

Nouvelle société : des enseignants et des élèves en difficulté. Comment restaurer du lien et construire le futur ?¹

Jacques Lévine

*Entendre parler d'un coffre oublié,
Partir à sa recherche, curiosité enfantine précieuse,
Le retrouver
L'ouvrir et découvrir comme un bel habit poussiéreux
Et oublié
Alors envie de dépoussiérer, de ne pas laisser le temps passer
Et le souvenir s'envoler
Pendant ce temps de rafraîchissement, le couturier pose l'écriteau « boutique fermée »
Mais le bel habit est là, prêt et ne demande plus qu'à être enfilé par tous ceux qui voudront s'y essayer
On peut plonger dedans, seule une manche essayer, le réajuster, le poser, le reprendre, le prêter...
Beaucoup de plaisir autour de ces moments de dépoussiérage partagés et l'habit taquin de murmurer :
« Alors maintenant qu'est-ce qu'on fait ? »*

F.R

Remerciements

À l'AREN 77 de nous avoir confié ces notes enfouies quelque part de cette conférence de Monsieur Lévine du 29 mars 2003

À Dominique Petit, rééducatrice adhérente de l'AREN 77, pour avoir transcrit ces notes grâce à l'enregistrement de ladite conférence

À Frédérique Ripa, rééducatrice, d'avoir envisagé ce travail de mise au propre

À Pascale Rémy et Jocelyne Muller, Psychologues scolaires, d'avoir eu envie de partager cette transmission en collaborant à la frappe de ce travail

À l'AGSAS pour son soutien dans cette démarche

À Monsieur Lévine, en accord avec notre désir.

Puisque nous sommes nombreux cela me conforte dans l'idée que ce que nous avons à faire ensemble est important.

¹ *Pour citer ce texte :*

Nouvelle société : des enseignants et des élèves en difficulté. Comment restaurer du lien et construire le futur ?
Conférence-débat avec Jacques Lévine, Association des Rééducateurs de l'Éducation Nationale de Seine-et-Marne,
29 mars 2003, Chessy (Seine-et-Marne).

Comment allons-nous travailler ? Nous nous trouvons dans une période qui n'est pas nouvelle en ce qui concerne les problèmes qui sont posés, mais une période qui les pose avec une intensité, une acuité qui est redoutable.

Comment allons-nous procéder ? Quel est le point commun qui nous guide tous ici ? Je crois que l'on peut le dire comme cela : « C'est la croissance suffisamment bonne de nos enfants ». Je mets ça avant l'école d'ailleurs, c'est plus important. Et la tâche de l'école ne prend sens que du point de vue de ce travail de mise en croissance.

Le problème qui en découle c'est de savoir comment l'école se porte du point de vue de ce travail de mise en croissance. On ne va pas se contenter de dire qu'elle se porte bien ou mal, mais on va quand même essayer d'analyser un petit peu.

Je vous propose d'ailleurs, avec l'aide de M. Delattre qui est ici, secrétaire général de notre association l'AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien) - c'est un proviseur à la retraite mais ô combien actif - de vous présenter le travail qui n'est pas seulement le mien mais aussi celui de l'association. M. Delattre y contribue.

Donc comment allons-nous faire ?

Je vous propose de diviser la séance en deux parties :

- dans une première partie, on essaie de voir ce qui ne fonctionne pas bien, ou pas suffisamment bien,
- dans une deuxième partie, on fera comme le médecin (et le malade ce n'est pas nous, c'est quelque chose de beaucoup plus vaste) et on essayera de lier une ordonnance avec l'idée, évidemment, qu'il n'y a pas de recette mais qu'il y a un état d'esprit à élaborer.

Dans un premier temps, je propose que nous fassions déjà connaissance, je crois que dans une relation la première chose à faire c'est de sortir d'un certain anonymat ; ce qui ne veut pas dire entrer dans une personnalisation exagérée mais je vais vous demander, dans le fond, qui vous êtes. Êtes-vous des enseignants, des rééducateurs, d'autres catégories ? Je souhaiterais que quelques personnes disent déjà au passage ce qui les a motivées à venir à une séance comme celle de ce matin. Nous partirons de deux points qui sont les points de départ de toute séance, de tout groupe de Soutien au Soutien, c'est-à-dire des insatisfactions et des satisfactions. Je trouverais bien également que vous puissiez me poser des questions, l'échange doit être réciproque ; par exemple « qu'est-ce que je viens faire ici ? Qu'est-ce qui motive un psychanalyste, un intellectuel, à venir, à s'occuper des problèmes de l'enseignement, des problèmes de la rééducation, des problèmes des enfants, à prendre un peu tous les chapeaux ; c'est-à-dire à s'ériger un peu en sociologue, également, puisqu'il s'agit de faire une certaine analyse de la société actuelle, dans ses répercussions sur l'école et sur les mentalités des uns et des autres ».

Qui ici est rééducateur ? Qui est enseignant ? (une grande majorité) Maternelle ? Élémentaire ? Collège ? Qui n'a pas été nommé ? Des psychologues scolaires, des maîtres E, assistantes sociales, psychomotriciens, orthophonistes, psychologues cliniciennes, IEN, chef d'établissement, personnel chargé de la petite enfance, ATSEM...

Certains d'entre vous souhaiteraient-ils me poser des questions ? Au niveau de la Maternelle est-ce que certaines d'entre vous ont connu des satisfactions ? Est-ce que certaines acceptent d'en donner la nature ?

- *Le sourire d'un gamin, des yeux qui pétillent qui donnent envie de rire.*

- JL : D'autres satisfactions ? Est-ce que vous avez mis sur pied certaines choses, est-ce que vous avez pris des initiatives ?

- *Un peu de construction pour certains enfants qui ont peu de repères solides et stables à l'extérieur. La Maternelle reste un lieu bénéfique.*

- JL : Construire leur Moi, leur représentation d'eux-mêmes, du monde, grâce à quoi ?

- *Je ne peux pas répondre en une phrase, je vois que c'est quelque chose de complexe, mais je pense qu'il y a encore une dynamique et une cohérence. Je dis encore parce qu'en même temps, il y a des incohérences aussi du système par rapport à la pression vers les apprentissages qui, peut-être, pousse un peu plus vers le pli de la globalité du développement de l'enfant. Je suis institutrice en Maternelle.*

- *Moi je trouve qu'il y a un changement en Maternelle. Je trouve qu'il y a plus de pressions, une demande plus forte du haut qui voudrait qu'on fasse ce à quoi on n'est pas forcément disposé. On passe à côté de plein de choses en Maternelle, maintenant, parce qu'il y a une pression tellement forte dès le CP qu'on se sent mal si on passe à côté de tout ça.*

- JL : Absolument, vous dites là quelque chose de tout à fait essentiel. C'est comme si la perspective, le spectre du CP était présent dès la petite section et devenait de plus en plus prégnant, si bien que cette construction du Moi se trouve en concurrence avec la pression concernant les apprentissages. Est-ce que c'est la lutte du pot de terre contre le pot de fer ? Ou bien est-ce que vous arrivez à sauvegarder, à tenir les deux pots ? Est-ce que d'autres personnes veulent intervenir là-dessus ?

- *À vous entendre on pourrait penser que la construction du Moi se ferait en Maternelle. Qu'est-ce qu'elle devient en Élémentaire ? Car il me semble que la construction du Moi ne se fait pas qu'en Maternelle, quels que soient les apprentissages qu'on exige des enfants.*

- JL : Oui, ce n'est pas ma position de penser que la construction du Moi s'arrête, pas même à 77 ans, ni à 97 ans.

