autres élèves, qui auraient fait les mêmes choix, avec un adulte pour les guider, qui serait obligatoirement passionné, « animé d'une ferveur éducative » selon le mot de Morin (1999), puisque c'est lui qui proposerait et animerait l'option. Et un travail commun engagé, sur un centre d'intérêt commun ne pourrait être que générateur de ce sentiment d'appartenance qui semble tant manquer.

On peut aussi imaginer dans ces options, non pas de supprimer les notes, mais de ne « compter » que leur part « au dessus de la moyenne », afin de ne conserver que le renforcement positif.

Du point de vue des **savoirs-être**, nous retenons que cela ne s'apprend pas dans les livres et... un peu trop à la télé, et que c'est dans le vécu quotidien que l'école va l'enseigner.

Et là aussi, moins de savoirs, moins d'objets-savoirs, vont pouvoir laisser plus de place à la « **vie de la classe** » qui est un des prémices de la vie collective.

Plus de place aussi aux activités tournées vers l'extérieur et en particulier le **monde du travail**. Car ce n'est pas seulement en termes de diplômes et de savoirs-faire que l'on trouve un emploi et une place sociale aujourd'hui, c'est aussi dans une façon d'être. Pourquoi laisser ces apprentissages là à des organismes de formation sélectifs, et quand c'est déjà trop tard, puisque l'on s'adresse à eux quand on est déjà placé sur les rails du rejet ? Tous les jeunes ont besoin de cet apprentissage et c'est à l'école de le leur donner.

Je suis tombée voilà peu sur un article rapportant une expérience en cours dans des écoles irlandaises . J'en retranscris quelques lignes qui donnent l'orientation générale de la démarche.

Il s'agit d'un « programme unique au monde. Entre le collège et le lycée, une « année de transition » permet (aux élèves) de s'ouvrir sur la société plutôt que de s'acharner sur la préparation de leur examen final. Une année qui constitue un véritable courant d'air frais pour les élèves comme pour leurs professeurs ».

« Le maître mot de cette année spéciale est l'autonomie : autonomie des écoles pour mettre en place leur propre programme ». Autonomie des enseignants qui ont « toute latitude pour innover et trouver de nouvelles manières de parler de leur matière ». Autonomie des élèves qui - comme chez nous à l'âge de l'université ! - doivent « tout faire, démarcher les entreprises et trouver par soi-même son stage », organiser et réaliser des projets.

Pendant cette année là « les élèves apprennent à travailler pour eux et non pour le professeur et les notes » (...) « on ne leur demande plus de répéter bêtement leur cours, mais de réfléchir, faire des recherches, de travailler en équipe et d'aller explorer la ville ». Outre les trois stages d'une semaine qui leur sont demandés - et permettent soit de « créer des vocations » soit de comprendre que l'idée qu'ils se faisaient de telle profession ne correspondait pas à la réalité - ils doivent « donner deux heures de leur temps par semaine à une association caritative, et montent toute une série de projets artistiques ou de solidarité ».

Dans les effets : « un nouveau rapport entre élèves et professeurs s'installe (...) le(s) adolescent(s) s'ouvre(nt) et devien(nen)t de plus en plus curieux (...) les enquêtes montrent qu'ils réussissent mieux leur *leaving cert*, sont meilleurs en anglais et mathématiques et s'adapteraient même mieux au système universitaire ».

Si je devais ajouter un commentaire ce serait celui-ci : cette expérience et ses effets positifs, confirment que c'est bien dans les alentours de 15-16 ans, que les jeunes ont l'envie et le dynamisme pour devenir adultes. Après, quand les routines d'évitement sont installées, il est parfois trop tard.

Nous pouvons en retenir aussi la part bénéfique de **l'expérience vécue** de l'élève.

Suite aux nombreuses transformations et incertitudes liées aux modèles identificatoires, suite aussi à l'allongement de la situation infantile, les jeunes, dans leur approche de la vie d'adulte « sont passés d'un modèle de l'identification à un modèle de l'expérimentation » (Galland 2004).

Il n'empêche que « l'identification de l'enfant ou de l'adolescent à un groupe d'appartenance, à ses normes et ses valeurs, est un élément capital du processus d'insertion sociale ».

L'école pourrait jouer un jour le rôle de ce groupe d'appartenance, si elle acceptait « d'accommoder » ses normes à celles perçues comme désirables par les jeunes. Entre les deux, la distance n'est pas si grande. Ce qui manque à la rencontre, c'est l'écoute, de la part de l'école : être attentive aux besoins de sa population, dont l'expérience « *sur le vif* » fait naturellement partie.

Nous aurions donc là une école qui aurait décidé de ne pas **privilégier** les objets, les contenus de savoirs, mais **les capacités des personnes**.

Ces compétences attendues (à découvrir, à stimuler) se rapportent à plusieurs activités intellectuelles de l'enfant.

La recherche et la mémoire vont de pair.

Au regard de l'immensité de l'univers de la connaissance aujourd'hui, la sélection de ce qui mérite d'être mémorisé relève de l'absurde.

Et d'autant plus que nous avons inventé de très bons outils pour mémoriser à notre place. Et que nous nous en servons bien mal. L'école aurait donc pour tâche première d'apprendre les techniques d'utilisation de ces outils et les méthodes de recherche qui leur sont associées. Aujourd'hui, elle apprend à lire, mais pas à utiliser le livre, elle a intégré l'ordinateur, mais ignore encore l'outil télévisuel qui est pourtant un excellent moyen de connaissance... si l'on apprend à s'en servir.

L'école primaire est effectivement la mieux placée pour ces apprentissages, et la majorité des fondamentaux « à se rappeler pour toujours » doit y trouver sa place, mais en sélectionnant déjà le « nécessaire » : la chronologie de l'histoire, par exemple, les règles de grammaire, les bases des mathématiques... mais certainement pas les tables de multiplication « par coeur » - pauvre coeur qu'est-ce qu'on lui demande là ! - qui auraient dû disparaître depuis qu'un génie méconnu les a installées dans un petit tableau carré de 10 cm de côté. Il était transportable partout (encore plus mince qu'une calculette !), aurait appris les tables aux enfants sans qu'ils s'en rendent compte, leur aurait appris de même la technique de lecture d'un tableau à double entrée, le repérage des carrés parfaits dans la diagonale et celui des nombres premiers : les absents du tableau. Ce devait être trop « *fastoche* ». Les défenseurs de la table de multiplication se sont levés en appelant à « la perte de la multiplication ! » - alors que ce n'est bien sûr pas la même chose - ... tout comme se lèvent les défenseurs de l'orthographe philippard à chaque projet de réforme... Ils avaient eux mêmes annoncé. Pourquoi leurs enfants et petits enfants n'annonceraient-ils pas ?

Dans les années collèves je ne vois, pour ma part, hormis le vocabulaire des langues vivantes et la poésie, rien qui mérite d'être mémorisé.

Il est beaucoup plus instructif de savoir chercher, trouver, compléter, comparer... l'information dont on a, à un certain moment, besoin.

Et la culture générale, me direz-vous ?

Elle sera ce qu'elle a toujours été : ce que les individus mémorisent « naturellement » parce que cela a fait écho chez eux et a marqué durablement, pour quelque raison x , leur système nerveux.

Si nous revenons à la question du temps scolaire, voilà une cessation d'activité qui en libérerait du temps ! pour les enseignants et pour les enfants. Et leur en laisserait beaucoup plus pour développer les autres compétences. Qui sont : le raisonnement et l'imagination.

Le raisonnement : observation et analyse, ne concerne pas seulement les matières qui lui sont traditionnellement affectées, dites matières « scientifiques ». On peut faire un exercice d'objectivation sur un texte littéraire, en apprenant à repérer (crayon en main) quelles sont les informations qu'il donne, et les différencier de nos impressions, perceptions et jugements personnels.

L'histoire et la géographie, comme les sciences naturelles, ont intégré l'analyse de documents tableaux et diagrammes à leur enseignement. Ce travail de compréhension se suffit à lui même et j'aimerais bien, pour mes petits enfants qu'ils n'aient donc pas, en plus, à apprendre la leçon et des dates par coeur, pour le prochain contrôle. La compréhension et l'explication prennent du temps, avons nous dit. Elles sont fonction de l'alchimie personnelle du sujet. L'école acceptera-t-elle un jour de laisser aux enfants le temps qu'il leur faut pour comprendre ? Au bout du compte ils n'en seront pas moins savants... plus curieux vraisemblablement.

Le raisonnement s'applique bien sûr aussi à la technologie et tout montage pratique (incluant celui d'une pièce de théâtre), et l'art dans ses aspects techniques (utilisation des matières, travail sur les volumes, les proportions etc.).

Et puis existe une discipline, inconnue à l'école, qui s'intitule « logique mathématique » et qui beaucoup mieux que ce pauvre Pythagore pourrait apprendre les raisonnements logiques aux enfants. J'ai personnellement bénéficié d'une tentative malheureuse pour l'introduire dans le cursus de maths. C'est ce qui a constitué l'épisode des « maths modernes ». Mais abordée de façon complètement théorique, ce qui a fait que personne n'y pouvait rien comprendre (je soupçonne les profs de n'y avoir rien compris eux mêmes), alors que ce mode de raisonnement appliqué à des

propositions concrètes est tout simple (on peut le compliquer avec plusieurs propositions) et pourrait être enseigné en classe de maternelle (puisque nous avons vu que dès 3-4 ans on sait manier l'abstraction).

