

Deux études sur l'état de santé de l'institution scolaire¹

Jacques Lévine

Une nouvelle problématique : les classes-bataille

Personne, aujourd'hui, ne met en doute l'accroissement à l'école des phénomènes de violence, de sadisme, de cruauté, et chacun sait le cortège de drames, de douleurs et d'humiliations, visibles ou cachés, qui s'ensuit, aussi bien pour les professeurs que pour les élèves. Mais, pour comprendre cette irruption de l'inhumain dans l'humain, il faut examiner de très près l'évolution qui s'est produite. En prenant soin au surplus, de distinguer l'inhumain légalisé, en provenance de l'institution, et l'inhumain transgressif des élèves. En prenant soin également, de ne pas confondre l'état des lieux dans les secteurs relativement tranquilles, où circule un inhumain *soft*, et les banlieues chaudes, où sévit un inhumain *hard*.

- De la classe magique à la classe « ennui et désillusion »

De tout temps, l'école a été une source d'ennui et de désillusion pour une bonne partie des élèves. De tout temps, on y est « tombé de haut ». Entre ce à quoi on s'attendait et ce qu'on y trouvait, il y avait un écart, énorme pour certains qui n'arrivaient pas à s'en remettre, discret pour d'autres qui s'en accommodaient... et heureux pour ceux qui craignaient le pire.

Michel Develay, dans un texte (à paraître) intitulé « De la difficulté d'être élève », nous fournit des éléments importants pour expliciter ce que nous entendons par la formule « tomber de haut ». Il commence par décrire ce que les élèves attendent de l'école, dans leur imaginaire, à des niveaux profonds de leur vie fantasmatique. Surtout au début de la scolarité, ils en attendent, même les moins naïfs, quelque chose qui est de l'ordre du rêve : qu'elle leur fasse faire, dans une complicité avec les enseignants qui reproduirait le lien enfant-parents des débuts de la vie, la découverte des aspects inconnus du monde, qu'elle les engage dans un voyage initiatique, émotionnel et pas seulement intellectuel, qu'elle corresponde à une ouverture de portes et fenêtres sur les réalités auxquelles, seuls, ils n'auraient pas accès... Or, que trouvent-ils ? Certes, de temps en temps, des sensations de cet ordre, mais, en général, un cadre scolaire qui est le contraire de cette attente.

¹ *Pour citer ce texte :*

Deux études sur l'état de santé de l'institution scolaire. Jacques Lévine.
In *L'homme et la société*, n° 139, 2001 / 1, *Les psy dans la cité*. L'Harmattan.

Michel Develay insiste sur trois aspects, encore très présents, de l'école traditionnelle. Il dénonce d'abord la monotonie du temps scolaire, entièrement prédéterminé, avec des temps d'apprentissage linéaires, au lieu de donner l'image d'un savoir en réseaux dans lequel les contenus seraient reliés transversalement les uns aux autres, à la manière des fils de chaîne et des fils de trame d'un même tissu. De plus, c'est un temps paradoxal où l'on est toujours pressé, en même temps qu'il faut toujours attendre. Pour ce qui est de l'espace scolaire, il en dénonce l'aspect rétréci, étriqué, sa pauvreté : les couloirs d'école ressemblent trop souvent à des couloirs d'hôpital. Et hormis les classes de Maternelle et quelques-unes de l'école élémentaire, l'impersonnalité des lieux domine. Il dénonce enfin ce qu'il appelle « communication scolaire chausse-trappe ». Car la question posée par le professeur l'est, le plus souvent, pour évaluer la qualité du langage. La forme l'emporte trop sur le fond. On guette la faille de l'expression. On ne donne pas le droit, lorsque la pensée se cherche, de dépasser le temps de l'émotion et du brouillage, on n'encourage pas, avec la patience voulue, surtout chez ceux qui en ont le plus besoin, le plaisir de se sentir pensant et reconnu comme tel. Dans ces conditions, il ne faut pas s'étonner que les élèves mettent en place — c'est une condition de survie — un réseau souterrain de communications entre eux, fait d'une foule d'informations extra-scolaires, qui gagneraient beaucoup à être reprises dans le travail collectif de construction du savoir.

« Ainsi va le métier d'élève », conclut Michel Develay : faire et ne pas faire, participer et se mettre à l'écart, rêver et s'empêcher de rêver, se distraire et ne pas se laisser distraire... Autrement dit, la constante surveillance de soi l'emporte sur l'ouverture au monde. Mais l'ennui et la désillusion se sont alourdis au fil des années, et alors qu'ils étaient acceptés autrefois, ils deviennent un thème de plainte, d'insatisfaction et de revendication.

- De la classe patriarcale à la classe sans père

Jusqu'à la seconde guerre mondiale, l'école de Jules Ferry a fonctionné en assortissant sa promesse de promotion sociale de trois outils destinés à maintenir le lien scolaire : l'humiliation des élèves en cas de mauvais résultats ; le droit des enseignants de pratiquer un certain degré d'inhumanité dans les punitions ; l'interdit, pour les élèves, de montrer de la haine pour l'institution et les enseignants.

L'instance paternelle était alors incontestée. Aujourd'hui, ces trois leviers de « paix scolaire » continuent de fonctionner, mais dans un tout autre climat, celui de la *mort lente de l'autorité du père*. Le coup de la honte, en cas de mauvais résultats, conserve ses effets douloureux, mais a grandement perdu de son efficacité ; beaucoup d'élèves s'installent sans honte dans la honte. Certes, asséner des coups de règle sur les doigts des élèves à punir, qui n'était pas autrefois considéré comme sadique mais comme salutaire, est aujourd'hui interdit. Mais les professeurs se divisent en deux camps lorsque des cas de maltraitance sont signalés : les Ponce Pilate qui préfèrent ne pas le savoir et ceux qui s'indignent ou veulent aider leur collègue débordé. Quant à l'animosité des élèves à l'égard des enseignants et de l'école, elle s'affiche quotidiennement, y compris dans les zones tranquilles. C'est un nouvel aspect du « tomber de haut ». Elle a sans cesse, désormais, à se confronter à de « l'autrement que prévu ».