- *C'est parce qu'il m'a semblé qu'il y avait une opposition marquée entre la construction du Moi et les exigences au niveau des apprentissages.*

- JL : Oui, je pense que cet antagonisme existe au niveau de la pression qu'exerce l'institution, dans la mesure où l'on demande à la Maternelle de se préoccuper très tôt de l'apprentissage du langage, de la langue parlée, ça c'est une chose, mais surtout du langage écrit. A ce moment-là je dirais : c'est une pression qui risque de ne pas se combiner correctement avec les besoins de construction du Moi des enfants. Je ne dis pas du tout ni que c'est facile, ni que c'est terminé à la Maternelle. La construction du Moi, elle, se fait tout le temps. D'ailleurs, je vous remercie de votre remarque parce que les échanges sont souvent pleins de malentendus. Moi, je risque

de vous prêter un certain nombre d'idées, vous risquez de m'en prêter d'autres, et en parlant comme ça on peut éclaircir les choses.

- Je voulais rebondir sur ce qui vient d'être dit par rapport à cette pression effectivement exercée au moment du passage en Élémentaire. J'ai essayé de faire déteindre cet esprit de la Maternelle si riche, si ouvert, avec une écoute de l'enfant qui est particulièrement extraordinaire par les collègues de Maternelle qui sont là derrière. Je suis actuellement rééducatrice et j'ai longtemps travaillé en Maternelle. Simplement je voulais relier cette pression à l'intitulé de votre conférence « Nouvelle société, restaurer le lien et construire le futur ». Nouvelle société, on entend actuellement sur les ondes des publicités : on gagne beaucoup d'argent, on n'a plus grand-chose à faire, on ne fait rien. Je voulais exprimer ce paradoxe d'une société qui met en avant le fait de ne plus rien faire, comme un état où l'on est comblé, et puis l'école qui valorise le travail, le dépassement de soi, la découverte... Enfin bon je vais m'arrêter là...

- JL : C'est très très intéressant, ce paradoxe que vous sentez et que vous précisez, c'est vrai... C'est comme si les adultes avaient tout acquis alors qu'on sent très bien dans leurs comportements qu'ils sont profondément insatisfaits et frustrés. La société a l'air de présenter ça comme s'il fallait ajouter un petit quelque chose à une société qui aurait ramassé déjà beaucoup de bénéfices, avec toutes les inégalités qui existent et que les enfants, eux, sont ceux qui doivent constamment faire des efforts... C'est vrai qu'il y a ce paradoxe. On va essayer de voir dans quel contexte. Est-ce qu'il y a d'autres interventions au niveau de l'Élémentaire ? Tout marche bien ?

- Bonjour, je suis rééducateur en ZEP à Meaux, je travaille avec des enfants en très grande difficulté qui sont assez souvent orientés et je suis quotidiennement confronté au problème du maintien, puisqu'en fait on n'a le droit qu'à une seule année de maintien par cycle. C'est vraiment un dilemme pour décider soit le maintien en grande section, soit en CP. Après, l'enfant maintenu a grillé sa dernière cartouche et s'il ne suit pas, ensuite, il va être orienté... cette situation est vraiment frustrante. Ce texte qui a été écrit pour aider l'enfant en n'autorisant qu'un seul maintien se révèle être pénalisant pour les enfants en grande difficulté.

- JL : Absolument, vous posez le problème de votre impuissance face à des enfants en grande difficulté. Alors on les fait avancer, on les fait avancer et puis dans le fond, l'école se déculpabilise très souvent en proposant des choses, et heureusement ces choses sont quelquefois efficaces, et votre action de rééducateur est très souvent efficace mais pas suffisamment. « Que vont-ils devenir ? », on se pose la question. Je sais au niveau viscéral, pour les rééducateurs, pour les enseignants aussi, que c'est vraiment une anxiété, une angoisse réelle concernant le devenir de ces enfants.

C'est un problème très difficile. Pourquoi ? Parce que ces enfants, quand ils sont dans la difficulté, ne restent pas sans réaction et organisent une difficulté supplémentaire. Leur réaction, qui est souvent une réaction de refus d'être traité sur un mode d'infériorité, de dévalorisation avec un sentiment de différence, est une réaction qui dérange, une réaction de violence, une réaction d'attaque, une réaction de déprime, une réaction d'agitation. Donc en

plus de leur problème, qui vient le plus souvent de la famille, ils ajoutent un problème de comportement à l'école.

À ce moment-là, nous trouvons le rééducateur (et je les connais bien puisqu'il y a maintenant plus de vingt ans que je travaille dans des groupes avec eux... je crois connaître les choses par les deux bouts...) et bien des rééducateurs se trouvent devant des enseignants qui leur disent « mais voyons cet enfant est impossible ! »

Et en même temps, on sait que cet enfant est malheureux, on sait qu'il faut essayer de l'amener à un regard sur son devenir qui soit un regard suffisamment confiant et là, vous venez de toucher au problème fondamental. Le problème fondamental, c'est d'arriver à trouver un mode de relation avec ces enfants et de trouver des structures scolaires, parce que la relation personnalisée c'est une chose, mais qui ne va pas sans un certain nombre de dispositifs pratiques, c'est donc de trouver une combinaison entre la relation personnalisée et la question collective. La plupart du temps, ce qu'on nous oppose avec des enfants en grande difficulté, c'est qu'on est trente dans la classe (et à juste titre) et que par conséquent, je ne peux pas m'occuper de chacun, d'autant plus que si on s'occupe d'un enfant, on a très souvent aussi des effets contraires à ceux qu'on attendait. C'est-à-dire que le fait de s'intéresser à cet enfant provoque chez lui une reconnaissance même de son comportement, qui est un comportement pour s'affirmer.

Mais pour répondre à ces premiers problèmes, on va peut-être entrer un peu plus dans l'analyse de ce que j'appelle les trois classes dans la classe. Je crois que l'on ne s'en rend pas assez compte, on n'arrête pas de parler de l'hétérogénéité, de la diversité des enfants et on n'en est plus au discours sur l'homogénéité de la classe. Mais il ne suffit pas d'en parler, encore faut-il voir comment on peut s'y prendre, ce que cela signifie.

Alors si vous voulez, de mon point de vue, une classe c'est en réalité trois, quatre ou cinq classes. Ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'homogénéité, ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas un lien dans une classe, bien sûr, mais en même temps, un des grands problèmes qui se posent à nous, qui n'est pas éclairci, qu'on occulte, qu'on court-circuite, c'est : « qui sont les enfants de ces classes ? »

Une classe, c'est fait au moins de trois classes. Je ne vous apprends rien, vous savez cela mieux que moi.

Je distingue trois groupes :

1) Un groupe de co-dirigeants (D), indépendants actifs (IA). Ce sont des enfants qui ne vous posent pas de problème et qui vous donnent des satisfactions. S'il n'y avait pas ces enfants, vous renonceriez à votre travail. C'est-à-dire qu'ils montrent que venir à l'école, ça a un sens, ça leur apporte quelque chose. Ce sont des enfants qui connaissent les règles du jeu, qui co-dirigent la classe avec l'enseignant. Ils ont des projets de vie qui dépassent le moment, l'instant et même quand ils sont tout petits, ils ont des habitudes de cohabitation dans la famille qui font que l'objectif est plus important que ce qui est en train de se passer. Lorsqu'il y a un incident, ils voient au-delà de celui-ci une raison d'être ensemble. Donc, ils maintiennent avec vous la classe.

Ce groupe d'enfants se caractérise par :

- l'adhésion au type d'affiliation que propose la classe,
- le sentiment d'être du même bord que le maître pour le langage, les curiosités, le sens donné à la scolarité, la façon d'analyser les problèmes.

Ils ont déjà cela, en venant de la maison. Il y a là-dedans des petits ingénieurs, des petits intellectuels, des gosses qui savent comment on décortique une situation. Alors ils sont du même bord que vous, à vos côtés.