Le troisième volet de l'intelligence est **la créativité, l'inventivité**. Il est le grand parent pauvre de l'école actuelle : cantonné, lui, aux arts plastiques... si le prof est un libéral... Pourtant avec toutes sortes de montages technologiques (en physique, en audio-visuel), en expression française ou en langue étrangère, il pourrait tout à fait avoir sa place. Permettre à celui qui apprend d'utiliser « la pensée divergente : rechercher des idées, s'interroger, laisser vagabonder son esprit, par jeu ou pure espièglerie (...) explorer les possibilités improbables, dans les limites de la logique, (...) se montrer ouvert à l'expérience, exprimer sa créativité »... méthode applicable dans toutes les matières... (Covington & Teel) .

Et je reprend ici le mot de Sibony : tous les enfants sont riches de ces compétences (un peu plus, un peu moins, c'est selon) et ne demandent qu'à les laisser grandir, si on n'inhibe pas les unes au profit d'autres, parce qu'elles ont été investies une valeur disproportionnée.

Et Dolto : « *l'intelligence* est surtout une capacité d'invention (...) les jeunes, eux, sont « naturellement » inventifs ».

« Il est dans la nature humaine de toujours vouloir faire mieux, disent aussi Covington et Teel (...) d'essayer de découvrir ou d'inventer des méthodes nouvelles pour améliorer ce qu'on sait déjà faire ». Ce « **désir de maîtrise** » est tout autant à l'oeuvre chez les jeunes que le désir d'explorer.

Ce sont les comportements (d'organisation, de recherche, d'assiduité) qui doivent être rétribués. Car un apprentissage « autonome » se fait par essais et erreurs. Et les élèves ont droit à l'erreur, sans en être sanctionnés. Tout enfant peut connaître « la fierté du travail bien fait et du travail fait pour soi même, la fierté d'être à son optimum » mais il faut que le travail qui lui est demandé soit au niveau de ses aptitudes et non celui d'une « moyenne » décidée par les experts en mathématiques, en géographie ou en sémiologie.

En délirant à peine plus, je me prends à imaginer que les programmes seraient faits non par les agrégés de telle ou telle matière, mais par les « simples profs » d'autres matières : les mathématiciens élaborant celui de français, les linguistes celui de sciences naturelles, les historiens celui d'anglais etc. Ce serait une méthode, peut-être, pour arriver à dégager ce « nécessaire et suffisant » qui suffirait bien aux programmes.

Une autre façon, plus immédiatement applicable, est celle de la pédagogie contractuelle : méthode que Covington et Teel appellent « du contrat conditionnel » : précisant pour chaque tâche demandée : « ce que l'élève est supposé faire, quel jour il doit remettre son travail, à quel type de récompense ou de feed-back il peut s'attendre (...) ces contrats de travail peuvent avoir une envergure, une complexité et une dureté extrêmement variable selon ce que l'on souhaite en faire ». On peut donc, si le jeune y est prêt, leur donner la dimension des exigences de la vie adulte, sans les faire entrer pour autant dans un système compétitif.

Ainsi l'élève apprend à se donner « des objectifs réalistes » et l'enseignement peut moduler le rapport contribution / rétribution pour faire en sorte qu'il reste équilibré.

« Tous les élèves peuvent mener leur tâche à bien, et pas seulement quelques uns ». Tous peuvent connaître le plaisir de réussir. Et renforcer leur motivation

« Lorsque les individus sont libres d'explorer à leur guise, ils ont tendance à se fixer des objectifs situés à la limite supérieure de leur niveau de compétence présent (...). Ils équilibrent leur besoin de se garantir une reconnaissance sociale en s'efforçant de progresser tout en évitant les échecs répétés ».

Le seul fait de « se fixer des objectifs (personnalisés) stimule l'apprentissage en donnant aux élèves quelque chose vers quoi tendre leurs efforts (...) à comprendre que leur réussite découle de leur travail, et pas de leur niveau de compétence lui même »

La tâche de l'enseignant est alors d'aider à l'élaboration et à la réalisation de ce travail : on est avec le « faire avec ». Il faut qu'il ait lui même « une bonne analyse du travail qu'il demande à l'élève », afin de le soutenir dans la « construction » de sa démarche. Tout professeur de maths a pu observer que les élèves « additionnent, soustraient, divisent ou multiplient machinalement - je dirais : au hasard des chiffres - sans savoir au départ quel résultat ils cherchent ». L'aide de l'enseignant se situe dans une véritable éducation logique : « qu'ils identifient précisément la question à résoudre, indiquent de quelles informations supplémentaires ils ont besoin pour résoudre le problème », et sachent éliminer les informations non pertinentes. On apprend les maths, ainsi, et aussi la démocratie. Sans quitter les maths, un autre exemple de travail sur les compétences est donné par ce professeur que je citais plus haut : que demande-t-il aux enfants avec ses virgules ? Il leur demande d'être précis. Qui est une qualité requise en

mathématiques, mais aussi dans bien d'autres circonstances de la vie. Et qui contribue, en maths comme dans la vie, à résoudre des problèmes parmi les plus difficiles.

G. SALOMON a l'issue de ses recherches sur les compétences développées en situation de lecture d'image, propose un schéma « en spirale de réciprocité » dans lequel se renforcent successivement : l'émission d'informations de la part de l'environnement, l'attitude de vigilance qui en résulte de la part du sujet, son activité de recherche d'autres informations, et les facultés activées et développées chez lui de par cette recherche.

Nous voyons bien, comme le disent toujours Covington et Teel, que la compétence est « une ressource extensible, multiforme et pluridimensionnelle et que (...) quel que soit le domaine concerné, tous les élèves y ont leur place ». Les travaux récents en neuropsychologie (A.R. Damasio, D.Goleman) démontrent « l'importance des émotions dans notre fonctionnement cognitif ». Et celle des « dimensions émotionnelles et sociales de l'intelligence (que) d'autres cultures prennent en compte depuis longtemps (...) comprendre les sentiments des autres, montrer de la compassion, faire preuve d'un certain sens moral y apparaissent comme des aptitudes aussi essentielles que les capacités de raisonnement logicomathématique chères à la population occidentale ».

C'est dans cette vision élargie de ce qu'est l'intelligence humaine que l'école pourra s'ouvrir à l'écoute, au respect et à la stimulation de tous les talents : « enrichir (ceux) déjà existants et révéler (ceux) demeurés jusqu'alors insoupçonnés ». Valoriser « ce que chacun est capable d'accomplir à titre unique et personnel (...) (plutôt que) chercher à découvrir ce qu'ils ne savent pas ou ne font pas très bien ».

Et dans ce qu'ils « ne font pas très bien », il est important – à deux ans comme à quinze – « d'établir clairement avec (eux) la technologie de (leur) échec (...) parce qu'il s'agit des lois de la réalité des choses », qui demandent à être repérées, soupesées, acceptées.

« Devant un échec un enfant se sent humilié à ses propres yeux » le rôle de l'adulte est de l'aider à accéder à la maîtrise de lui-même.

Et je pose ici une question qui fait lien avec la question du mal-être de notre première partie : est-ce que l'école - en donnant aux adolescents la part de valorisation de soi dont ils ont besoin - ne pourrait pas avoir un impact sur ces « comportements à risque » qui sont, on le sait bien, une façon de dépasser ses limites et se valoriser. Est-ce que ce n'est pas la réussite - être courageux face à la mutilation, tuer le lion... - qui donne valeur de passage à l'état adulte pour l'acte initiatique ?

Et on peut donc se demander si une telle tâche « unique et personnelle », une « oeuvre » en quelque sorte - qui pourrait être écrite, construite, chantée, gymnique - dans l'examen de cycle collège... ne pourrait être vecteur d'une telle investiture... et accessible à tous.

Voilà qui permettrait au collège de devenir un lieu de « formation pour tous » et s'extraire de la réalité qui est la sienne aujourd'hui « soumis au principe darwinien de la sélection de l'échec » (Meirieu 2000).

Et nous sommes passés de la question des contenus à celle de la méthode, et du rôle de l'enseignant, qui inclut le fameux usage de la note.

Soutenir la découverte et l'affirmation des talents de chacun, avons-nous dit.

En misant sur une grande variété d'offres et une liberté de choix. Comment se définit **la tâche du professeur** dans une telle perspective ?

Fonction de guide dans la broussaille des Savoirs, travail d'accompagnement de l'élève dans l'organisation de sa progression : en définissant avec lui des objectifs, en donnant les informations utiles à la réussite de la tâche, en corrigeant progressivement les erreurs en vue d'une amélioration. En pratique, par exemple, l'enseignant peut donner dans un premier temps une note au brouillon, (du point de vue du contenu) puis augmenter cette note en fonction de toutes les améliorations apportées à la version finale (contenu et forme) (Covington et Teel).