Il en va de même pour les élèves. Ils ont le sentiment, parfaitement justifié, que le cadre scolaire ne les contient plus, d'où la tentation de donner libre cours à leurs préoccupations personnelles extrascolaires. L'adhésion à l'école prend alors une tournure artificielle. Les rites et le conformisme se substituent à l'implication.

Il en va de même pour les enseignants qui ont beaucoup de mal à représenter, dans ce contexte, l'instance paternelle. Ils hésitent entre une version de la fonction enseignante à tendance plus maternelle, évitant les conflits, cherchant le consensus, et une version dure.

Les hauts gestionnaires de l'éducation vivent, d'une certaine manière, le même « tomber de haut ». Ils donnent le spectacle de gens qui oscillent entre le durcissement de la loi scolaire traditionnelle — « plus de lecture », « plus d'instruction civique » — et un laxisme démagogique : en cas de turbulence, « le moins de vagues possible ». Ils ne savent donc plus très bien comment on fait, de nos jours, pour se maintenir dans le camp des pères totémiques de l'école avec toute l'auréole fantasmagique qui était jusqu'alors censée accompagner leur fonction.

- De la classe sans père à la classe-bataille « soft »

On dira que tout ce qui précède n'est pas de l'ordre de l'inhumain, mais de l'ennui et d'une certaine perte de fiabilité à l'égard des adultes, et qu'il faut aussi, dans la vie, apprendre à faire des choses qui ennuient en s'accommodant d'une certaine désacralisation de l'autorité. Mais c'est là où l'on voit que les temps ont changé : les élèves vivent de plus en plus comme mortifère et inadmissible d'être l'objet d'une non-reconnaissance et d'un formalisme qui équivalent, pour eux, à un manque à vivre, à s'habiter, à se construire. Ils supportent beaucoup plus mal qu'avant les étiquetages, collectifs ou individuels, négatifs : « votre classe est nulle », « votre avenir est fichu ». Paradoxalement chez ces jeunes qui affectent de n'être sensibles qu'à l'immédiateté du plaisir, l'angoisse de l'avenir, à laquelle l'école ne répond pas, est considérable. Et ils sont plus conscients qu'on ne le croit du caractère artificiel de leurs propres acquisitions. Ils ne sont pas dupes du fait que ce sont des acquisitions par picorage, par imitation sans compréhension. Ces acquisitions, insuffisamment opérationnelles pour la suite, sont souvent perçues par eux comme confinant à l'hypocrisie et à la tricherie.

Ce climat délétère qui, par imprégnation, affecte inévitablement tous les élèves de la classe — et pas seulement quelques-uns —, toutes les classes d'un établissement — et pas seulement quelques-unes — renforce la tendance naturelle des élèves et des professeurs à faire, de toute classe, une « classe-bataille ».

La classe-bataille « soft » est celle dont on dit qu'on y chahute trop, que les professeurs ont du mal à s'y faire entendre, que le travail est trop souvent entravé par des incidents de discipline. Les agressions sur l'enseignant y sont très rares, mais les affrontements physiques mineurs entre élèves sont constants et il arrive que le maître, excédé, après avoir multiplié les qualificatifs dévalorisants, rudoie les plus récalcitrants.

Si l'on y regarde de plus près, on voit que ce climat, loin d'être dû au hasard, tient souvent à la conjonction de deux éléments : à la fragilité de la personnalité de l'enseignant, fragilité vite décelée par les élèves, et à une composition trop hétérogène de la classe hétérogène, c'est-à-dire un nombre trop grand d'élèves en opposition, ou déjà installés dans la marginalité.

Toutefois, dans la classe-bataille soft, les dérèglements ne vont pas trop loin. Ils sont contenus par des processus d'autorégulation. Entre enseignant et élèves s'installe tacitement une complicité pour éviter que la classe-bataille soft ne devienne une classe-bataille hard. Tantôt ce sont les élèves accrochés au travail scolaire qui protestent contre les perturbateurs, tantôt l'enseignant fait marche arrière en matière de sanctions ou, au contraire, fait un rappel salutaire au principe de réalité, ou encore parvient à recentrer la classe sur un projet pédagogique qui arrête à temps les situations limite.

- De la classe-bataille soft à la classe-bataille hard

Lorsque, dans la composition de la classe, ce qui est le cas dans certains secteurs, le nombre d'élèves en opposition ou en situation de marginalité dépasse le seuil du supportable et qu'ils peuvent d'autant moins être contenus qu'ils sont soutenus, et même encouragés, de l'extérieur, par les grands frères ou la bande, on passe à une classe-bataille très éprouvante pour les enseignants, le chef d'établissement et pour la majorité des élèves.

Pour saisir ce phénomène, il faut bien voir l'engrenage dont sont victimes beaucoup d'enfants de ces classes. Leur famille est souvent une « famille-bataille » : couples qui se déchirent, parents en dérive, maltraitance.