2) Un groupe des « pourraient mieux faire » (PMF), et les suivistes (S) que l'on peut diviser en deux catégories :

a) des « pourraient mieux faire » mobilisables qui pourraient devenir des co-dirigeants

b) des « pourraient mieux faire » qui sont dans une sorte de pesanteur, de routine, et qui deviennent des suivistes. C'est-à-dire qu'ils imitent, font comme les autres ou bien font des choses assez superficiellement, assez artificiellement. Ils ont bien le désir d'appartenir à la classe, et c'est assez émouvant, mais ils n'ont pas les mêmes règles du jeu.

Alors, pourquoi n'ont-ils pas les mêmes règles du jeu et de fonctionnement que les co-dirigeants ? On va le voir après peut-être... C'est que le langage oral et le langage écrit, pour moi, n'ont pas exactement le même sens et ne font pas l'objet d'une même maîtrise que chez les autres et ça, c'est un phénomène qu'on connaît encore très mal. On dit qu'un enfant qui parle va apprendre à écrire et on ne voit pas quels sont les mécanismes sous-jacents, et c'est là le rôle, pas seulement du psychanalyste, mais ça devrait être le rôle aussi des spécialistes du cognitif de mieux travailler les différences. Seulement, je reproche aux spécialistes du cognitif, ou à ceux qui s'intitulent comme tels, de ne pas assez travailler ce problème de ce qui est sous-jacent au langage oral ou écrit et qui fait qu'un même parler, ou un même écrit, n'est pas le même parler, le même écrit, parce qu'il y a quelque chose qui se surajoute. On y reviendra.

Les caractéristiques de ce groupe sont :

- le désir d'appartenance au monde du langage écrit mais avec un moi identitaire qui doute et un moi cognitif insuffisamment prêt,
- la différence entre les PMF impliqués et mobilisables et les PMF de type passif.

3) Le groupe des opposants (O) et des marginalisés (M) se caractérise par :

- la persistance des pulsions d'emprise symbiotique, mégalomanes, œdipiennes,
- le vécu submergeant des problèmes familiaux ou autoparentalisation trop précoce.

« C'est comme ça qu'on dirige les ânes, c'est ça le véritable but de l'éducation... » disent certains !!!

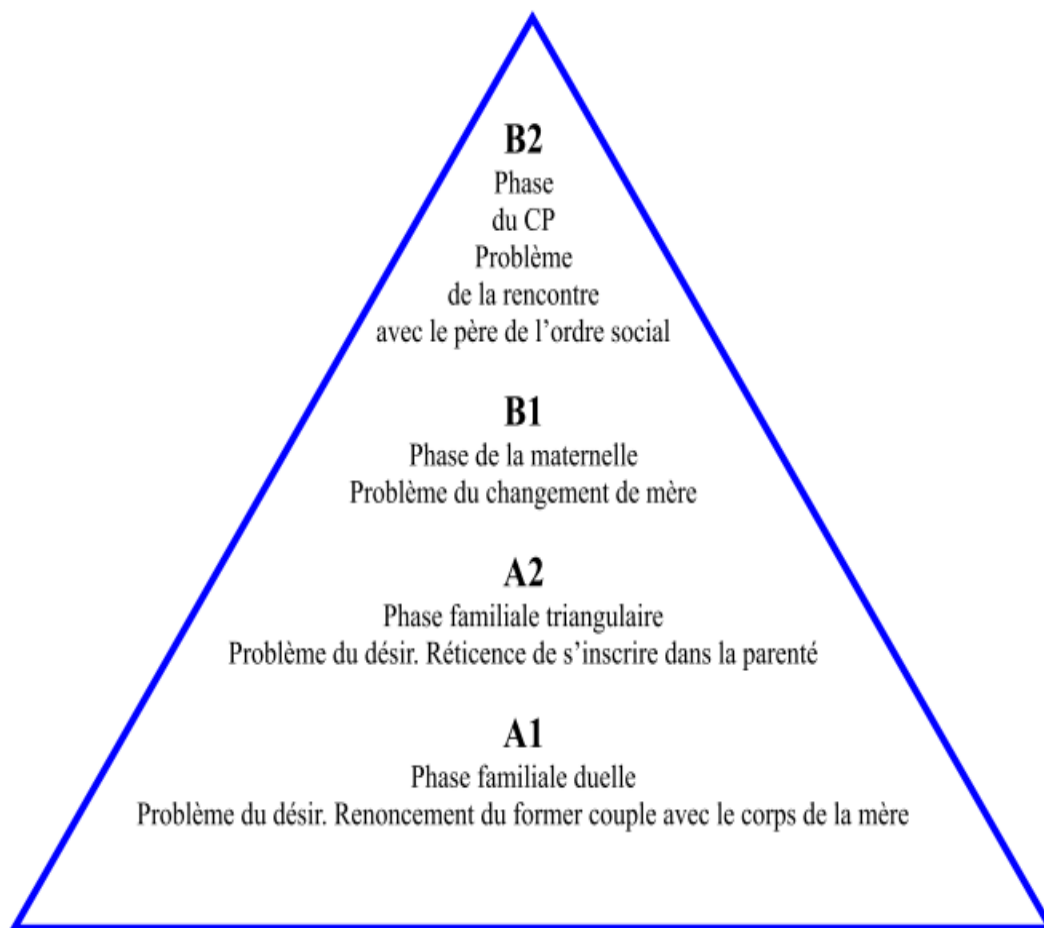
Ces trois groupes dont je vous parle là existent dès la première minute de la Maternelle jusqu'à l'université et c'est étonnant. C'est-à-dire que, dès le début, vous avez des enfants à la Maternelle qui se mettent dans un coin, sous la table, qui jouent avec le sable, qui sont extérieurs à la classe. Ça ne veut pas dire qu'ils vont rester comme ça, ça ne veut pas dire qu'il n'y en aura pas, parmi eux, certains qui deviendront un jour professeurs au Collège de France. Ça veut dire qu'il n'y a pas de fatalité, mais il y a des différences dès le départ et c'est un des grands grands problèmes. J'y reviendrai.

Ces enfants sont-ils marginalisés ?

Ils le sont, la plupart du temps, parce qu'ils ne sont pas assez construits et qu'on leur demande un niveau de construction du Moi et du cognitif qui n'est pas le leur. On a le droit d'avoir son rythme, on a le droit d'avoir ses retards par rapport aux autres. On leur demande également d'avoir un Moi qui soit un Moi de pactisation, un Moi d'adhésion, alors que très souvent, ce sont des enfants qui, sur le plan cognitif, sont parfaitement intelligents mais qui sont en « non-adhésion ».

C'est un des grands problèmes que je compte soulever (et là je suis parti comme si j'allais parler pendant trois jours !). C'est le problème du sentiment de « désappartenance » qu'ont beaucoup d'enfants que je mets dans la catégorie des opposants, des marginalisés. Ils sont des enfants qui viennent déjà avec l'idée, ou bien que dans leur famille ils n'ont pas leur place, ou bien que la famille n'a pas sa place dans la société. Et par conséquent, ils viennent avec un sentiment de différence, et comme je le disais tout à l'heure, ce sentiment de différence, ils ne le laissent pas comme ça, ils ne l'acceptent pas, c'est-à-dire qu'ils réagissent en se donnant encore plus de différence et en devenant encore plus décourageants. Alors donc, si vous voulez, la gestion de la classe est un des problèmes les plus difficiles et qui se pose dès la Maternelle. À la Maternelle, on ne le voit pas, parce qu'il n'y a pas une vraie compétition, et heureusement, mais dès le début, nous avons à faire avec ces trois catégories.