Ainsi l'élève sait exactement ce qui est attendu de lui, et par quels chemins arriver à progresser. Récompenser son effort est un soutien à sa motivation, et la note retrouve la fonction qui aurait dû, toujours, être la sienne de ce « retour » sur la qualité d'un travail. Elle constitue un « feed-back sur le travail accompli et constitue (alors) une véritable source d'encouragement ». S'effectue un recentrage de la motivation de l'élève sur ses objectifs intrinsèques et « apprendre devient enfin un but recherché pour lui-même ».

Un autre effet de la pédagogie contractuelle est que « les élèves peuvent exercer un contrôle de leur apprentissage et

gagnent en confiance (en eux mêmes) ».

La relation à l'enseignant, aussi, évolue.

Sorti de son rôle sanctionnant, il devient « un allié, un recours possible ».

Il s'agit bien alors d'une quasi-révolution dans l'institution scolaire puisque l'on passe de la verticalité (du savoir que le maître dispense) à la contiguïté de la relation accompagnante... et même dans le « soutien », sa place est « en dessous » !

Ceci, dit J ; Raveinstein passe par l'« organisation d'une médiation active (autorisation de verbaliser, travail en collaboration entre pairs etc.), une récupération/utilisation des erreurs, l'introduction de « mou » dans la rigidité du contrat didactique (...) l'acceptation du flou, de l'ambigu, des bifurcations dans l'organisation ».

A. Jorro, dans un document intitulé : « L'évaluateur est un autre ! », nous parle de cette nouvelle forme de relation d'enseignement. Elle en parle dans le cadre de la formation continue, mais ce qu'elle en dit est tout à fait transposable à la « clientèle » des collègues, si on accepte de voir en elle les adultes qu'ils sont en train de devenir.

« Allons à la recherche de l'ami critique », dit A. Jorro, reprenant l'expression de Mac Beath (1998). Son attitude serait celle d'une « **collaboration constructive bienveillante** (...) se situant entre l'observation, l'écoute, l'accompagnement, le conseil ».

Toute chose, semble-t-il, que tout enseignant inscrit comme idéal, dans la pratique de son métier.

Mais nous avons vu que l'obligation de « boucler » le programme laisse peu de temps, parfois, pour l'observation et l'écoute...

Intervenir sur les programmes - sur la quantité des savoirs - aurait donc, aussi, pour impact de rendre le temps et la place à la qualité du geste enseignant. Car « le temps n'est pas seulement oublié, négligé, détourné, par rapport à l'élève, à l'enfant ; tous les acteurs de la communauté éducative s'en retrouvent finalement expropriés à de titres divers » (Ardoïno 2000).

« Une **parole prudente** pour faire valoir le point de vue de l'autre », dit encore A. Jorro.

Il s'agit d'un changement complet de perspective par rapport au contrôle normalisateur qui est en vigueur à l'école.

Bien sûr il y a des « savoirs » - des objets - à acquérir.

Tout, dans le champ scolaire, ne peut être fonction, relation et échange.

Il ne faudrait pas, encore une fois, tourner le dos à un excès pour déraiper dans l'autre.

Mais un rééquilibrage, entre les deux attitudes (celle de l'instructeur, celle du formateur) serait-il si difficile à mettre en place ?

Ici je pense à ces fameux « **rythmes scolaires** » qui sont un autre serpent qui se mord la queue, tant qu'on ne les ouvrira pas, les raccordera pas à d'autres problématiques.

Il a enfin été admis, après bien des valse-hésitations, que les rythmes annuels étaient assujettis à l'ensemble de l'économie du pays (impératifs des hôteliers, trêve du week-end, etc.)

Les rythmes circadiens des capacités d'attention sont connus depuis longtemps, sauf par les emplois du temps scolaires. Si l'on arrêta, simplement, de *poursuivre* le programme, en suivant des études, l'organisation de la journée scolaire pourrait, sans difficulté particulière devenir respectueuse de ces rythmes.

Ainsi réserver les moments de haute vigilance matinale aux enseignements magistraux, et pallier la somnolence du début d'après midi par des activités choisies, participatives, ludiques.

A côté de cette pièce-ci, dans notre paysage de l'école idéale, nous pourrions poser celle de la motivation - qui se raccorde, on l'a dit, à celle du mot « choix ».

Et se réintroduit dès lors la question du « sens ». Le « sens » qui est la direction dans laquelle le sujet souhaite aller. Et personne d'autre que lui même ne peut la lui imposer.

« Pas d'**homogénéité** à tout prix » dit encore A. Jorro.

Et nous touchons-là, plus seulement au respect des besoins biologiques, mais au respect de la personne.

Il est en effet un équilibre à trouver, dans le projet scolaire, entre l'hétérogénéité voulue institutionnellement (dans la sectorisation, la répartition des élèves dans les classes) l'hétérogénéité reconnue en la personnalité de chaque élève, et le besoin d'appartenance et de reconnaissance par un groupe qui s'exprime dans le désir d'homogénéisation revendiqué parfois par les parents et celui revendiqué par les enseignants d'avoir affaire à des enfants ayant intégré un certain

nombre de normes... La volonté d'homogénéité scolaire est peut-être une cotte mal taillée et bien maladroite entre tout cela. Renforcée par l'idéologie unitaire d'une nation multiculturelle : nous avons vu que le « défense de parler breton » n'est pas tout à fait mort. Bien sûr un « langage commun » est utile. Il peut s'apprendre. Et nul besoin d'éradiquer les autres langues.

Une « culture commune » ne s'apprendra pas. Elle s'élabore au fil des lents mécanismes d'acculturation. Dans ses usages - et les publicitaires savent bien qu'une campagne n'a d'impact que si elle rencontre un besoin ou un désir déjà existant.

Sur la question du libre-arbitre, plutôt que parler « d'autonomie » qui dans la situation scolaire est un idéal bien illusoire marquée pour l'élève, à la fois par l'assujettissement aux parents (au rêve d'enfant parfait des parents), au système enseignant (aux comportements attendus du bon élève), à tel professeur (aux projections et composantes identificatoires positives ou négatives) - A. Jorro propose le terme d' « **émancipation** ».

Il faut en appeler, de nouveau, ici, à un changement de mentalité. Et qui concerne la société entière vis à vis de ses adolescents.

Si l'enfance est le temps des apprentissages de la Loi, de l'obéissance à la loi, aux règles, l'adolescence est le moment où le sujet va effectuer une synthèse personnelle de ces acquis, pour en extraire, oui, sa propre loi - mais il ne sera « intégré » que si cette loi est en phase avec la loi sociale... ceci étant le but. Le processus est de *s'extraire* de ce qui nous a instruit.

Or il en est, dans notre société, de l'émancipation comme de la rencontre avec le CPE : elle n'est envisagée que dans les situations-catastrophe, quand le dialogue entre parents et enfant est devenu impossible, que les uns et les autres « *n'en peuvent plus* », et qu'il s'agit de mettre fin au plus vite à l'obligation relationnelle. Dommage. L'émancipation, chez nous entérine un « *ratage* » alors qu'elle devrait être dans l'intentionnalité même des relations de l'adulte à l'adolescent. Et, effectivement, l'école a tout à fait le pouvoir de réintroduire cette dimension d'incitation libératrice dans la relation de l'adulte envers le jeune ...

« Sollicitation à la **prise d'initiative**, libération de l'imaginaire... » faut-il attendre d'être déjà adulte et inscrit en formation continue pour « être autorisé » à l'initiative et à l'imaginaire...?

Et si à 14, 15, 16 ans c'était déjà vers cela que tendent nos « pulsions de vie ».

Peut-être qu'à les admettre, les encourager, les accompagner, l'école trouverait des réponses aux actes de rébellion et de violence scolaire. Car une pulsion ne peut s'interdire. Elle peut, par contre, se retourner en son contraire.

Si l'école voulait bien accepter les enfants, les adolescents tels qu'ils sont : observateurs, déductifs, mobiles, imaginatifs, elle doterait peut-être le groupe social d'adultes curieux, logiques, dynamiques, créatifs.

Responsables parce que n'appréhendant pas les implications liées à l'échec - qui intervient toujours, un jour ou l'autre dans une vie.

Et c'est de ce point de vue que se joue le poids de « **l'ambiance** » L'ambiance d'une classe, d'une école, de toute l'institution.

Les études psychosociales américaines, depuis les années quarante, ont montré **l'importance du groupe** - l'expression dans un groupe, la discussion de groupe, le consensus du groupe - comme facteur d'opinion, d'apprentissage, de changement.

Nous avons vu aussi, en première partie sa fonction dans l'élaboration des représentations symboliques (accès à la parole, acceptation de la loi) et celle du sentiment de sécurité de par son caractère d'enveloppement.

Nous avons dit, dans le chapitre précédent, comment l'école pourrait, dans la perspective d'une éducation au « savoir-être », valoriser ces fonctions là du groupe classe.

L'école de mes petits enfants aura donc pour souci de créer une ambiance de classe chaleureuse.

Dans la matérialité du lieu : les enfants, comme dans le primaire, auront « leur » classe. Comme dans le primaire ils peuvent la décorer de « leurs » oeuvres.

La circulation de salle de classe en salle de classe intervient à une très mauvaise période dans la constitution de la personnalité : à un âge où ils entrent physiologiquement et psychologiquement dans une phase d'instabilité, avec les sentiments de doute et d'insécurité afférents. Ce qui peut être vécu comme ludique ou « *un bol d'air* » à 16 ans, ne l'est pas à 12. Mieux vaut, pour leur permettre de bouger leur donner plus de temps d'activités sportives ou, comme je le proposais plus haut leur permettre d'être mobiles dans les activités de l'après midi.