Dans ce contexte, les premières séparations, lorsqu'elles sont insuffisamment « transitionnalisées », deviennent des « séparations-bataille ». L'obligation de séparation, qui est à la base de la loi, verse alors dans le défi à la loi ou dans une peur de la loi, non assortie de sa compréhension. L'enfant entre à la Maternelle avec un « corps-bataille » porteur des habitudes de violence ou de désarroi de la maison et l'on assiste alors, dans cette « Maternelle-bataille » à un accroissement de cas de mutisme, de non-pactisation, d'agitation. Les enseignants, dont beaucoup font preuve d'une extraordinaire inventivité — méconnue — leur font dessiner la maison, l'école, le chemin qui va de l'une à l'autre, pour leur donner des repères et leur faire comprendre que ce qui se fait à la maison est différent de ce qui se fait à l'école. Mais la Maternelle va trop vite pour ces enfants, d'autant plus que la psychose de la lecture transforme trop souvent la grande section en propédeutique du cours préparatoire. Les remarquables outils de la Maternelle, pour faire passer de l'emprise physique aux réalisations concrètes, puis aux premières formes de la pensée écrite, sont, dans leur cas, sous-utilisés. Si les blessures de la *famille-bataille* ne sont pas pansées à la Maternelle, le CP devient, à son tour, un « CP-bataille ». Le déchiffrement y symbolise une rencontre conflictuelle avec l'ordre social considéré comme l'étranger. L'enfant, porteur d'une famille-bataille, vit la lecture comme une comparution qui peut mettre à nu sa différence familiale. Le langage écrit abstrait oblige, en effet à quitter le corps-bataille pour en faire un corps de pensée qui communique avec d'autres corps de pensée autrement que sur

le mode du corps à corps. Vient le Collège. Le désencadrement, la prépuberté et l'adolescence poussent au défi, à l'affrontement et à la marginalisation. On sait maintenant, le travail de Marie-Danielle Pierrelée l'a montré, que dans les « collèges-bataille » des banlieues chaudes, il suffit de 2 % de meneurs, assistés de 5 % d'aides-meneurs, pour faire atrocement souffrir les 5 % d'enfants les plus fragiles et empêcher de travailler les 83 % d'enfants catalogués comme élèves ordinaires et même les 5 % de très bons élèves qui s'accrochent. La cohabitation des enseignants entre eux n'échappe pas au piège de la « relation-bataille » :

« Puis-je rester indifférent lorsqu'un collègue insulte, ou même gifle des élèves qui sont également les miens, lorsqu'un autre collègue est éthylique, lorsque le chef d'établissement n'aide pas un professeur chahuté, au bord du suicide ? »

Dans les cas *hard*, la *classe-bataille* s'apparente à une *famille tribale archaïque désorganisée*, où chacun est, dans la confusion des identités, à la fois lui-même, l'autre et le groupe, et où tous vivent dans la tension, l'attente de la critique, la menace de l'éclatement des conflits à tout instant. Ce qui fait que le rejet et le conflit deviennent inévitables.

- À propos du sens de la violence dans les classes-bataille

L'engrenage qui vient d'être décrit présente la violence comme s'originant dès l'âge du bébé dans la violence qui sévit autour de lui. Cette violence des autres entre et se dépose en lui à l'état brut, comme une intrusion inintelligible, à un moment où il est encore incapable de s'en dégager en la projetant, pour lui donner un sens dans l'espace de la parole.

Ce n'est qu'une explication parmi d'autres. La même description laisse entendre que les noyaux de violence peuvent se former à tous les étages du développement, à chaque fois qu'il y a un insupportable *vécu de cassure des liens d'appartenance*, qu'il y a menace de honte sur l'image de soi, que le droit d'exister est compromis. Les entretiens avec les enfants des classes difficiles montrent qu'au-delà, soit de la résignation, soit de la révolte, ou même de la combativité constructive, il y a formation de projets de vengeance ou d'autodestruction.

Les écrits des psychanalystes ont mis cet aspect en lumière mais n'ont peut-être pas suffisamment éclairé un point qui explique que le dialogue avec des jeunes en révolte est un dialogue de sourds. Ce point, c'est *l'intensité de la fidélité à soi-même*, à la partie de soi menacée et menaçante, et c'est aussi *l'intensité de la fidélité à la « parenté intérieure »* qui accompagne cette identité (parenté intérieure différente de la parenté biologique).

Je vais essayer d'éclairer le rôle de cette parenté intérieure par l'exemple de Mehdi.

Il a fait régner la terreur dans l'établissement dont il vient d'être exclu. Le nouvel établissement où il est dirigé a prévu plusieurs entretiens avant de passer un contrat avec lui. À un moment donné, il est question des conséquences pénales de la violence. On lui tend le code pénal et on lui demande de recopier quelques paragraphes qui indiquent ce qu'on risque en cas de violences. Il s'exécute mais il précise, en remettant son pensum :

« Ça ne me dérange pas d'aller en prison, mes camarades m'admireront et mon père pense qu'il ne faut pas se laisser faire dans la vie, bien que lui se soit toujours laissé faire... La société est pourrie... J'ai toujours été nul à l'école... Je n'ai rien à perdre... » et il insiste sur le point qui lui paraît essentiel : « L'école ne m'a jamais écouté. »

À la séance suivante, il revient avec un texte qu'il a fait lui-même, qu'il a intitulé rédaction, qui constitue en quelque sorte son credo :

[...] « Il est nécessaire de vouloir avoir toujours raison dans toute situation, quand on n'est fier, c'est un bien-être. Savoir que l'on a tort, vous rend mal à l'aise c'est pour cela qu'il faut montrer que l'on a toujours raison. Le fait d'avoir tort serait un signe de faiblesse [...] »

On fait remarquer à Mehdi que sa logique féroce de la toute-puissance est incompatible avec la scolarité. D'autres entretiens ont lieu. Il voit de plus près les méthodes de cette école, ses éventuels futurs camarades. On lui repose alors la question : « Quel sens cela aurait-il, pour lui et l'école, de signer un contrat d'adhésion dans l'esprit qu'indique sa rédaction ? » Il répond : « Je voudrais quand même être admis, parce que c'est la première fois qu'on me demande ce que j'ai dans la tête. »