Je répondais donc à une question qui était posée et qui montre que gérer la classe est une tâche extraordinairement difficile, parce que c'est gérer au moins trois classes. L'idée de la classe qui ne serait qu'une classe, est une idée qu'il faut maintenant détruire dans la formation dans les IUFM. La véritable formation n'est pas la formation à la classe, mais c'est la formation à cette diversité des enfants dans la classe, n'est-ce pas ? Et pour cela, il ne suffit pas de demander aux enseignants d'être attentifs à la diversité de ces enfants, c'est toute une conception de l'école et de la classe qui est à redéfinir. Je dirais par exemple que, pour répondre à l'existence de ces enfants opposants, résistants, pas encore assez mûrs, nous sommes en train d'élaborer – nous ne sommes pas les seuls, beaucoup y pensent – ce que nous appelons la « Maison des Petits dans l'École » à la Maternelle. C'est-à-dire qu'il faut pouvoir recevoir les familles et les enfants qui ont en fait cent familles. Il faut pouvoir les recevoir à l'intérieur de l'école, autant que possible. Peut-être pas tout à fait à la façon dont Dolto s'y prenait dans les Maisons Vertes, mais enfin, ce qu'elle a fait a une valeur pionnière. Il faut trouver, il faut inventer quelque chose qui permette d'accueillir des enfants plus fragiles, sans les mettre en ségrégation, sans les couper de l'école, des autres enfants, sans leur donner un statut qui ait la moindre connotation de dévalorisation, mais il faut pouvoir travailler avec les familles – ce sont elles les témoins essentiels dans ces cas-là – et avec les enfants pour créer des relations qui correspondent mieux à leur développement.



Le problème que je vais soulever, je le prends au niveau de la Maternelle, mais il est valable à n'importe quel niveau de la scolarité :

- comment peut-on schématiser de façon très réductrice la façon dont les enfants se construisent ?
- quels sont les problèmes qui se posent à chaque phase de développement ?

Tout accès à la lecture (phase B2) nécessite une résolution suffisamment réussie des problèmes que l'enfant rencontre aux étapes A1 – A2 – B1.

La notion d'hétérogénéité renvoie à celle de la notion d'écart. On fait entrer en Maternelle à la phase B1 des enfants qui n'en sont qu'à la phase A1 ou A2 et, de même, des enfants qui ont mal terminé la phase B1 sont intégrés dans la phase de lecture. C'est donc un problème d'écart.

En quoi consiste cet écart ?

A1 - La phase familiale duelle

C'est une phase extrêmement importante, c'est-à-dire que ce qui se passe avant l'école Maternelle est probablement plus important encore que l'école Maternelle elle-même. En fait, la famille est la première section de Maternelle. Les enfants doivent, là, faire quatre expériences :

- « Former couple avec la mère » c'est-à-dire l'environnement maternel, qui peut être le père, car il y a des pères qui jouent ce rôle de plus en plus. Toutefois le corps de la mère est différent de celui du père car l'enfant est tout de même sorti du ventre de la mère. Il doit donc, première obligation pour que cette phase soit correctement conduite, former un couple de son corps avec le corps de la mère afin qu'il ait un sentiment suffisamment heureux de cette relation et qu'il se sente accompagné. Ce corps fait partie de lui à un moment où il n'est pas encore capable de discerner ce qui est lui de ce qui n'est pas lui. Mon maître, Wallon, disait que « 2 est avant 1 » ; la relation bébé/mère est antérieure à l'individuation. Il y a une expérience de symbiose initiale nécessaire.

- Ensuite l'enfant a besoin de « faire » pour se construire. Dans cette phase, il « forme couple avec son propre corps ». Regardez comment les enfants jouent avec leur propre corps, leur pied dans la bouche, etc. Ils ont un besoin de créer une image du corps, un besoin de s'expérimenter ayant un corps.

- Une troisième direction est le « former couple avec les objets ». C'est expérimenter ce qui se passe quand on veut démolir quelque chose, quand on veut voir ce qu'il y a à l'intérieur de l'objet, le toucher, tout ce qui est de l'ordre de la sensorialité dans la relation et qui est une première façon d'approcher le monde.

- La quatrième direction est de « former couple avec sa propre pensée ». Les quatre directions sont très importantes mais si l'enfant forme trop couple avec sa mère ou pas assez, s'il forme trop couple avec son corps ou pas assez, s'il forme trop couple avec les objets ou pas assez, l'accès à la pensée risque de ne pas se faire correctement. Pour moi, c'est un élément essentiel. Le quatrième point, l'expérience de la pensée, de sa propre pensée, est quelque chose de fondamental, pas seulement pour les apprentissages mais pour se sentir pensant, donc sujet. Le fait de penser, c'est entrer en dialogue avec soi-même, c'est former ce que j'appelle une « sphère de délibération ». Sans cette sphère de délibération, on est nez à nez avec le réel, on ne peut pas prendre de distance. La valeur de la pensée est de donner du recul par rapport à nos actions. En rééducation, c'est très souvent cette prise de recul qui existe, grâce à ce tiers qu'est le rééducateur, qui sent que l'enfant a mal traversé cette phase où il a besoin de se distancier du former-couple avec la mère, du former-couple avec l'objet, du former-couple avec son propre corps. Sinon l'enfant risque d'être dans le couple, dans vos jupes ou dans votre pantalon et de rechercher éperdument la symbiose. Il risque d'être un « tout-corps » c'est-à-dire un enfant bolide, agité, un enfant qui va se réfugier dans son corps et qui ne sera pas avec les autres. Il risque également d'être un « tout-objet », soit avec les objets et pas suffisamment avec les personnes, rendant alors la pensée difficile à apparaître.

J'ai l'air de compliquer les choses alors que le développement d'un enfant paraît tellement simple ; dans le meilleur des cas, ça va de soi, le bébé accomplit normalement ces quatre tâches. Le problème à l'école, c'est que nous avons un nombre de plus en plus grand d'enfants qui ne sont pas correctement passés par ces quatre phases. C'est une des raisons d'être de la « Maison des Petits dans l'École », de rattraper des chaînons qui se sont mal construits.

A2 – La phase triangulaire

C'est également une source de soucis parce que c'est le moment où l'enfant n'est plus seulement en relation duelle, avec son père, avec sa mère, mais dans toutes sortes de relations, avec sa nourrice, avec d'autres enfants. Il n'y a pas encore la notion de groupe. Le premier groupe c'est le groupe à trois, c'est la famille triangulaire. Même si le papa n'est pas à la maison, il est quelque part dans la tête de la mère, il est présent. Dans ce cas-là, quelle expérience fait l'enfant de l'autorité de quelqu'un d'autre que la mère ? Il fait l'expérience de n'être qu'un parmi les autres, de ne pas être tout, de ne pas être envahissant, de ne pas être dans la toute-puissance, dans une sorte de mégalomanie. Il fait l'expérience d'un monde intérieur, celui de l'hostilité, celui de la demande d'amour qui est également le monde de l'agression, du combat intérieur. C'est ce qu'on appelle l'Œdipe. Les enfants acceptent difficilement que la famille triangulaire existe. Ils en ont besoin, cela les sécurise, mais en même temps ils sont dans la nostalgie, dans le regret de la phase duelle et voudraient installer la famille duelle à l'intérieur de la famille triangulaire. Comme ils n'y arrivent pas, vous les voyez jouer avec leurs petits objets ; ils prennent un revolver et disent « papa je vais te tuer ». Maintenant, les petites filles jouent de plus en plus à ça avec leur mère, ce ne sont plus les petites filles d'avant, elles deviennent beaucoup plus scatologiques, elles ont tout de suite des gros mots. La relation entre fille et mère est bien différente du fait que le droit au langage n'est plus le même. Il y a donc une zone d'agressivité, une zone incommunicable, très souvent invouable mais qui s'installe à l'intérieur. Les rééducateurs ont affaire à cette zone d'incommunicabilité mais ont un moyen extraordinaire pour y avoir accès, en général le dessin, les jeux, les marionnettes, tout ce qui peut donner une figurabilité à ce monde intérieur qui commence à s'installer, un monde de rancœur, de revanche, de déception.