La salle de théâtre, de physique ou de langues leur permettra donc d'aller « *voir ailleurs* » mais sans oblitérer pour autant le besoin de repérage et d'investissement affectif d'un lieu qui est encore le leur.

Comme je suggérais aussi plus haut cela constituerait aussi une réponse simple à un autre serpent qui se mord la queue : celui du poids des cartables. Car, comme il n'y aurait plus de devoirs à la maison, ou très peu, les manuels scolaires attendraient le lendemain dans leur casier.

Par contre ils recevraient une forte **incitation pour lire et se documenter** à la maison : visiter les encyclopédies familiales et ramener leurs trouvailles à l'école pour en faire profiter tout le monde, étudier les programmes télé et établir une grille de choix, consulter le journal de papa - si possible avec papa - pour pêcher des informations sur ce que la rumeur rapporte d'actualités. Et les romans, la poésie, les livres de voyages... l'éventail est vaste, et peut occuper la curiosité de toute une vie scolaire.

Bien sûr, ils ne vont pas garder tout cela pour eux ! Le but est bien de le **partager**, de verbaliser ses impressions, d'apprendre à comparer, investiguer, critiquer.

Tout ceci pourrait trouver place dans une activité « lecture » - activité obligatoire, mais lectures au choix, à partir, pourquoi pas, de propositions de l'enseignant, ou d'une thématique collectivement choisie. S'y enseigneraient donc les méthodes de recherche, celles de la lecture-studieuse à différencier - selon usage - de la lecture-plaisir, l'art de l'exposé et de l'échange oral d'idées et d'arguments « rigoureux » qui -dit Meirieu doit se substituer au « débat » dont l'habituel défaut est de ne pas écouter l'autre.

S'y enseignerait donc, là aussi, la démocratie.

Je ne redirai pas que toutes ces activités, bien sûr, prennent du temps... un temps fichtrement intéressant si j'en juge par le dynamisme des enfants lorsque nous avons fait ce type de travail sur des documents télévisés. Et, je cite ici, de nouveau, Hameline : pour que s'effectue l'explication il faut « que soit respecté et savouré (c'est moi qui souligne) le temps au cours duquel d'autres vont comprendre... »

On voit bien - dans le mot « savourer » - que la part de plaisir a sa place - et une bien belle place ! dans les apprentissages.

Morin ne dit pas autre chose lorsqu'il parle de « ferveur éducatrice ».

Et de ce point de vue le programme, dans ce qu'il peut avoir de coercitif semble être un handicap pour les enseignants eux mêmes : c'est l'un d'eux qui suggère une distinction nécessaire entre « *les programmes* » définissant des objectifs à atteindre pour tous les élèves, et « *la programmation* » qui doit, elle, rester à l'initiative de chaque maître ». Cette liberté existe - d'après ce dont j'ai pu me rendre compte de ma place extérieure - au primaire où des activités nombreuses et variées sont proposées par les équipes pédagogiques. Elle semble beaucoup plus difficile à s'exercer au collège. Probablement à cause de la perspective de l'examen (6 ans plus tard !) qui incite à l'accumulation des savoirs à emmagasiner.

Rappelons le mot de Morin sur la mission du didactisme. Comment les professeurs peuvent-ils encourager « l'autonomie de l'esprit », si eux mêmes sont liés ?

« L'autonomie de l'élève (...) commence par l'autonomie de l'enseignant » avance Ph. Jonnaert en introduction à l'ouvrage de Ravestein.

Et se pose, dans ce qui les lie, **la question de la relation à l'élève**. Tel élève en tant que personne.

Je me suis permis d'affirmer la nécessité que cette relation soit en droit d'exister. Qu'elle ne soit pas évacuée, masquée par l'exigence « professionnaliste ». Que les adolescents ont particulièrement besoin d'adultes-référents hors du cercle familial...

Plus facile, certainement, à dire qu'à faire.

C'est sur ces subtiles et difficiles questions, plus encore que sur « les méthodes pédagogiques », que l'enseignant ne doit pas être seul.

Il ne s'agit pas pour les enseignants d'entrer dans une « relation affective » avec chaque élève. Ce n'est pas son rôle, même si - parfois - l'élève en exprime le besoin, la demande.

C'est à l'institution dans son ensemble de créer les conditions où pourront se développer sentiment de confiance, de protection si nécessaire, et de valeur de soi - valeur, pas seulement en tant qu' « apprenant », en tant que personne parce qu'on sait être écouté, et entendu - si besoin est.

L'institution peut créer, établir **des « zones » de sécurisation**. Des lieux, des moments, des personnes vers qui le jeune en situation de fragilité, ou en quête de réponses, pourra se tourner, dont il pourra se servir comme d'un secours, d'un refuge... si « l'extérieur » ne les lui offre pas.

L'équipe pédagogique tout entière a sa part dans cette fonction. L'infirmière (une infirmière à plein temps !) et le

conseiller d'éducation (qui même s'il a changé de sigle est resté le Surgé !) ont place aux avant-postes. Mais c'est avec les enseignants que les élèves passent le plus de temps. C'est vers eux « naturellement » que se produisent les projections et les identifications, tous phénomènes bien perturbants dans le cursus scolaire...

L'école de mes petits enfants embauchera un psychologue (systémicien de préférence) qui aura fonction de « superviseur » telle que nous l'appelons en travail social, c'est-à-dire aider les équipes à comprendre comment se jouent et se nouent les relations qui « font problème » dans les classes et dans le fonctionnement général de la structure.

Fonction d'incitation et d'élaboration en paroles, fonction d'instruction sur les mécanismes psychosociaux en cours, fonction de partage, de débat, d'aide à la prise de décision... fonction formatrice, en un mot, pour les apprentissages au « savoir-être » qui seront transmis aux enfants. Car, comment transmettre ce à quoi on n'est pas exercé soi-même ?

Il est donc clair, pour répondre (de façon encourageante) à cette enseignante qui s'inquiétait de la demande de « maternage » des adoléscentes, que celui-ci ne relève pas d'une implication individuelle. Qui n'est pas à interdire, non plus, si elle est vécue dans les principes de la règle sociale (c'est la fameuse question du transfert, de son acceptation et de ses limites).

Mais l'école elle-même peut devenir maternante. Il lui suffirait d'être un peu plus chaleureuse.

Privilégier le groupe-classe, et les sous-groupes larges ou restreints. Puisque « naturellement » le groupe est vécu comme une matrice. La gestion du groupe par l'adulte qui le dirige peut ignorer ou récuser cette fonction, ou au contraire s'y appuyer et la mettre en valeur.

L'Education Nationale elle-même doit inciter au travail d'équipe, à la relation de partage dans le collectif (qui est aussi une des fonctions socialisantes importantes de la mère : le partage entre les frères et sœurs). Mais, répétons-le, cela lui demanderait, une réforme structurelle : changer le contenu de l'examen pour y introduire une (des) épreuve(s) collective(s).

Le professeur, quant à lui, peut toujours offrir de l'écoute, de l'empathie (qui n'exclut pas une certaine distance protectrice). Toujours donner ce regard encourageant à celui qui s'éprouve à un obstacle : « maman, regarde moi ! ». Tous les profs, de cette manière là, peuvent être des mamans... C'est juste une question de... regard.

Une dernière « ouverture » possible et souhaitable est celle des relations avec le monde « extérieur ». Ouverture accompagnante qui n'est ni appropriation ni « laisser faire » abandonnant.

Ouvrir l'école au monde du travail : inviter des professionnels pour présenter aux jeunes ce que sont les réalités de ce monde. L'intervenant aurait pour mission d'informer sur les aspects positifs du métier, bien sûr, mais aussi ses contraintes : les conditions de formation, la législation, les rythmes d'activité..., sur les compétences requises et les inconvénients pratiques...

Ouvrir l'école aux autres populations : associations (cela se fait) mais, pourquoi pas, des personnes ou groupes qui pourraient contribuer et bénéficier des activités et équipements scolaires. Pourquoi pas, par exemple, puisqu'il est beaucoup plus intéressant d'exercer sa mémoire de manière ludique (il existe un tas de jeux pour cela : du Memory au jeu d'échec), plutôt que par obligation, pourquoi ne pas instaurer des après-midi mémo-récréatives avec les personnes âgées du quartier ?

Car une autre façon pour l'homme d'exercer ses capacités est **le jeu**.

Façon ancestrale, socialisante (acceptation et respect des règles), sécurisante : perdre représente une blessure narcissique toujours corrigible dans la partie suivante que l'on espère gagner.

Le jeu permet d'apprendre une multitude de choses. Pourquoi les enseignants ne l'intègrent-ils pas plus à leurs pratiques ? Mystère. Il y a là aussi vraisemblablement des séquelles de l'idéologie de la rédemption par la douleur.

Donc, dans l'école de mes petits enfants, les jeux auraient, tous les après-midi, une large place. Jeux de mémoire, de tactique, de déduction ... comme celui qui, sur le modèle du Master Mind, se joue avec toutes les lettres de l'alphabet et qui outre le fait de mettre les joueurs en recherche de vocabulaire, leur apprend les conjugaisons (puisque l'on a le droit d'utiliser les verbes conjugués) sans avoir besoin d'annoncer, le soir à la maison.