Deux phrases de Mehdi nous paraissent éclairantes pour la compréhension des conduites de violence : « Mes camarades m'admireront [...] mon père pense que j'ai raison de ne pas me laisser faire. » Ainsi se trouve indiquée l'importance du regard supposé de l'autre. Mehdi est donc non seulement dans un rapport de communication avec ces référents qui fonctionnent comme de véritables parents intérieurs, mais dans un véritable rapport de fidélité avec eux qui commande ses conduites. Grâce à leur approbation, être inhumain, s'engager dans la déviance, n'a rien d'inhumain ; c'est au contraire un trait de vertu, une façon de rendre hommage aux parents intérieurs, une façon de leur montrer qu'on est digne de leur confiance.

On peut comprendre, à partir de cet exemple, que des élèves qui se comportent quelquefois en tortionnaires, refusent toute culpabilité. Ils estiment que ce qu'ils font subir aux autres n'est qu'une revanche par rapport à ce que, eux ou leur famille, ont subi. Plus ils se sentent en infériorité, plus ils trouvent normal, légitime, nécessaire, de se mettre en situation d'hyper domination. À la loi, ils opposent leur loi, leur conception de la loi qui est de l'ordre du « défi légal » à la loi.

La violence est donc l'image valeureuse de soi qu'ils donnent à voir aux parents intérieurs.

Mehdi est-il susceptible de changer ? Non et oui. Car il ne faut pas être naïf. Son « je voudrais quand même être admis » est certainement plein d'arrière-pensées. On ne renonce pas facilement à la jouissance du défi permanent ; on ne se dégage pas à la minute des pressions de la bande... Pourtant la suite a montré que ces entretiens avaient fait leur chemin.

Pourquoi ? D'abord le rôle de l'écoute : « C'est la première fois qu'on me demande ce que j'ai dans la tête. » Or ce n'est pas n'importe quelle écoute. Le dialogue s'est établi à deux niveaux :

— Avec Mehdi, « personne sociale », soumis en tant qu'un parmi les autres à l'obligation d'assumer son avenir, que l'on oblige à lire le code pénal, façon de lui faire remarquer que la vie est ce qu'elle est.

— Avec Mehdi, « personne » dont on a compris, et c'est là que la nécessité de l'intelligibilité de la logique de l'autre apparaît pleinement, qu'il est prisonnier de ses désirs de toute-puissance et du sentiment que ce n'est pas lui qui est en dette envers les autres, mais que ce sont les autres qui sont en dette envers lui. Ce qui n'empêche pas de le traiter en interlocuteur valable, de s'intéresser à sa façon de « penser la vie ».

Il s'agit donc d'un parler clair sur les positions respectives assorti d'une proposition de réflexion signifiant : « Comment crois-tu que tu puisses te dégager de tes idées de toute-puissance ? Est-ce qu'il n'y a pas un autre avenir possible ? »

Si on reprend l'idée de parent intérieur, on voit que le chef d'établissement essaie de jouer un rôle de parent intermédiaire. Il essaie de comprendre la logique de Mehdi, ce qui est une façon de lui tendre le « miroir du tiers » et il lui propose une autre façon de former, selon l'expression de Pierre Bourdieu, du « capital symbolique »

Au total, ce qui joue le rôle essentiel, c'est la rencontre avec des adultes toniques qui sachent ramener à la réalité, opérer le choix entre le passé et l'avenir ; encore faut-il que le cadre institutionnel s'y prête. Nous avons recensé quelques-unes des structures que certains enseignants, dont Marie-Danielle Pierrelée, ont commencé à mettre en place et qui impliquent : lucidité sur la composition des classes, démassification pour pouvoir s'occuper de chacun, chartes qui engagent autant les enseignants que les élèves, lieux de parole, tant pour les enseignants que pour les élèves... le tout s'inscrivant dans une redéfinition des finalités qui oriente résolument l'école dans la direction de la civilisation et non pas de la barbarie.

- La part de responsabilité de l'institution dans la multiplication des classes-bataille

L'institution n'est pas responsable de tous les maux. On ne peut pas lui reprocher, par exemple, ce qui se passe dans les familles, dans les cités, sur les écrans de télé. Par contre, il n'est pas tolérable qu'elle aggrave, qu'elle exacerbe, par l'élitisme, qui continue de s'inscrire dans les programmes, les souffrances et les oppositions, et au-delà, la déliaison du tissu social.

Plus précisément, il est urgent qu'elle rompe — dans les faits et pas seulement dans les annonces de réformes et les discours — avec *six défauts fondamentaux du système*² :

— Le mythe de la classe homogène qui masque les vrais problèmes que pose la gestion de la classe hétérogène ;

² Jacques Lévine et Guy Vermeil, *Les difficultés scolaires*, Paris, Doin, 1982.

- L'hypertrophie du langage écrit abstrait en tant que négation des conditions du passage à l'abstrait dans les apprentissages et en tant que négation des nouvelles technologies d'acquisition des connaissances ;
- L'absence d'une pédagogie de l'échange et de l'identité ;
- L'anachronisme des modes actuels de recrutement, de formation et de fonctionnement, dans la solitude, des enseignants ;
- Les contresens habituels sur la notion de maturité ;
- L'irrationalité des rythmes de travail.