C'est ainsi que ces enfants, encore dans la deuxième phase, arrivent en phase B1 à la Maternelle, en petite section, en moyenne section, grande section et plus tard encore avec toute cette zone d'incommunicabilité qui marginalise. Ils arrivent avec cela en classe. Pour certains, ce n'est pas un handicap car ils savent mettre de côté, savent neutraliser cela (Boris Cyrulnik parle de résilience à ce propos). Ils savent mettre de côté toute cette partie qui n'est pas en accord mais d'autres, parce qu'ils sont en désaccord, transforment... « Oui, soyez plus violente, n'hésitez pas, si vous utilisiez la canne, eh bien je ferais comme ces enfants, je me sentirais nié dans mon droit à exister, je deviendrais encore plus insupportable... ». Les rééducateurs connaissent bien ce problème de la communication avec cette zone qui concerne le rapport à l'autorité, à la Loi et qui concerne au plus haut point le problème de la violence et celui de la filiation. À ce moment-là, ce qui se joue c'est l'acceptation d'être l'enfant de papa-maman, c'est l'acceptation du père, du couple et de ce qui ne va pas dans le couple. En fait c'est l'acceptation de la réalité qui se joue.

B1 – L'enfant entre en Maternelle.

La petite section, pour certains enfants, est quelque chose à contre-courant, qui n'est pas dans le droit fil de leur développement, c'est-à-dire des deux premières phases. A ce moment-là, ils se mettent en extériorité. C'est logique, raisonnable qu'ils ne soient pas d'accord. Les enseignants, qui sont là pour que l'enfant se socialise, ne peuvent vivre que difficilement cette

situation. Un enfant qui n'est pas au point de socialisation où on l'attend, et bien l'enseignant se sent en défaut par rapport à son idéal professionnel. Actuellement, c'est un énorme problème que la culpabilisation des enseignants qui ont le sentiment de ne pas faire ce qu'il faut. On ne vous aide pas suffisamment à y voir clair dans cette situation, à voir ce qu'il est très difficile de faire, ce qu'il est peut-être impossible de faire sans d'autres structures, sans d'autres moyens. Tableau que je récusé parce qu'il y a toujours quelque chose à faire et même si l'on ne peut pas faire, ce qui est important c'est de savoir qu'il y a toujours quelque chose à faire. Ça donne un peu plus de sérénité. Vous avez des enfants qui arrivent en petite section, comme cela, à contre-pied, puis qui entrent en moyenne section. Moi, j'ai une admiration sans borne pour la moyenne section de Maternelle, je considère que c'est un moment-clé. L'enfant commence à se créer au travers de ses réalisations ; quand il dessine, il construit des objets, il participe même à une discussion, car les relations c'est également de la création. A ces moments-là, il se distancie par rapport à son intériorité et c'est ce qu'il crée qui devient lui-même. C'est au travers de ses œuvres qu'il se perçoit et donc pour se construire, il construit des jeux. Les rééducateurs vont dans ce sens. C'est pour cela que je me sens très proche d'eux, parce qu'il y a là des lignes de conduites qui me semblent nécessaires. La moyenne section, c'est ce moment où l'enfant va se voir à travers ses œuvres mais à condition qu'on reconnaisse l'importance de cette phase et à condition qu'en grande section on ne l'arrête pas sous prétexte que le CP va venir d'urgence. L'enfant a besoin de continuer bien au-delà de la moyenne section cette phase de réalisation où il est dans la figurabilité, dans l'imaginaire, ce dernier devant être raccordé au réel. Cette phase lui est absolument nécessaire et dure malheureusement trop peu. La grande section est là comme une sorte de propédeutique du CP et on ne voit pas l'intérêt de cette phase intermédiaire.

Un mot de plus sur cette phase : qu'est-ce qui se passe quand un enfant dessine, construit ? Naturellement il ne calcule pas mais pourtant, dans sa tête, il y a tout un langage interne qui se développe. Ce langage oral interne, c'est des hypothèses que Bachelard a très bien décrites chez les savants : hypothèses totalement gratuites très souvent, le droit de penser à n'importe quoi, d'imaginer n'importe quoi et qui ensuite se matérialise dans quelque chose par une construction qui peut être très rigoureuse. Après tout, ce travail d'hypothèses, de dialogue avec soi-même, de questionnement sur ce qu'on est en train de faire est un temps absolument incontournable et sur lequel on va trop vite. Pourquoi va-t-on trop vite ? Parce que l'habitude, c'est qu'à une question doit correspondre une réponse. Eh bien ce n'est pas comme ça que cela se passe ! Un grand écrivain, qui vient de décéder, dit que « la réponse c'est le malheur de la question ». Si l'on veut trop vite passer d'une étape à une autre, on rate le passage. Effectivement, on veut trop vite passer à l'abstraction, aux apprentissages sans faire la part de ce temps que Freinet a parfaitement vu, qu'il appelait « le temps du tâtonnement ». Non mutilés de cette étape, les « co-dirigeants », « les pourraient mieux faire » font tout naturellement l'expérience d'une pensée en recherche.

Beaucoup d'autres ne le font pas et le travail scolaire devient un travail d'application, sans plus, et l'ennui, et même le dégoût, peuvent s'ensuivre en l'absence de ce moment où l'on goûte le plaisir de la recherche, de ne pas trouver, puis de trouver. C'est quelque chose de fondamental.

Voilà pourquoi l'esprit de la moyenne section me paraît tellement important et tellement nécessaire pour accéder à :

B2 : la phase du CP.

Là aussi il y a à mieux comprendre ce qu'est l'entrée dans l'écrit. Jusqu'à présent nous avons vu le problème de l'entrée dans le monde, le problème du passage de la famille à l'entrée dans le monde.

Avec la moyenne section, nous étions dans un passage supplémentaire et avec l'entrée en grande section et en CP, nous sommes dans le passage à l'écrit.

Qu'est-ce que l'écrit ? C'est un autre monde, un monde où l'enfant en tant qu'inconnu doit communiquer avec des inconnus. Alors on essaie de faire que l'inconnu le devienne moins. On le met en présence, dans les livres, d'animaux, de personnages. On utilise les contes, toutes sortes de choses, mais il n'en est pas moins vrai que l'écrit est une confrontation au monde social, c'est-à-dire à l'instance paternelle. C'est sortir tout à fait du monde maternel, du corps, c'est de l'abstraction. On fait abstraction de son propre corps, de ce que l'on ressent pour être en adhésion avec ce monde des inconnus où l'écrit est un mode de communication. Beaucoup d'enfants n'y parviennent pas, ne veulent pas y parvenir. Vous avez très souvent vu des enfants dont on pensait qu'ils savaient lire mais qui montraient le contraire. Pourquoi ces enfants ne peuvent-ils pas entrer dans ce monde social ? Parce que c'est renoncer au monde d'avant, aux conflits, aux batailles qu'ils ont à livrer dans le monde d'avant. Ils ont au fond d'eux-mêmes cette zone d'incommunicabilité. Ce peut être des jalousies, des batailles entre les parents, des batailles des parents par rapport à la vie, à la société, des batailles de différences sociales, de différences ethniques et l'enfant participe à tout ça.

Ce que nous avons appris dans ces derniers temps, mais que nous devrions savoir depuis toujours, c'est qu'un enfant de deux ans est d'emblée conscient que sa famille est différente d'une autre famille. Les enfants qui entrent à la crèche manifestent tout de suite une crainte du rejet des autres pour une raison inconsciente chez eux naturellement.