Le jeu, enfin, par la répétition permet la progression et l'assimilation au rythme de chacun. Et le passage « sans stress » des difficultés puisque chacun sait qu'il est gratuit.

L'adversaire est tout autant un partenaire. Et en fin de partie, on peut analyser les erreurs stratégiques de l'un et de l'autre, pour le bénéfice des deux – chose qui est rarement faite (faute de temps encore) quand une note est venue clôturer un contrôle.

Nous voyons, à travers ces quelques perspectives comment l' « ambiance » pourrait se modifier, dans les relations

scolaires. Comment elle pourrait contribuer - peut-être : il faudra mettre en pratique pour le savoir - à donner à toute une classe d'adolescents le sentiment d'être accepté par le groupe social, y être « bien », et donc un peu mieux dans sa peau...

Et si, par dessus le marché, la réalisation d'un programme minimum arrive à leur rendre l'envie d'aller chercher plus loin et la curiosité, peut-être auront nous des enfants qui s'affligeront de l'absence d'un prof, au lieu de s'en réjouir. Et peut-être aurons-nous des profs ayant le sentiment que leur tâche est joyeuse...

UNE ACTION PARMIS D'AUTRES ...

Dans cette « visée » de changement, il est une tâche préalable que j'ai mentionnée à quelques reprises, mais que je n'ai pas développée. Car ... le délire ci-dessus est le mien ... mais toujours pas celui des enfants aujourd'hui. Achevons donc notre sortie du sillon de la normalité scolaire, en nous préoccupant de ce que pourraient souhaiter et mettre en œuvre les adolescents eux-mêmes, si une émancipation consentie, un jour, les y autorisait. Que pourrions nous imaginer pour qu'ils puissent, à l'intérieur du cadre scolaire, donner libre cours à une saine critique de l'institution à la quelle ils accordent une telle quantité d'énergie. Imaginons comment l'école pourrait les instituer « partenaires » en idées, en projets. Leur donner concrètement les rênes d'une autonomie appliquée au sein même de la structure éducative qui les accueille. Comment faire en sorte que l'évolution attendue de l'école tout en restant « guidée », « balisée » par les adultes, accorde aux jeunes un droit de décision sur le choix de leur destination et les composantes de la route à suivre.

Je propose pour cela de réfléchir à un projet - un projet d'adulte : projet éducatif dont le but est de faire se projeter les enfants

Projet qui se doit d'être applicable et utilisable dans le cadre institutionnel concerné, donc en concordance avec les « missions » que nous avons définies plus haut.

Proposition d'enquête auprès d'une population d'élèves de collèges

Objectif général :

Introduire le partenariat de la « clientèle » concernée dans l'élaboration de projets scolaires.

Objectifs spécifiques :

- recueillir leurs idées en termes de représentations et désirs
- analyse dans le sens d'une recherche des « besoins » des jeunes en matière scolaire : passage de la perspective individuelle à l'objectivation
- éducation à des comportements sociaux de par leur implication participative.

Objectifs opérationnels :

Procéder à une enquête sur le modèle « questionnaire de qualité de vie »

- travail d'émergence des aspirations et représentations des adolescents (travail individuel)
- travail de partage et confrontation de ces idées : avec d'autres élèves, d'autres partenaires, d'autres pratiques (ailleurs qu'en France)
- travail d'analyse et d'élaboration collective pour extraire les besoins généraux d'une population à partir des désirs particuliers des uns et des autres (travail de groupe)
- tâches de mise en œuvre pratique.

Méthode :

Support d'un travail participatif, à intégrer dans le cursus d'enseignement
Les modalités de l'activité sont à définir avec les enseignants.

Population

Cette tâche concerne les élèves de niveau 3°, du fait qu'ils disposent :

- des capacités de conceptualisation nécessaires à l'analyse des données, à la prise de recul, et à l'approfondissement des informations,
- de la connaissance vécue de l'institution scolaire, dans la secondaire, et des conditions existantes,
- des aspirations de participation à la vie sociale.

Les trois premiers exercices proposés peuvent être envisagés dès la classe de 4°, du fait de la progressivité dans le travail de conceptualisation du projet.

La tâche s'adresse à des populations aussi disparates que possible afin d'obtenir une image du maximum de désirs exprimés relatifs à l'école : échantillonnage du nord au sud de la France, petites – moyennes – grandes agglomérations, toutes classes sociales représentées.

Finalités du chercheur :

- Recherche d'informations : le travail d'émergence des représentations et désirs (par le biais de l'exercice d'imagination), est l'équivalent du préalable en entretiens non-directifs ou semi-directifs présidant à l'élaboration des questionnaires en sciences sociales.
- Le travail de synthèse effectué en collaboration avec les enfants comporte la double finalité de jeter les bases d'une analyse de contenu, et d'enseigner aux élèves la pratique de ce mode d'analyse qualitative.
- L'enquête portant sur diverses populations permet une comparaison entre ces différents groupes.

Modalités pratiques (suggestions) :

1° exercice : d'imagination

- recueil préalable d'informations sur leurs représentations d'une école à leur convenance
- par le biais d'une « rédaction » : « imaginez et décrivez l'école idéale »
- laisser libre cours à leur imagination
- travail préalable possible en recherche de vocabulaire : le mot « idéal » : étymologie, synonymes, mot de la même famille
- enseignants concernés : professeur de français

2° exercice : de synthèse

- condenser sa dissertation en un nombre réduit de qualités (donner un chiffre maximum)
- les introduire dans un logiciel d'analyse (pour étude des fréquences d'apparition)
- travail d'abstraction = apprentissage de l'activité « résumer »
- méta jugement sur ses propres opinions
- approche statistique de lecture du tableau de fréquences
- étude de différents styles linguistiques : du style littéraire au style scientifique
- enseignants concernés : professeurs de français, de technologie, de mathématiques

3° exercice : de comparaison et confrontation

- consulter les parents sur « ce qu'ils en pensent »
- récolter et noter leurs idées
- les discuter en famille dans le sens d'une évaluation de leur réalisme (la « faisabilité »)
- compléter le tableau statistique avec ces réponses
- enseignants concernés : professeur de français, de technologie

4° exercice : d'investigation

- rechercher les obstacles à la réalisation de ces idées
- étudier comment lever ces obstacles : recherche des instances responsables (instances éducatives locales : le collège, l'Inspection Académique ; instances légales ; instances financières
- enseignants concernés : professeur d'instruction civique, d'économie

5° exercice : de socialisation

- établir une « synthèse-projet collectif » des idées qui recueilleront l'adhésion du groupe (notons que des idées « marginales » de par leur faible fréquence pourront être « votées » par le groupe en raison de leur intérêt innovant et leur valeur créative).
- rédiger ce projet
- organiser une délégation et une rencontre avec les instances de décision concernées afin de le leur soumettre
- enseignants concernés : professeur de français, d'instruction civique, professeur principal

6° exercice : de formation à la recherche scientifique

- élaborer un questionnaire à l'intention d'autres élèves, dans le but du recueil d'informations supplémentaires
- recherche d'informations sur les pratiques scolaires dans d'autres pays européens
- enseignants concernés : professeur de français, de sciences et technologie, de géographie

En fonction de leur formalisation les exercices pourront être effectués individuellement (rédaction de départ, étude familiale), par équipes de 2 ou 3 enfants (exercices 2 et 6), en sous-groupes (exercices 3 et 4), en grand groupe (exercice 5).

Chaque étape d'exercice donnera lieu à un échange sur les idées et avancées de recherche de chacun, sous forme de discussion argumentée, en grand groupe.

Durée et conditions matérielles : à établir avec les enseignants.

Evaluation de l'action éducative auprès des jeunes :

- en termes d'implication des individus tout au long de l'action
- de « retours » de la part des familles
- de productions en travail collectif
- d'effets auprès des instances de décision sollicitées.

REPRESENTATIONS DE L' ECOLE IDEALE

MAISON FAMILIALE ET RURALE de BARBENTANE

Me trouvant dans l'impossibilité matérielle de mettre en œuvre la totalité de l'enquête élaborée ci-dessus, j'ai testé la partie correspondant aux exercices 1 et 2 réduits, auprès d'élèves d'une classe de première d'une Maison familiale et rurale (19 élèves).

Il s'agit donc d'élèves qui ont été orientés après la troisième vers un circuit professionnel. Et l'on peut supposer que pour certains d'entre eux – si ce n'est pour tous – cette orientation a fait suite à quelques « inadaptations » dans le circuit classique. C'est ce qui nous intéresse : pour réfléchir à un ajustement de l'école envers ses élèves « en difficulté », ce sont eux, bien sûr, qu'il faut interroger. Une étude complète mériterait d'effectuer la démarche envers de multiples populations scolaires, et comparer.

La consigne qui leur a été donnée consistait à « dresser le portrait de l'école idéale, en vous situant dans les années collège. Laissez libre cours à votre imagination, mais en restant dans ce qui est réalisable. Soyez synthétiques : vous avez droit à 6 mots ou groupes de mots maximum ».

Une mise en commun, avec regroupement des idées par catégories, a suivi.