Il est urgent que l'institution s'engage à respecter *quatre sortes de besoins fondamentaux des élèves*³

- Leur besoin de se sentir en alliance minimale avec des adultes faisant fonction de « parenté interne fiable »
- Leur besoin de M.R.M. (minimum de reconnaissance du Moi) indispensable à la bonne santé du narcissisme ;
- Leur besoin d'un futur possible et d'un passé non impossible ;
- Leur besoin de faire partie de classes organisées en « communautés de chercheurs » où ils seraient co-acteurs de leurs apprentissages, où ils s'entraîneraient à réfléchir aux grands problèmes de la vie, pour être coresponsables du monde de demain.

Les racines totémiques de l'école (Peut-on créer un outil d'évolution à partir d'une force anti-évolutive ?)

Qu'est-ce que l'école en tant qu'institution ? D'où tient-elle son pouvoir ? Lorsque celui-ci est chancelant, à quoi s'accroche-t-elle ? Comment expliquer ses résistances à la réforme ? Que peut-on en attendre pour l'avenir, étant données l'idéologie, les finalités, la symbolique qu'elle véhicule ?

Dans une première approche, je la présenterai comme un bâtiment à quatre étages.

- Au sommet, *l'étage de la transcendance*. Par-delà les toits de l'école, il y a lieu d'imaginer un espace céleste, invisible, mais terriblement présent, où se trouve la vraie direction de l'école. Toutes les institutions, dès qu'elles peuvent affirmer leur puissance, se réclament, pour se légitimer, d'une affiliation à des parents fondateurs à statut mythique.

³ Colloque « La crise de l'école : du sens manifeste au sens latent », Paris, 1992.

L'école justifie le pouvoir qu'elle exerce, le savoir qu'elle transmet, son travail de socialisation, par une sorte de mandat qui lui serait confié par de grands ancêtres qu'on peut appeler « totémiques ». Ceux-ci savent ce qui est bon pour le développement des enfants et pour la pérennité de la société. Ce sont de « grands ensemeurs », des « sources de force phallique », possesseurs de secrets que ne possèdent pas les parents et le commun des mortels. Cette ultra-parenté est indispensable pour deux raisons : d'une part, l'enfant ne saurait grandir, passer de la famille à la société, s'il ne reçoit à l'école les produits en provenance de ce phallus ou de cette *alma mater*. D'autre part, l'homme ne peut se passer de juges. En l'occurrence, les ultra-parents fonctionnent sur le mode d'un tribunal permanent qui, au travers des résultats scolaires, dit la valeur de l'enfant et, par là-même, celle des parents. À la limite, leur verdict, qui s'adresse aux parents, signifie : « Vous êtes de bons géniteurs ou pas. Votre sperme et vos ovules sont de bonne, ou moyenne ou mauvaise qualité ». Il s'agit donc d'une instance que nous sacralisons alors qu'elle ne nous demande rien, sinon au travers de cet appareil particulièrement rusé qu'est le surmoi., auquel il est aussi dangereux de s'attaquer qu'aux chefs de la horde archaïque. Si nous avons le mauvais esprit de demander à ces ancêtres totémiques s'ils sont heureux de la situation supraterrrestre qui est la leur, nous verrions apparaître un sourire moqueur à l'idée que des gens qui se disent rationnels croient, paradoxalement en leur existence.

— *L'étage des administrateurs*. Si l'on ne considérait que cet étage, l'école pourrait être définie comme un service public, comme un « appareil » inspiré et géré par des personnages à statut humain, sans plus. Or, les racines mythiques de l'école font qu'ils sont les représentants accrédités des ancêtres totémiques. Étant à la fois reliés à l'espace céleste et à la terre, c'est par leur intermédiaire que les ordres d'en haut parviennent à l'école et que l'école est constamment sous regard des grands ancêtres. Grâce à la singularité de cette prise de place, qui fait qu'ils ne sont qu'en apparence à l'origine de leurs actes, ils exercent un pouvoir considérable, mais dans un quasi-anonymat, avec une responsabilité personnelle des plus restreinte. La haute administration scolaire bénéficie, peut-être encore plus que les dignitaires du clergé ou de l'armée, d'un statut d'exterritorialité qui les met à l'abri des critiques et leur laisse, même en régime démocratique, un champ de prise de décision qui se situe souvent à la limite de l'arbitraire.

Cela explique que le discours officiel se caractérise par une excessive autosatisfaction. L'administration, comme les élèves les plus mégalomanes, n'accepte pas d'avoir tort et de rendre des comptes. Elle répugne à pratiquer la co-réflexion et encore moins la cogestion avec les étages inférieurs du bâtiment. Certes, l'École française fournit à la Nation des cadres dont nous n'avons pas à rougir. Et même si elle n'y réussit que partiellement, elle montre un certain souci de s'occuper des enfants défavorisés. Mais le non-dit règne encore trop sur des échecs fondamentaux : les 2-3 ans qui entrent en mauvaise condition en petite section, ce qui n'est pas sans répercussion grave pour la suite... une très contestable façon d'entrer dans l'écrit, pour la moitié des élèves du cours préparatoire, qui se paie cher au collège... le caractère démobilisateur d'un enseignement trop coupé des préoccupations des jeunes au collège... un trop grand silence sur les élèves qui ne font pas partie des 61 % qui accèdent au bac.

Le fait de bénéficier d'un imaginaire qui relève de la pensée mythique permet à l'administration de rester dans une bureaucratie intouchable et de ne pas renoncer à sa superbe, de continuer à ne pas faire confiance à l'étage du dessous, c'est-à-dire à l'intelligence des enseignants en tant que partenaires capables d'un immense apport à la résolution des problèmes. Est-ce que, pour autant, tout est rose à ce niveau ? Les luttes de pouvoir, les rivalités, la formation de clans, sont permanentes. Il faut prouver qu'on est meilleur que son voisin et faire ressentir à celui qui, tout en faisant partie du même camp, est placé un peu en-dessous, qu'on est son supérieur.