Je me souviendrai toujours du spectacle d'un enfant, c'était au temps où l'on faisait la causerie du matin, il n'y avait pas encore le « Quoi de neuf », c'est donc vieux. J'étais dans une classe de CP, les enfants étaient assis en cercle, j'étais assis au milieu d'eux et ils me questionnaient. « Quel âge tu as ? Tu as des enfants ? Tu es content d'avoir des enfants ? Tu es en colère ? Tu vas bientôt mourir ? » Ça allait très très bien. Puis la séance s'est terminée, et je me suis aperçu qu'il y avait un enfant qui n'était pas dans le groupe. Cet enfant est venu me trouver et m'a touché la main. Ça m'a beaucoup ému, c'est un souvenir à proprement parler impérissable. Il m'a emmené vers le tableau où l'on écrit les lettres, les phonèmes et il m'a dit « je vais te montrer ce que je ne sais pas lire ». Et il a lu ce qu'il était censé ne pas savoir lire. Suite à cela, c'est un grand amour qui s'est créé, un transfert, c'est le grand-père protecteur qui était là. Il est allé chercher un dessin qui représentait une cage avec un squelette à l'intérieur, il a dit « c'est un enfant qui a voulu tuer le père ». J'ai appris qu'il y avait de la violence chez lui, qu'il était tellement prisonnier de ce conflit, de cette culpabilité de l'enfant qui s'attaque au père, et du père qui s'attaque à l'enfant. Lire, entrer dans le social au travers de la lecture était exactement de l'ordre de la trahison. Il se trahissait s'il adhérait à un autre système, s'il abandonnait sa culture. Nous voyons actuellement cette idée de ténacité, dans le montage, dans la poursuite de la guerre vraiment caractéristique du fonctionnement animal dans l'humain.

Quand il m'a montré ce dessin, la raison pour laquelle il ne devait pas apprendre à lire est devenue claire.

On ne peut pas étendre cela à tous les enfants qui entrent au CP, mais cela veut dire que, pour certains, le CP est une trahison par rapport à leurs conflits d'avant, par rapport à la famille. Tout à l'heure, quelqu'un disait à juste titre que la construction du Moi ne s'arrête pas là, je dirais que la déconstruction du Moi ne s'arrête pas là. Nous avons au collège énormément d'enfants qui sont dans la violence, dans le renoncement, encore dans les conflits soit avec leur famille, soit de leur famille avec la société. Nous en avons aussi qui ont une autre organisation mentale.

Nous allons voir à présent les conditionnements socioculturels, avec trois classes, trois catégories d'enfants, et les non-dits concernant les conditionnements socioculturels du cognitif. J'ai décrit ces trois classes, et de façon pas toujours systématique, comme les trois catégories décrites tout à l'heure. Il faut voir que ces enfants viennent avec des organisations mentales, et ça on le nie au nom de la démocratie, de la République. On ne veut pas admettre les différences, alors que justement pour les dépasser, les négocier correctement, il faut les regarder en face. C'est comme si un scientifique ne voulait pas voir ce qui se passe dans une expérience.

Il y a trois ordres de conditionnement des enfants. C'est la notion de pouvoir social qui est en question. L'école est un endroit où l'on cherche du pouvoir social, où l'on vient avec une certaine expérience de celui-ci.

1) Nous avons des enfants qui viennent avec l'idée que le pouvoir social va leur venir de ce qu'ils vont apprendre, c'est-à-dire de la maîtrise du langage écrit abstrait, de la capacité de traduire en mots des choses et de passer de la représentation de choses à la représentation de mots et de la pensée.

2) Il y a une seconde catégorie, la plus fréquente chez les PMF, c'est le pouvoir social par les réalisations. Il ne faut pas oublier que pendant des millénaires, le pouvoir social par l'abstraction n'a été le fait que de 5 % de la population (c'était d'ailleurs les 5 % qui allaient au lycée et au bac). La majorité de la population était dans la réalisation, c'était des artisans, des ouvriers, des techniciens. Il fallait construire et l'enseignement se faisait par là. Le livre n'était pas inutile mais il était subordonné à des réalisations. La pensée inductive pragmatique était première par rapport à la pensée déductive et abstraite. C'est le sens du concret que Freinet avait parfaitement compris, le sens des projets qu'il instaurait. Une partie de nos élèves ont besoin de passer par des réalisations pour accéder au langage écrit abstrait. Cela ne veut pas dire que le langage abstrait n'est pas indispensable mais nous avons des enfants qui ont besoin de partir de leur curiosité personnelle, de leur talent personnel pour accéder au langage écrit.

3) Nous avons des enfants, et ils sont de plus en plus nombreux, pour qui l'outil de pouvoir social, c'est la force physique, la domination, l'emprise sur les autres, l'expérience d'être plus fort que..., le besoin de se faire admirer. Mais le corps peut être aussi un instrument extraordinaire, très esthétique au travers de la danse, du sport, etc. Ce troisième type de pouvoir social qu'est la domination est très difficilement compatible avec l'adhésion, le fait d'investir le langage écrit abstrait. Là, je fais encore allusion aux rééducateurs qui sont confrontés à cela. Ils savent qu'avec des enfants qui ont le sens de l'abstraction, du langage écrit, de cette communication d'inconnu à inconnu – les rares enfants de la catégorie 1 qui sont

proposés aux rééducateurs sont des enfants qui traversent des angoisses pour des raisons familiales, de santé... –, leur rééducation ne pose pas de gros problèmes. Il s'agit de réassurer, d'établir une relation qui dédramatise, il s'agit d'une relation qui réinstaura du temps et remet les choses en place.

Puis vous avez ces enfants pour qui le langage écrit n'est pas leur tasse de thé, pour qui ce serait des réalisations qui leur conviendraient le mieux. Là c'est plus difficile pour les rééducateurs. À ce moment-là ils ont besoin de réassurer l'enfant sur ses potentialités. Cela ne veut pas dire qu'ils vont faire faire des constructions, mais qu'ils vont valoriser ces aspects-là. Féliciter un enfant pour sa capacité à analyser une situation, sur quelque chose qui se passe dans la salle ou ailleurs, le féliciter pour sa curiosité, son intelligence pratique, pour son intelligence de situation, pour sa façon de décortiquer une situation, est fondamental avec ces enfants qui ont une organisation mentale beaucoup plus concrète.

Enfin, vous avez ces enfants, alors là la difficulté commence, pour qui la force, le corps sont le moyen de pouvoir social. Là, le rééducateur, grâce à la relation personnalisée, peut faire que ces enfants entrent dans un autre système d'appartenance. Ce qui se passe à ce moment-là en rééducation, c'est un changement de système d'appartenance. L'enfant comprend qu'avec le maître, il peut accéder à quelque chose d'autre, parler un autre langage, lorsqu'on a un langage qui va au-delà des choses, un langage pas forcément philosophique qui prend en compte les capacités de réflexion de ces enfants, parce qu'ils ne sont pas que tout-corps, que des brutes, ils ont également en eux une partie qui s'interroge énormément sur la vie. C'est d'ailleurs cela qui a été à l'origine de la mise en place des ateliers de philosophie, à ma manière en tout cas. Le rééducateur rentre en relation avec eux en valorisant, en prenant en compte toute cette partie d'eux-mêmes, qui est une partie pensante, une partie qui réfléchit sur les choses, une partie qui a envie de parler, de décider, de traduire tout ce qu'il y a d'incommunicable. À ce moment-là, on a effectivement des dessins de monstres, de bêtes féroces, des dessins d'une très grande pauvreté avec de la neige, de l'abandon, des tableaux qui marquent ce qu'ils ont vécu comme souffrances. À partir du moment où ils peuvent se désencombrer de toute cette zone, ils peuvent commencer à renoncer à la force. La force ou la non-pactisation avec la force, ce peut être le silence qui est un moyen de pouvoir social.

Maintenant, nous allons voir que le langage écrit n'est pas que le langage écrit.