Il me semble préférable, dans une tâche d'émergence des représentations, lorsqu'elle se passe en groupe, de travailler sur la **base d'un écrit**. Cela évite les phénomènes d'influence et n'interdit pas, dans l'échange oral qui va suivre, l'apport d'autres idées.

La consigne donnée limite l'expression à un chiffre précis de substantifs ou qualificatifs, ceci dans le but de placer le public interrogé directement en situation analytique et synthétique. Avec l'interdiction de s'encombrer de phrases et mots annexes, il ne peut faire autrement qu'abstraire. Et en étant limité sur la quantité il doit procéder à une évaluation interne et une classification de ses priorités.

Cette méthode présente aussi l'avantage d'être simple à manipuler pour l'évaluateur : la synthèse déjà faite facilite le travail de catégorisation. Qui peut ainsi être effectué devant le groupe, et ouvrir les perspectives d'apports théoriques, ou d'autres catégories et interrogations.

Dans l'exercice proposé à nos élèves de première, s'ajoute une autre dimension : celle de la **distanciation temporelle** (qui leur demande de « retourner au collège »). Ceci devrait, de par la « mise à distance », favoriser la capacité d'évaluation critique et de « jugement ».

Je ne proposerai ici – dans le cadre d'une simple démarche d'investigation - qu'une **ébauche du travail d'analyse de contenu**, en regroupant les termes par catégories et en les présentant en fonction de leur fréquence d'apparition décroissante. Je laisserai au lecteur le soin de conclure.

REPONSES :

Trois catégories de « souhaits » viennent largement en tête : les relations professeurs/élèves, les devoirs, et le cadre environnemental.

- Les **relations professeurs/élèves** sont mentionnées 12 fois, sous des expressions bien diversifiées :

- * 4 utilisent le mot « *respect* » (de l'enseignant envers l'élève)
- * « *compréhension* », « *moins de frontières* », « *pas autant de profs* » dit un seul et même autre, « *un moins grand fossé* »
- * « *être plus encadrés : au début on est un peu perdu* »
- * « *personnes accueillantes* » « *échanges égaux* »
- * « *un suivi* » « *des heures de soutien* », « *individuel* » « *plus attentifs aux attentes de l'élève* »
- * « *de l'écoute* », « *de la patience* » « *une salle de point d'écoute* », « *se mettre à la portée des collégiens* »
- * « *plus de motivation de leur part* » « *de l'investissement* »
- * « *plus de passion* » de leur part et « *moins de bla bla* » demande enfin un autre élève
- * et 2 : « *moins d'élèves* » pour « *plus de convivialité* »

Une seule élève mentionne la relation « *parent/professeurs/élève* », mais après sondage il s'avère que dans l'établissement où elle se trouvait ce type de rencontres ne se pratiquait pas, alors qu'il est largement en usage dans la plupart des autres établissements. Ce petit épisode démontre que leurs demandes sont effectivement sous tendues par un manque ou un dysfonctionnement réel, perçu de leur part, dans le fonctionnement de l'institution qu'ils ont connue.

Ils sont 11 à demander une **réduction de la charge de travail**, principalement au niveau des devoirs

- * « *moins de devoirs* », « *moins de travail le soir* »
- * « *équilibre du point de vue du travail* », « *des devoirs raisonnables* »
- * « *des journées moins chargées* »

S'ajoutant à ces 11, ils sont 5 à proposer :

- * « *moins d'heures* » ou des « *demi-journées de cours* »

Leur demande va dans le sens d'un meilleur équilibrage, en restant en général réalistes sur la quantité horaire. Dans notre mise en catégories j'avais inscrit une case « plus de ... » mais elle n'a reçu aucune réponse.

Nous pouvons regrouper les catégories relatives à l'**aspect des bâtiments** (6 réponses) et les **aménagements extérieurs** (7 réponses) :

- * « *spacieux, coloré* », « *bien aménagé* »
- * « *classes décorées* »
- * « *des murs avec des expositions qui nous donnent envie* » « *décoration accueillante* »
- * « *beaucoup de verdure, de fleurs, de couleurs* » « *un parc : mare, pelouse* »
- * « *des espaces (ou coins) détente* »,
- * « *de la propreté* »

Verdure et couleur sont mentionnées plusieurs fois.

Et 3 proposent une **cantine** sous forme de « *self* »

8 souhaitent plus d'**animations et sorties** (filmiques)

- * « *activités de* » « *changement d'air* » ,ou « *pour se divertir* »

Côté **discipline** (5 réponses), ils demandent :

- * « *règles moins strictes* », « *de la flexibilité* »
 - * « *plus d'heures de pauses* », « *pouvoir sortir pendant les pauses* » « *longues récréations* »
 - * « *plus de liberté d'habillage* » (+2)
 - * et 1 « *pas d'élèves perturbateurs* »
- 1 utilise les mots « *créatif* » et « *liberté d'expression* »

Des **thèmes de cours** plus « *pratiques* » (4 réponses) :

- * « *sur le terrain* », « *sur nos traditions* »
- * « *moins de théorique* »
- * « *sujets d'actualité* »
- * « *des journées à thèmes* »

3 souhaits de « **plus d'activités manuelles ou artistiques** » « *musique dans l'établissement* » (à classer peut-être dans « *environnement* »), « *beaucoup plus de peinture, dessin* »

3 notent l'intérêt de « *plus de stages* » et 1 demande de « *plus de temps pour l'orientation* »

2 mentionnent les **méthodes pédagogiques** :

- * « *réviser avec des façons qui nous donnent envie* »
 - * « *des cours de méthodologie dans le travail chez soi en 6°* »
- 1 demande des **cours** « *par ordinateur* »

2 : « *plus d'activités de groupe* »

2 souhaitent « *plus d'activités – de choix dans – de sport* » et 1 : « *moins...* »

2 : **la mixité**

1 : « *moins de livres à transporter* » et 1 autre : « *avoir des casiers pour chaque élève* »

1 : moins d'heures « *d' études* » (les permanences)

Je jure au lecteur qu'ils ne m'ont pas « soufflé » avant la rédaction de mon mémoire.

CONCLUSION

Ce mémoire est le fruit de nombreuses rencontres.

Rencontres avec des mères en difficulté : ces mères conduites à confier leur enfant à d'autres, provisoirement ou durablement, parce qu'à tel moment de leur histoire elles se sont trouvées devant une impossibilité à lui donner ce dont il a besoin.

Le phénomène a toujours existé.

Autrefois, il conduisait simplement à l'abandon de l'enfant. Qu'il s'agisse d'enfant « aux pieds percés », d'enfant « au fil des eaux », ou de jumeaux nourris par les loups, les récits mythiques d'abandon et de recueil d'enfants ne manquent pas.

Le recueil, par la suite, s'est institutionnalisé. Effectué par l'hôpital, qui avait conçu les « tours » où les femmes pouvaient déposer leur nouveau né, en sachant qu'il serait pris en charge par une collectivité, le plus souvent religieuse. Car le christianisme était venu condamner les pratiques infanticides et faire évoluer l'image et le rôle de la mère dans notre civilisation.

Jusqu'à une époque récente, l'organisation sociale fondée sur le patriarcat avait fait de la mère qui n'était pas d'abord épouse un être condamnable. La sécurité matérielle de l'enfant légitime était assurée.

Induite par l'acceptation dans la loi et les mœurs de la contraception, la liberté de disposer de son corps et celle de diriger individuellement sa vie ont conduit nombre de femmes à élever leur(s) enfant(s) seule.

Cela n'est pas sans leur poser un certain nombre de problèmes d'ordre pratique. De nouveau l'organisation sociale intervient, à titre d' « aide », ou d' « accompagnement », financier ou éducatif. Ce qui ne constitue qu'une réponse partielle à la situation de solitude de la mère et son enfant.

Qu'elles soient seules, ou qu'elles partagent leur vie avec un compagnon les femmes ont trouvé un palliatif à leur isolement en s'investissant dans une activité professionnelle.

Reste l'enfant. La question de la place de l'enfant dans cet ensemble social. Quel est l'impact de la mise à distance, admise comme « normale », d'avec le groupe familial ? Par qui va-t-il être « éduqué », en fin de compte ?

Le phénomène naissant du « papa-poule » est vraisemblablement le signe d'un nouvel ordre social, donnant autorisation à la femme d'une place « active » dans la vie économique, et rendant à l'homme sa fonction paternante auprès de sa progéniture, fonction qu'il avait égarée, lui aussi, dans ses activités laborieuses et les idéaux de réussite de la classe bourgeoise.

Ma deuxième rencontre est celle avec les enfants de ces mères, de ces familles abîmées.

Ce peut paraître un lieu commun de dire qu'ils m'ont beaucoup appris.

Ils m'ont appris leur ténacité.

Ténacité dans la rébellion, et en particulier à l'adresse de l'école.

D'où la question : pourquoi ?

On peut expliquer, « comprendre », justifier nombre de comportements déviants ou pathologiques, en les resituant dans l'histoire du sujet. Mais ce que j'ai rencontré chez ces adolescents sont des convergences d'histoires : un même type de réponse – le rejet – au-delà des variations individuelles.