— *L'étage des enseignants.* Si l'on prolonge la comparaison avec le clergé et l'armée, les enseignants, n'en déplaise à la laïcité, correspondent au clergé ordinaire ou aux sous-officiers. La chose est cependant plus compliquée car l'instance mythique leur assigne une tâche essentielle et ne peut plus honorifique : transmettre la semence totemique. On leur demande, au niveau de l'inconscient, de se charger d'un transport de type exceptionnel : être des semeurs au nom du grand semeur. Ce sont des géniteurs, certes, par procuration, sur ordre d'en haut, mais cela leur donne une supériorité sur les géniteurs de fait. Ils ne peuvent manquer d'en tirer une fierté intérieure qui est souvent à la base du choix de leur métier et de leurs motivations sans qu'ils s'en doutent. Ils sont, à leur tour, des personnages mythiques. Les élèves s'étonnent de rencontrer leur enseignant au supermarché. Cela leur fait bizarre qu'ils soient, eux aussi, soumis aux conditions de la vie quotidienne, en dehors de l'école. Sans l'appui des forces transcendantes, ils ne seraient que des enseignants sans aura. Certes, cette aura, ils la perdent actuellement, mais elle reste une des raisons d'être du métier. Toutefois, ce dont ils ne se rendent pas compte, c'est qu'en leur confiant une si noble tâche, les grands géniteurs les mettent en quelque sorte dans leur poche, en font des alliés dévoués, les engagent dans une complicité, dans une connivence qui les oblige à l'obéissance. Au surplus, il se trouve, et c'est un point capital, que les grands semeurs ont mal défini la tâche des enseignants. On leur demande d'être, en priorité, des semeurs de classes entières, et seulement secondairement de féconder le développement de chacun. D'où la mauvaise conscience d'un nombre croissant d'enseignants qui savent faire la classe à la classe, mais ne se résignent pas à ne pas savoir résoudre les cas difficiles ou à n'apporter que des savoirs artificiels aux enfants dits « suivistes » ou en non-adhésion ouverte à l'école.

Il faut ajouter que les enseignants sont au centre d'une bataille enragée entre conservateurs et novateurs en matière d'idées sur l'école. Ils reçoivent les boulets de canon qui sont tirés de part et d'autre sans que d'ailleurs eux-mêmes prennent réellement part à un débat sur la crise de l'école, qui a alors toutes les allures d'une Tour de Babel. Malgré l'accumulation de réunions pédagogiques qui leur font rarement faire des progrès mais les déculpabilisent, ceux qui ont une volonté rénovatrice, et ils sont heureusement de plus en plus nombreux, ne parviennent pas encore à s'imposer et à se faire reconnaître par leur hiérarchie. Ils ne parviennent pas non plus à se regrouper et les remarquables initiatives pédagogiques de certains d'entre eux restent trop inconnues des autres et du grand public. Ils auraient besoin de l'oxygène qu'ils pourraient trouver dans de véritables lieux de parole. Leur plainte la plus fréquente est liée au sentiment d'isolement et de solitude, au manque de co-réflexion et d'échange d'expériences.

Ce qui est grave, c'est qu'ils ne sont pas suffisamment incités à réfléchir sur leur rôle. Comme si, en ce début de troisième millénaire, on savait, avec certitude, le sens qu'il convient de donner au mot « enseigner ». J'ai parlé de fonction d'ensemencement. Mais qu'est-ce que cette bizarre semence qu'on appelle, selon les moments : instruction, éducation, mise en développement, apprentissages, socialisation, formation à la citoyenneté, etc. Doivent-ils former des élèves ou des personnes ? Les deux, probablement... Comment se situent-ils par rapport aux règles d'or proposées par Montaigne et Rabelais : « Des têtes bien faites et non [seulement] des têtes bien pleines... », « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme... » Le discours pédagogique réclame qu'on forme des « sujets ». Mais le sujet, est-ce un « Je » individualiste ? Est-ce un Je assorti d'un « nous » largement ouvert sur le monde ? Est-ce un « on », un « je-il », un « je-on ? » Ou un « nous » conformiste, enfermé dans un univers restreint ? On dit que les enseignants sont là pour transmettre des savoirs bien répertoriés. Mais les jeunes d'aujourd'hui réclament autre chose que des mots. À chaque fois qu'on leur propose des réflexions sur les grands problèmes de la vie, ils sont preneurs. Les mots cessent d'être creux lorsque l'objectif de l'enseignant est de transmettre « l'appétit de l'intelligence ». On ne donne pas suffisamment en exemple les enseignants qui savent faire voisiner des exigences rigoureuses en matière d'acquisitions de base avec des propositions de réflexion en commun, dans la solidarité maître-élève sur les grands problèmes relationnels, sociaux, existentiels que pose telle leçon de français ou de physique, la vie des papillons ou des baleines, la rencontre dans les textes littéraires avec le problème des couples qui s'aiment et ceux qui se déchirent, l'analyse, en histoire, des progrès et régressions de la civilisation, dans un va-et-vient entre des textes qu'on cesse d'étudier sous l'angle prioritaire de leur forme et les situations qu'on a sous les yeux dans la vie réelle.