Que veut dire lire quand on entre au CP ou avant ? Lire, c'est sortir du monde sociomaternel pour entrer dans le monde sociopaternel. L'apprentissage de la lecture s'accompagne de conflits sur le désir de grandir. C'est le désir d'entrer dans un certain monde d'adultes. Beaucoup de ces enfants qui sont en opposition veulent entrer trop vite dans le monde d'adultes. Ils veulent sortir du mariage avec la famille, avec l'école pour être tout de suite des petits adultes. Lire suppose la référence à un tiers qui est instauré comme un modèle du sachant lire. C'est un vol de secrets qui implique qu'on aime celui auquel on dérobe ses secrets. Il y a un lien très profond entre l'enfant, celui qui apprend à lire, et son enseignant, celui qui lui apprend à lire. C'est un vol de secrets, vous possédez des choses et l'enfant veut les obtenir. Lire, c'est interroger son propre corps sur les gestions qu'il faut effectuer pour reproduire graphiquement les formes correspondant aux sons. Ce qui implique un corps déjà symbole, non morcelé avec lequel on entre en dialogue. Lire s'introduit dans le corps par le corps et ensuite on interroge le corps. Je n'insisterai pas là-dessus, mais mon maître Wallon avait une formule extraordinaire pour désigner cela : il disait que « la pensée c'est l'interrogation de la pensée du corps ».

Cela veut dire que nous sommes victimes d'une idéologie qui fait que la conscience semble être le tout de la pensée. Cela ne se passe pas comme ça. Nous avons été des animaux depuis des millénaires et nous le restons. À ce moment-là, il n'y avait pas de langage, mais des langages, c'étaient des langages du corps. Notre corps fonctionne indépendamment de nous, nous ne savons pas ce que fait notre foie, ce que fait notre cœur, ce que font nos poumons. Ils fonctionnent quand nous rêvons la nuit indépendamment de nous. Tout ça c'est le fonctionnement du corps qui est infiniment plus important que la pensée proprement dite. Apprendre à lire ça passe aussi par là. De même que nous disons à un moment donné « tiens j'ai oublié quelque chose », le corps sait qu'on a oublié. Pour la lecture c'est la même chose, elle passe par le corps. Il faut que le corps soit en relation avec celui qui apprend ; le tiers auquel on dérobe ses secrets. Le devoir d'apprendre à lire ne suffit pas.

Lire, c'est interroger au-delà des mots celui qui a écrit le texte, c'est savoir lire son désir même s'il est absent. C'est probablement la seule chose qu'il faut retenir de tout ce tableau. Lire, ce n'est pas entrer en rapport avec un texte, de même qu'écouter ce n'est pas entrer en rapport avec des mots. C'est entrer en rapport avec le désir de quelqu'un, avec ce que l'autre veut nous faire passer comme message. Pour cela, il faut une expérience de la relation au désir de l'autre, à une parole de l'autre qui représente ses désirs. C'est pour cela qu'à la Maternelle, je préconise qu'on donne une large place à des jeux de questionnement, de dialogues, où on ne parle pas mais où on imagine ce que l'autre veut dire, où on le devine au travers de sa limite. Deviner la pensée de l'autre est nécessaire pour arriver à une pensée plus féconde. Dans la lecture il y a ce dialogue avec un émetteur.

Il y a des enfants qui sont en dialogue avec cet émetteur et qui s'interrogent : « qu'est-ce qu'il veut me dire que je ne connais pas, où il veut aller ? ». Il y a des enfants qui ne se posent pas ces questions et qui prennent le mot écrit pour un mot écrit sans plus. À ce moment-là nous avons une espèce de prédation. C'est comme si le mot était une proie à saisir. Regardez comme les animaux saisissent leur proie, elle est saisie comme ça, on ne sait pas comment.

Au premier niveau, on a des enfants à qui on demande de bien ouvrir les oreilles, « qu'est-ce que tu vas faire pour apprendre à lire ? » « Ben je vais bien ouvrir les oreilles ». À ce moment-là ils se représentent comme un réceptacle. C'est une position de la lecture qui est malheureusement très fréquente, surtout avec les enfants en opposition et certains enfants très suivistes.

Au deuxième niveau, vous avez des enfants qui décortiquent, qui répètent, qui utilisent l'exercice, la répétition pour avaler et qui découpent en petits morceaux. C'est une autre façon de faire mais qui est encore artificielle, superficielle et que l'on paie au collège. Au collège, ces enfants qui ont appris comme ça vont continuer à voir les textes d'une façon superficielle. Ils n'entreront pas en dialogue avec ce qu'il y a au-delà du texte, avec l'émetteur et le sens.

Au troisième niveau, vous avez des enfants qui dépassent ces deux aspects de la prédation cognitive et qui entrent dans une prédation par identification. À ce moment-là, ils s'interrogent sur les idées que l'on veut leur transmettre. Nous ne savons pas encore bien à la Maternelle, à l'école Élémentaire et au collège développer les enfants pour qu'ils aient ce sens des idées alors que beaucoup en seraient capables. Mais la pression que l'on exerce sur eux pour qu'ils avalent ce qu'on leur demande d'apprendre est trop forte et les empêche de faire ce travail au niveau des idées, donc une prédation par identification à ce que veut l'autre au travers du texte.

Le quatrième niveau, plus élaboré, est le niveau culturel proprement dit. L'enfant, après avoir fait cette troisième sorte d'opération d'identification de ce que l'autre veut transmettre, resitue, contextualise comme on dit « bon ben ça c'est du Racine, ça c'est un écrivain qui a vécu à tel moment... là on me transmet telles idées sur la vie, ce sont des idées sur le mariage, sur la violence, etc. » Donc il y a des niveaux successifs et lire, c'est passer de la situation de récepteur à celle d'émetteur pour d'autres récepteurs. Nous avons des enfants qui sont à des niveaux différents.

Quel est le sens de ma venue ici ? Pour ma part, et je pense que c'est votre problème aussi, c'est de rendre l'école plus habitable. Nous avons une école qui est insuffisamment habitable encore et ça n'est pas de lui faire des reproches, mais je ne me situe pas sur le plan de la politique ni sur le plan : « on ne fait pas ce qu'il faut ». Je le pense très souvent mais je pense que l'on ne fait pas ce qu'il faut par incompetence, par ignorance. C'est le vrai problème. C'est parce que l'éducation fonctionne avec toute sa sous-jacence psychologique, cognitive, etc. On n'en est pas du tout encore au point où en est la médecine, le métier d'ingénieur, ce sont encore des transmissions à l'état trop brut. L'école n'est pas encore assez habitable parce qu'elle n'a pas encore assez fait la visite de ses appartements, de ses différents rouages. Encore une fois, compliments aux rééducateurs, ils le font, mais malheureusement d'une façon que je trouve encore empirique. Je leur demanderais un effort supplémentaire sur le plan scientifique mais c'est déjà formidable.

Une école qui serait plus agréable, voilà ce qui nous réunit aujourd'hui. Comment faire pour que vous ne soyez pas écrasés par ce que je suis en train de dire ? Je veux absolument souligner ceci : « il n'est pas possible de mettre en application ce que je suis en train de dire ». Moi-même je ne saurais pas le faire. Ça veut dire que l'on est à un moment où l'on découvre les problèmes, les dysfonctionnements, mais on n'en est pas encore à un moment où l'on peut tirer des conséquences suffisamment pratiques de ces dysfonctionnements. Il y en a, on peut essayer. Nous faisons le tour de la France, M. Delattre et d'autres, pour visiter des classes où on fait des choses remarquables et je suis sûr que parmi vous il y a des gens qui font des choses qui nous intéresseraient au plus haut point, qui vont justement dans le sens de cet essai de lutter contre le fait de laisser des enfants en errance ou en déshérence. Il y a des choses déjà possibles mais nous en sommes encore loin et vraiment toutes vos idées pour rendre l'école plus habitable et pour mieux comprendre pourquoi elle est inhabitable, et ce qu'on pourrait faire à propos de tels enfants ou de telles classes, eh bien voilà, c'est ça que je voudrais.