D'où l'extension : du problème de chacun à la problématique. Et y compris l'attitude des autres adolescents : les

« normaux ». Y compris tous ces écrits sur les difficultés/échecs/critiques/ et questionnements sur l'école.

Ce que l'on appelle « échec scolaire », m'ont-ils appris, n'est pas le problème de tel ou tel individu. Et quelles que soient les techniques de résolution du problème, à l'adresse de l'individu, elles resteront sans effet...

Il fallait donc chercher « ailleurs », ailleurs que dans un manque de capacités, ailleurs que dans une attention décentrée...

C'est ainsi, à cause (ou grâce à ?) de ces enfants dont je pouvais constater au quotidien le large potentiel intellectuel, et se retrouvant « en échec scolaire » que je me suis demandée quels dysfonctionnements pouvaient bien exister entre les demandes et attentes de l'école et ce qu'eux-mêmes recherchaient. Ce dont ils avaient besoin pour eux-mêmes, dans le but de grandir, dont aucun psychologue, sociologue, ou éducateur ne pourra dire qu'il n'est pas, au départ, un besoin primordial chez l'enfant.

Qu'est-ce qui fait que l'école, dont la tâche supposée est de leur apporter un « nécessaire à grandir » (tâche partagée officiellement avec la famille, officieusement avec le média télévisuel), qu'est-ce qui fait donc qu'ils se désintéressent à ce point de ce qu'elle leur propose ? « Démotivés », disent les enseignants, depuis de trop nombreuses années...

La tentative de réponse se situe en deuxième partie : les enfants ne jugent pas les idées et les intentions. Tout ce qui remplit les projets ministériels et autres directives. Ils jugent « *sur pièce* » au résultat. Il s'agissait donc de discerner ce que les pratiques scolaires offrent concrètement aux enfants.

Force est de constater qu'elles sont parfois bien éloignées des idéaux affichés et des théorisations en vigueur. Le conformisme suit son cours, et il fallait alors se demander pourquoi le conforme reste si prégnant, dans une institution qui – dans une démarche éducative – se devrait d'être toute tournée vers l'adaptabilité.

Et il me faut mentionner là ma troisième rencontre : celle avec l'école. Celle, il va sans dire, de mes propres réminiscences d'enfant – comme pour tous les élèves, coexistent des « bonnes » et des « mauvaises ». Mais celle, surtout, inscrite dans ma fonction parentale.

Ecole trop souvent moralisatrice, trop souvent cantonnée dans ses principes, parmi les quels « l'autorité » du « maître » qui vous replacera toujours, quel que soit votre âge, en situation d'élève : celui qui « ne sait pas »... Les parents, contrariés ou critiques, ne font en général pas la différence entre l'institution et le maître ou le professeur qui à tel moment en est le représentant. C'est regrettable. Car, les reproches portant sur *la personne*, la personne bien évidemment se défendra. Et l'institution perdure et ne se pose pas de question – ou du moins, de mon point de vue, pas les bonnes. C'est regrettable, car nous savons, n'est-ce pas, que le « tout » institutionnel n'est pas égal...etc.

C'est là qu'intervient ma quatrième rencontre.

Celle de mes apprentissages universitaires.

Rencontre avec l'ethnologie, voilà longtemps. Qui m'a appris que ce que nous considérons comme « normal »... n'est autre que relatif à notre culture et à nos habitudes. Il en est de même pour ce que nous considérons comme « bon ».

Apprentissages de la psychologie en général, et la systémie récemment : outil de lecture de la réalité « *d'un autre œil*, » de réflexion quant aux « effets de contexte ».

Puis les interrogations sur « la santé », que m'ont apportées cette dernière année d'études.

Il s'agissait alors de reconsidérer le problème de ces enfants en « mal de mère », en « mal-être », en mal d'école,

dans ce qui pouvait s'articuler de tous ces maux, à la croisée de ces divers regards.

Et j'en retiendrai la conclusion inscrite dans les trois derniers chapitres de ce mémoire :

L'école a aujourd'hui une fonction éducative de premier plan.

Plus importante peut être que celle de la famille, car, du fait de la dispersion de cette dernière, c'est elle, l'école, qui est devenue *Le* vecteur du sens collectif. Elle a, de ce fait, grand pouvoir dans la constitution même de la personne.

Ceux qui se sont penchés sur ces questions observent que l'idéologie de la liberté individuelle a conduit à un sentiment de « vide » plutôt qu'au « mieux être » promis.

*Ce phénomène s'*analyse en termes d'appartenance sociale et c'est dans cette perspective que l'école pourrait envisager de modifier ses stratégies pédagogiques.

Ce ne sera pas facile.

Car un tel changement ne porte pas sur une quelconque amélioration des techniques. Il implique pour tous les partenaires de modifier leur perception et leur jugement sur la situation... chose beaucoup plus ardue à réaliser, surtout pour une institution.

Un facteur facilitant serait de faire confiance aux individus.

Que la structure accepte de mettre un peu de souplesse dans ses fonctionnements.

Les parents sont désireux de participer – s'ils le font maladroitement, c'est parce qu'ils n'ont pas appris enfants comment se gérait une participation positive dans un groupe.

Les enseignants sont pleins d'idées et de bonne volonté. Leur manque essentiellement le temps pour les appliquer, et une formation qui les incite à s'intéresser aux enfants à éduquer plutôt qu'aux savoir à enseigner.

Les élèves sont eux aussi pleins d'idées et de dynamisme. Mais ils sont habitués à se taire, pour écouter les adultes. Et surtout pas à croire que, si leurs idées ne sont pas calquées sur celles des adultes, elles pourraient néanmoins être « bonnes ». Ils continuent donc à ne savoir exprimer que soit l'acceptation de leur situation, soit leur désaccord, de la même façon qu'enfants ils ne savaient s'affirmer eux-mêmes qu'en disant « non », puisque c'était par ce mot là que s'affirmait sur eux la domination adulte...

C'est donc bien du côté de la relation aux enfants et adolescents du côté de son regard sur eux que l'école pourrait changer les choses, sortir des habitudes héritées d'idéologies anciennes.

Elle pourrait mettre à l'avant de ses missions celle de contribuer au « bien être » social de l'ensemble des jeunes, en leur apportant ce dont ils manquent aujourd'hui, suite à de multiples évolutions auxquelles personne, dans son immédiateté, ne peut rien, mais que personne – et surtout pas un éducateur ! – ne peut ignorer.

En privilégiant la sécurisation, la valorisation et « l'aide à grandir » de ces jeunes en « mal de famille », elle pourrait devenir pour eux un lieu porteur de « mieux-être », et peut être bien pour les autres aussi.

BIBLIOGRAPHIE OUVRAGES

ALLARD C. *Le corps de l'enfant. De l'imaginaire au réel* 1989 Balland Paris

ANZIEU D. *Le Moi-peau* 1985 Dunod Paris

ARDOINO J. « *Les avatars de l'éducation* » 2000 PUF Paris

ARDOINO J. BERGER G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en acte* 1989 Matrice Paris

BETTELHEIM B. *Les blessures symboliques*, 1954, Gallimard, Paris

BLIN R., POOL M. *La télévision buissonnière* 1995 Ed. Jouvence Genève

BOIGE. N. « *Place de l'observation du bébé dans la consultation hospitalière* » in DUGNAT 2001 (p. 125-133)

BÖLLING G., *Le jeûne*, Ed. La plage, 2004, Sète

BONNET C. Accouchement sous X, geste d'amour 1990 O. Jacob Paris

BOURDIEU P. Sur la télévision 1996 Liber Paris

BOWLBY J., L'attachement, 1978, PUF, Paris

CANDILIS-HUISMAN D., « *Aspects thérapeutiques de l'observation par l'échelle de Brazelton dans l'immédiat post partum* » in DUGNAT et Al., 2001 (p.135-142)

COVINGTON M.V. & TEEL K.M. Vaincre l'échec scolaire 2000 Ed. De Boeck Univ. Paris

CAZENAVE M. (sous la direction de) Encyclopédie des symboles Ed.française 1996 Librairie Générale Française

CORNEAU G. Père manquant, fils manqué 1989 Ed. de l'Homme

CROZIER M. et FRIEDBERG E. L'acteur et le système 1977 Seuil Paris

DELAISI G. , VERDIER P. Enfant de personne 1994 O. Jacob Paris

DOLTO F. L'image inconsciente du corps 1984 Seuil Paris

DOLTO F. L'échec scolaire Essai sur l'éducation 1989 Ergo Press

DOLTO F. DOLTO-TOLITCH C. Paroles pour adolescents 1989 Hatier Paris

DUBET F. « *C'était mieux avant* » in Meirieu 2000 Plon Paris

DUGNAT M., Observer un bébé avec attention ? 2001 Erès Ramonville

DUTRENIT J.M. La compétence sociale 1997 L'Harmattan Paris

EHRENBERG A., la fatigue d'être soi, 1998, Odile Jacob, Paris

FOUCAULT M. Histoire de la folie 1961 Plon Paris

FREUD S. Totem et tabou 1923, 1965 Payot Paris

GALLAND O. Sociologie de la jeunesse 1997 Armand Colin Paris

GIORDAN A. 1998 *Apprendre* Belin Paris

GRAWITZ M. Méthodes des sciences sociales Ed. Dalloz 1996 Paris

GUEDENEV A. « *Observer l'engagement et le dégageement du bébé dans la relation* » in DUGNAT et Al., 2001 (p. 83-92)

GUEDJ D. Le théorème du perroquet 1998 Seuil Paris

HAMELINE D. « *Assez de pédagogie, qu'on travaille enfin* » in Meirieu 2000 Plon Paris

HOUEGBE C.« *Une question sur le bébé en milieu fon* » DUGNAT et Al. 2001 (p. 223-237)

KLEIN M. 1966 « *En observant le comportement des nourrissons* », Développements de la psychanalyse, PUF, Paris, 1995.