L'introduction, à l'école, des « ateliers de philosophie », de la maternelle à la seconde, fait découvrir, à ces mêmes professeurs, que des élèves, qu'on croyait non intéressés par la « Culture » peuvent dépasser le monde des préoccupations mineures ou celui de la domination par la force. Ils découvrent qu'eux aussi ont quelque chose à dire dans les débats d'idées sur ce qui est mieux et moins bien dans nos conceptions sur la vie. Ils font la découverte que, tout comme Descartes, ils sont capables de vivre, de l'intérieur, l'expérience du *cogito*, c'est-à-dire ce plaisir raffiné qui émane du fait de se sentir « source de pensée ». Bien sûr, cela est plus facile dans des classes « démassifiées » ou dites « communauté de chercheurs ». Mais même s'il faut soigneusement distinguer ce qu'on peut faire dans le court terme et ce qui requiert le long terme — distinction trop absente de toutes les propositions de réforme — on peut penser que le véritable objectif de l'école est que les jeunes fassent une expérience d'eux-mêmes comme êtres animés par le défi de mieux comprendre l'organisation du monde, par une réelle envie de faire connaissance avec les facettes cachées de la vie, par le désir de se constituer en « habitants de la terre », intéressés par ce qui s'y joue concernant la condition humaine.

Il y a des maîtres heureux lorsque, par exemple, ils organisent ce genre de relation au savoir. Il y a ceux qui ne se posent pas de questions et travaillent de façon mécanique sans états d'âme. Il y a beaucoup de maîtres malheureux qui ont l'angoisse le matin à l'idée d'entrer dans une classe cage aux lions et le soir, à l'idée qu'ils ont dépensé une énorme énergie pour

maintenir un minimum d'ordre. Ils gardent au fond d'eux-mêmes la tension de la journée sans pouvoir s'en dégager.

— *L'étage des destinataires : élèves et parents.* Pendant longtemps, les élèves ont trouvé normal de se plier, de façon impliquée ou factice, en tout cas sans protester, à la loi de l'ensemencement collectif. C'était d'autant plus facile à l'époque des trois écoles (primaire, primaire supérieure, lycée) car chacun était assuré d'un débouché professionnel, même si les résultats étaient mauvais. La misère, l'ignorance et la bêtise ne faisaient pas défaut dans la société d'alors, mais chacun trouvait de quoi se préparer à affronter la société, à son rythme et avec son identité. Ensuite, il n'est pas question de revenir en arrière, le tronc commun a répondu à une nécessité démocratique inéluctable, mais le problème de la diversité des élèves, l'énorme problème de l'hétérogénéité, a été traité de façon trop hâtive et, très rapidement, nous sommes entrés dans l'engrenage torrentueux de la postmodernité, puis de la mondialisation.

Je ne veux pas donner une tonalité apocalyptique au panorama qui suit, ni le généraliser car, jamais, nous n'avons eu des jeunes aussi débrouillards, lucides, intelligents, mais jamais, en même temps, nous n'avons eu autant d'enfants fragilisés dès les débuts de la vie. En cinquante ans, les familles, la société, le psychisme ont fait l'objet d'une profonde déstabilisation.

Les enfants amènent désormais en classe un vécu de l'espace extérieur qui est très tensionnel, agité, décousu. Quant au temps, sa fonction transgénérationnelle s'estompe. La vocation d'une génération était de reprendre les acquis de la précédente et d'ajouter quelque chose pour la génération suivante. Le temps actuel est celui d'enfants qui se vivent très peu comme héritiers, très peu comme continuateurs. L'immédiateté prédomine. Les rapports de force adultes-enfants se sont modifiés radicalement. Les notables de nos cités, qui faisaient figure de surveillants surmoïques de l'ordre établi, font l'objet d'un doute profond sur leur capacité à représenter la loi. À la maison, les enfants trouvent des parents débordés, en proie au stress. Ils trouvent naturel de leur tenir tête. Les enseignants sont atteints de plein fouet par ce processus de dépérissement de l'instance paternelle. La sensibilité à la frustration s'est hypertrophiée au point que la susceptibilité devient un phénomène sociologique nouveau. Beaucoup d'élèves et d'enseignants sont comme des écorchés vifs, sur la défensive, à la limite du paranoïaque, à l'idée du jugement qu'on peut porter sur eux ou des agressions imprévues dont ils peuvent être l'objet.

Le bon élève est, moins que dans le passé, dans la crainte de perdre la face. Il accueille de façon plus décontractée l'appréciation qu'on porte sur lui, mais la course au perfectionnisme en détruit plus d'un. Les élèves dits « pourraient mieux faire », qu'ils soient des « pourraient mieux faire » mobilisables ou bien installés dans le suivisme et les acquisitions artificielles, font le strict nécessaire et attendent que ça passe. Les élèves marginalisés cherchent dans d'autres appartenances les éléments nécessaires à leurs besoins identitaires, surtout lorsque, à « l'identité négative scolaire » s'ajoute une « identité familiale négative » elle aussi. L'enseignant est alors confronté à une autre logique de la croissance qui le désoriente. Et, du même coup, l'école devient un lieu d'exacerbation de la susceptibilité et du narcissisme.

— Susceptibilité exacerbée de l'instance supérieure qui ne supporte pas d'être contestée et qui, pour masquer sa fragilité, s'entoure d'une bureaucratie anonyme à pouvoir immense - le mammoth.

— Même susceptibilité des enseignants qui continuent d'être fascinés par la noblesse de leur tâche mais qui se sentent lâchés par les ancêtres totémiques et livrés à eux-mêmes face à l'extrême difficulté de gérer les classes actuelles.

— Même susceptibilité des élèves qui, maintenant, et c'est cela le phénomène nouveau, mettent en cause la valeur, tant des savoirs dispensés que des modes de vie scolaire, donc la valeur des enseignants en tant qu'ensemenceurs. Certains font, du défi à la loi, une véritable loi et l'opposent, avec une violence quelquefois insoutenable, aux valeurs traditionnelles de l'école.