JOHSUA S. L'école entre crise et refondation 1999 SNEdit Paris

LABORIT H. Eloge de la fuite 1976 Robert Laffont Paris

LAPLANTINE F. L'ethnopsychiatrie 1988 PUF Paris

LAPLANTINE F. Anthropologie de la maladie 1986 Payot Paris

MALINOVSKI B. La vie sexuelle des sauvages 1930 Payot Paris

MAUSS M. Manuel d'ethnographie, 1967, Payot, Paris.

MAUSS M. Essai sur le don 1926 Seuil Paris

MEHL D. La télévision de l'intimité 1996 Seuil Paris

MEIRIEU Ph. (sous la direction de) L'école et les parents 2000 Plon Paris

MILLER A. C'est pour ton bien 1984 Aubier Paris

MORIN E. La tête bien faite 1999 Seuil Paris

MUCCHIELLI A. Les motivations 1987 PUF Paris

NATHAN T. « *Pourquoi ce ne sont pas les bébés qu'on observe en ethnopsychiatrie* » in DUGNAT et Al, 2001 (p. 220-222).

PIAGET J. Psychologie et pédagogie 1969 Denoël

PORCHER L. Télévision Culture Education 1994 Armand Colin Paris

PRAT R., « *L'observation régulière d'un bébé dans sa famille selon la méthode d'Esther Bick* » in DUGNAT et AL, 2001 (p.39-50)

RAVESTEIN J. Autonomie de l'élève et régulation du système didactique 1999 De Boeck

REY P. Une saison chez Lacan 1989 Robert Laffont Paris

SENORE D. « *Les notes, c'est la crise !* » in MEIRIEU 2000 Plon Paris

SIBONY D. Entre dire et faire 1989 Grasset Paris

TISSERON S. Psychanalyse de l'image 1997 Dunod Paris

VIGARELLO, Le sain et le malsain 1993 Seuil Paris

WATZLAWICK P. Les cheveux du Baron de Munchusen 1991 Seuil Paris

WATZLAICK P. L'invention de la réalité 1985 Seuil Paris

WINNICOTT DW. De la pédiatrie à la psychanalyse Payot Paris 1969 (Ed. française)

ARTICLES

AUJOULAT I., DECCACHE A., DOUMOND D. « L'empowerment, un enjeu important en éducation du patient » *Educatio n du patient et enjeux de santé*. Vol. 21, N° 3- 2002.

BARIBAUT C., BAUDET C., DHOMBRE P. « Ados : banalisation des psychotropes » in *Alternative Santé* fev. 04 (p.9-11).

BENABENT J., « Papa poule mouillée » in *Télérama* n° 2803 (p.79)

CASTEL R. « Le progrès social » est-il derrière nous ? entretien *Télérama* n°2820 (p.23-26)

COLVEZ A., MICHEL E., QUEMADA N. « Les maladies mentales et psycho-sociales dans la pratique libérale » in *Psychiatrie française* 10/1979

FIRMIN-DIDOT C. « La culture n'est plus générale » entretiens in *Télérama* n° 2795 août 2003

HURIER V. « Le mal des mères » in *Télérama* n° 2803 (p.77)

KAËS R. « *Psychanalyse et représentations sociales* » Les représentations sociales 1989 PUF

LEBOVICI S. « *L'arbre de vie* » in *journal de la psychanalyse de l'enfant* n° 22 (p. 98-128)

MOINE J.Y. et VINCENT A. « *Evaluation de la qualité dans un établissement à réinsertion sociale* » in *Evaluation de la qualité en action sociale et médicosociale ESF* 2003

PELLOUX P. *entretien* in *Convergence*, février 2004

SALOMON G. « *La fonction crée l'organe* » in *Communications* n°33 1981 (p.75-99) Seuil

« *Révolutions en médecine* » in *lettre aux communautés* Janvier 1986 (p.10-11)

Symposium Université Paris VIII « *Krishnamurti et l'éducation à la fin du XX° siècle* » mai 1995

VIALLE H. « *L'intelligence* » in *L'école en débat Sciences Humaines* n°153 oct. 2004

FILMOGRAPHIE

BLAVIER E. et LAVACHERY T. « Un monde sans père ni mari » Aligator Films in série *Sur les chemins du monde* Arte

TABLE DES MATIERES

PREMIERE PARTIE

INTRODUCTION

- Origine de ma démarche
- Question posée : la fonction de l'école dans le corps social, aujourd'hui
- **Méthode d'approche** : l'observation (le regard anthropologique)
l'interprétation (approches psychanalytique et systémique)
- **Elaboration de la problématique : quelques concepts**
 - * norme sociale et norme naturelle
 - * le « bien-être », quelle définition ?
 - * l'éducation
 - * approche ethno-psychiatrique : le sujet et la culture

LES SYMPTOMES

- La consommation de psychotropes
- Le mal-être politique
- La violence
- L'expression de l'adolescence

- Le vécu des femmes seules
- L'image de la famille
- ...

LE DIAGNOSTIC

Le contexte social

- le monde du travail
- la famille
- l'école
- le médical

Le sujet (qui ne peut être que par rapport au contexte)

- les adolescents : leur vécu quotidien, leur ambivalence, quelle éducation ont-ils reçu ?
- et qu'en est-il des adultes ? : la dépression, la « société du faire », la fonction médicale

LE DIAGNOSTIC DEUXIEME ETAPE

La corporalité et la socialité

- interroger les représentations collectives
- sociétés traditionnelles et modernes

La relation mère-enfant : exploration

- naissance et anxiété primitive
- l'ambivalence du lien mère-enfant
- inscription sociale de l'enfant
- la fonction de soutien du groupe

Les substituts

- la réponse sociale aux absences maternelles
- les différents types de prise en charge
- analyse des rôles attendus de la part des structures d'accueil

DEUXIEME PARTIE

INTRODUCTION

L' ECOLE : ETAT DES LIEUX

Quelles missions ? Quelles fonctions ?

- lire, écrire, compter ?
- fonction de garde
- fonction de formation et de transmission
- évolution des finalités et des attentes envers l'école
- instruire ou éduquer ?
- le savoir et la connaissance
- les savoirs et la compréhension

Quelles réalités ?

- un projet sans l'accord du client
- de l'institution à l'organisation
- changement de contrat et refus du changement
- le besoin, le manque, le désir

- « l'autonomie » : définition à faces multiples
- la question de l'intégration
- valorisation de soi et motivation
- les gratifications scolaires
- * contributions/rétributions
- * évaluation formative/évaluation sommative
- quantité et qualité : du « trop » au « nécessaire et suffisant »

POUR UNE APPROCHE SYSTEMIQUE DE LA QUESTION SCOLAIRE

Les résistances au changement

- homéostasie
- la réalité sociale : l'école et son contexte
- interroger les routines

Le pragmatisme : les mécanismes en jeu

- des gratifications réajustées
- transfert et identification
- le partenariat inclut les enfants

DE NOUVELLES MISSIONS

- « La » mission d'éducateur
- **caractéristiques du rôle de l'école :**
 - * transmettre des outils et des œuvres
 - * objectivation
 - * intégration
 - * éclosion des talents
- **les contenus :**
 - * « les fondamentaux » : critère d'utilité
 - * la diversité culturelle
- **les facultés à développer :**
 - * deux modes de perception à différencier : objectiver sa subjectivité
 - * sens collectif et travail d'équipe
 - * la curiosité : « saveur » et plaisir, le libre arbitre, le risque d'apprendre

QUELS ATOUTS ?

- universalité : place déjà acquise, projet égalitaire, moyens financiers
- pluriprofessionnalité et plurifonctionnalité des acteurs
- représentations positives : reconnaissance sociale et attentes

**QUELLES REALITES POSSIBLES ? et si nous délirions un peu ?...
une action parmi d'autres**

RESUME

Face au constat de dysfonctionnements sociaux qui peuvent être interprétés comme autant de signes de « mal-être », une interrogation se porte sur les conditions éducatives liées à l'évolution de la famille dans notre société. Une analyse de cette évolution montre un isolement toujours accru de l'individu, avec l'hypothèse d'une souffrance issue d'un manque de sécurisation précoce.

L'école, en recentrant son action éducative sur les besoins actuels d'enfants et d'adolescents, pourrait constituer l'accompagnement et le soutien palliant ces manques dans le développement vers la personne adulte. Elle pourrait se concevoir comme une instance relais de la famille quand elle est défaillante : devenir, en misant sur un renforcement de l'adhésion au groupe et du sentiment collectif, un lieu de réassurance, de sécurisation et de narcissisation, autant qu'elle est un lieu de rencontre avec la Loi, comme cadre salubre de référenciation de l'individu.