Qu'en est-il des parents ? Ils sont, beaucoup moins que les enfants, dégagés de l'emprise fantasmatique des grands ancêtres. Pour comprendre ce point, il faut s'interroger sur ce que signifie un enfant pour les parents. Disons, pour être bref, que la reproduction ne vise pas qu'à la reproduction de l'espèce, mais à la production, au travers de l'enfant, d'une source de force pour soi... Le désir d'enfant n'est pas si angélique qu'il y paraît. Toute grossesse, surtout pour ce qui concerne le premier enfant, est liée, pour la mère, au désir de montrer qu'elle est devenue l'égale de sa propre mère et, pour le père, l'égal de son propre père. Quand une mère appelle son fils « mon petit père », il faut, comme Groddeck le suggère, prendre l'expression dans son sens littéral, le désir de rejoindre le père de son enfance. Il faut, au-delà de toute logique cartésienne, penser en termes de fusion où chacun n'est soi qu'en introduisant l'autre dans son corps. L'enfant est destiné à apporter la puissance phallique qui permet de lutter contre l'angoisse du manque.

Mettre l'enfant à l'école signifie, dans ce contexte, que les parents ont besoin de confier l'enfant à un autre système de complètement que le leur, qui ne suffit plus. Mais les risques sont considérables. L'école fait miroiter aux parents qu'elle va apporter le nouveau complètement qu'ils attendent. C'est ce qui se produit lorsque l'enfant réussit. La complicité parents-école porte alors tous ses fruits. Mais si ce n'est pas le cas, il y a cassure du vécu de complètement. Ils ne reçoivent plus, de l'instance ancestrale, l'approbation de leur fonction de géniteur... à moins qu'ils aient l'humour voulu et surtout la confiance voulue dans l'avenir de leur enfant pour dépasser ce désaveu que leur inflige la source de force mythique par l'intermédiaire de l'école.

Ce panorama décrit-il une situation irrémédiable ? Vouloir modifier l'école est un redoutable combat. Je n'aborderai ici qu'un aspect. Si on analyse les pesanteurs, les effets d'une mémoire collective qui pousse à la stagnation, bref le climat qui circule dans l'ensemble du système scolaire, on est amené à pointer un phénomène essentiel : quelles que soient les nombreuses lueurs de progrès qui s'allument, notre système scolaire souffre d'un mal très important, à savoir un énorme déficit de solidarité entre administration, enseignants, élèves, parents. C'est un déficit en matière de co-réflexion, de co-gestion, de désir de construire ensemble. Autrement dit, je veux défendre l'idée que la pratique que j'appelle la « co-

réflexion institutionnelle » doit s'installer et se développer à tous les étages de l'institution, beaucoup plus que ce n'est le cas actuellement. La crise de l'école est largement alimentée par cette carence d'échanges.

Pour énoncer ce que pourrait être une co-réflexion constructive, je prends comme point de repère le travail que je fais sous le sigle « Balint-Enseignant » dit également « Rencontres Pédagogie-Psychanalyse pour la Formation aux Relations de Médiation », ou encore « Soutien au Soutien » (S. au S.). Dans de nombreux textes consacrés au fondement de cette méthode, nous avons analysé quelques-unes des conditions nécessaires pour un travail rigoureux de co-réflexion. Les huit ou douze praticiens qui se retrouvent régulièrement dans des séances mensuelles de deux à trois heures avec un psychanalyste, sont unis par un contrat de solidarité dont l'importance est déterminante. Les règles de ce contrat : l'écoute respectueuse, le non-jugement, l'effort de non-conflictualité, sont très différentes de celles qu'on a l'habitude de pratiquer dans la plupart des établissements lorsqu'on débat d'un problème. Dans un premier temps, il s'agit d'accueillir une parole qui s'autorise à être désordonnée. Ce n'est qu'ensuite qu'intervient la co-réflexion groupale. Elle cherche à aller au-delà de l'apparence, à faire ressortir des aspects qui n'étaient pas évidents au premier abord, à prendre en compte le sens que chacun donne à la situation, donc en dépassant la façon de voir qu'on voudrait imposer. C'est la condition pour qu'au moi émotionnel qui était envahissant au départ se substitue un moi décentré regardant les choses du point de vue du tiers.

Comme l'enfant, les adultes ont besoin d'un espace « hors menace », d'une méthode rigoureuse de réflexion, d'une organisation groupale où le groupe devient « groupe-médicament ». Peut alors advenir la co-recherche du modifiable. On passe d'un « regard-photo » où l'on est bloqué par ce qui va mal, à un « regard-cinéma » qui lève l'empêchement à penser et autorise l'imaginaire à inventer des leviers de modification. Ce qui permet d'inscrire les problèmes dans une perspective d'évolution et de préparation du futur. Dans un quatrième temps, le groupe s'interroge sur la différence entre sa façon de réfléchir à la situation, avant la séance et après.

Cette expérience est-elle applicable aux trois étages de l'institution, le ciel étant cette fois laissé de côté, c'est-à-dire démythifié ? Il me paraît indispensable qu'une telle pratique — ou d'autres qui procèdent de la même préoccupation — fasse son apparition dans l'espace de l'institution et y prenne la place qui lui revient.

Pour citer ce texte :

Deux études sur l'état de santé de l'institution scolaire. Jacques Lévine.
In *L'homme et la société*, n° 139, 2001 / 1, *Les psy dans la cité*. L'Harmattan.

Note d'information sur les droits d'auteur

Les documents mis à votre disposition sur le site de l'AGSAS sont gracieusement fournis par les auteurs, sur une base non commerciale, uniquement pour un usage strictement personnel. Les droits d'auteur, de commercialisation et d'indexation à des fins commerciales sont conservés par les auteurs et qui de droit malgré le fait que leurs travaux sont accessibles électroniquement. Toutes les personnes et organismes faisant une copie électronique de ces documents s'engagent, par le fait même de faire cette copie, à respecter les droits d'auteurs et droits de distribution associés.