Questions du public :

- On découvre les problèmes, parfois on les cache aussi, on n'a pas de solution, on les masque. La difficulté vient peut-être du fait qu'on n'a pas les solutions.

- JL : Quand on n'a pas de solution de rechange, eh bien on continue de faire ce qu'on fait, on ne peut pas faire autrement. Descartes disait : « quand on se perd dans une forêt, on ne sait pas où aller, il faut continuer sur notre chemin même si c'est l'errance ». Je ne sais pas si c'est la meilleure pensée de Descartes. Lorsque j'étais enseignant, en début de cours les élèves étaient

toujours étonnés que je n'essaie pas d'intervenir. Au bout d'un moment, ils s'apercevaient de la situation, puis il y avait toujours un petit carré qui continuait à bavarder, les autres se moquaient un peu et puis on pouvait repartir, donc pas besoin de rappel à l'ordre.

Je voudrais revenir un tout petit peu sur ce que j'appelle la désappartenance, parce que vous m'avez demandé de dire quelques mots sur l'état de la société avec les répercussions à l'école chez les enfants. C'est vrai, je pense que nous sommes dans une période de panne, cette notion me paraît intéressante surtout si on compare notre école à celle de Jules Ferry. C'est là que l'on s'aperçoit de tout ce qui s'est transformé.

Quelles pannes ?

Je dirais qu'il y a d'abord une panne de l'appartenance. Dans cette société du début du XXème siècle, jusqu'à la deuxième guerre mondiale, il y avait quand même un sentiment d'un lien avec la cité, la famille élargie. Il y avait une stabilité qui provenait d'une organisation groupale avec toutes sortes de choses sacrées qu'il n'était pas question de remettre en cause. Évidemment, je ne dis pas que c'était l'âge d'or ni que c'était la bonne solution, mais enfin la société tenait grâce à toutes sortes de contraintes qui ne pouvaient pas subsister évidemment. Il y a également une panne de déparentalisation. Cette société d'avant était parentalisée, affiliée à des instances qui représentaient des valeurs, bonnes ou mauvaises. C'est ce qu'en psychanalyse on peut appeler le Surmoi. Cette déparentalisation, maintenant, s'exerce à tous les niveaux, c'est-à-dire à tout ce qui tenait la société : le pouvoir, les notables, tous ces gens qui donnaient des leçons aux autres dans le village. Leur crédibilité est largement mise en question. Si bien que nous arrivons au stade de « ni Dieu, ni César ». L'évolution n'est pas encore achevée, je ne souhaite pas qu'elle s'achève, mais il y a une sorte de disjonction, de distension des liens, un décrochage par rapport aux instances qui auparavant servaient de point d'ancrage. On arrive à une panne de ce que j'appellerais la « progrédience », c'est un mot que j'ai trouvé et qui signifie la marche en avant. Cela ne veut pas dire qu'on est dans la régression mais qu'on est dans une sorte de stagnation et qu'il n'y a plus cet idéal. Par exemple, l'école de Jules Ferry était arrivée par l'idéal de la promotion : l'enfant du peuple, du cultivateur pouvait avancer. Cette progrédience existe encore mais on n'y croit plus. Chez beaucoup d'enfants il n'y a plus le sens de la trajectoire, quand il y a quelque chose qui arrête en chemin, eh bien, on s'arrête là. Nous sommes dans une idéologie de l'instant, de l'immédiateté et on perd de vue le sens de la temporalité, du devenir, du futur et de l'aventure du futur.

Nous sommes également en panne de l'apport. Auparavant, n'importe quelle personne devait apporter un élément, du cultivateur au maréchal-ferrant, chacun devait apporter. Ce sens de l'apport est en train de s'amenuiser également en grande partie. Pourtant il est essentiel, un enfant ne peut pas aller vraiment à l'école s'il n'a pas le sentiment d'apporter quelque chose, il a besoin d'apporter à ses parents, à son maître, de s'apporter à lui-même et pour cela, il faut qu'il ait de la réalisation, de la convoitise d'un objectif. Il y a une panne de l'apportance.

Chacun d'entre nous est mégalomane et c'est heureux. On a besoin de cette mégalomanie à condition qu'elle soit suffisamment contrôlée. Très souvent elle est contrôlée par la dépression, c'est-à-dire qu'on tombe de haut, mais nous avons besoin de nous sentir important, reconnu.

Les enseignants et les rééducateurs essaient de trouver avec les enfants en difficulté des plateformes de réussite qui leur permettent de retrouver le sentiment d'être suffisamment importants.

L'importance, c'est le besoin de se sentir complété, complétant et auto-complétant. C'est ce qui se joue dans les phases duelle et triangulaire si les choses se passent suffisamment bien. C'est le sentiment qu'il est complété et complétant, c'est-à-dire que mettre un enfant au monde signifie qu'on a besoin de se sentir complété par lui. Nous ne mettons pas des enfants au monde pour eux mais pour nous, pour lutter contre un sentiment de vide identitaire. Le désir d'enfant est quelque chose qui doit être réexaminé et il est naturel qu'il soit égoïste. Il est naturel qu'une femme ait besoin de l'expérience de la grossesse pour se sentir complétée, plus qu'elle-même, pour se sentir, avec le premier enfant tout au moins, équivalente à sa propre mère, aux autres femmes. Dans une première phase, il y a une rêverie parentale prénatale, on rêve bien sûr de l'enfant, mais c'est un enfant dont on va profiter, au service duquel on va se mettre bien sûr. Mais on n'arrive pas encore à le vivre pour lui-même, sinon je crois qu'il y aurait une chute de la natalité. À ce moment-là on visualiserait toutes les difficultés qu'il aurait à affronter dans la vie, il faut surtout se garder de se faire peur. Il faut laisser la fonction procréatrice dans son élan instinctif et ne pas trop y réfléchir. Un enfant a besoin de se sentir complété et complétant parce que c'est ce qu'on attend de lui. Les parents attendent qu'il leur donne un plus, un plus de corps, de bras, un corps de plus, des jambes en plus puis un supplément d'identité, un supplément de valeur.

Panne de l'intelligibilité : on ne comprend plus grand-chose au monde qui nous entoure, on en voit un exemple avec les guerres qui éclatent et nous dépassent. Nous sommes manipulés par des sociétés, je dirais économiquement très puissantes, et donc il y a des choses qu'on ne comprend plus dans le fonctionnement de la société. L'école peut réintroduire de l'intelligibilité mais ce n'est pas facile. Tout cela se passe également au niveau des adultes et nous sommes dans une panne de l'autorité, de propositions pour rendre le monde plus habitable. Cela donne aux enfants le spectacle d'adultes qui n'arrivent plus à maîtriser les choses. Les enfants savent parfaitement que les mères ne sont plus totalement capables d'assurer leur développement, que les enseignants ne sont pas non plus capables de cela. Il y a un manque, un dépérissement de l'instance paternelle et le fait que le père joue le rôle de la mère n'est pas une façon encore suffisante, c'est une façon utile mais pas suffisante de lutter contre ce dépérissement qui lui-même n'est pas seulement lié à la famille. Tous ceux qui disent « c'est aux parents de réagir » ont raison, mais les parents sont eux-mêmes victimes, aux yeux des enfants, du dépérissement des instances sociales qui les entourent.

Dans un monde qui est ce qu'il est, et avec lequel il nous faut faire, nous n'allons pas pleurer là-dessus mais nous faisons le constat que le rôle des enseignants n'a peut-être jamais été aussi grand et ce n'est pas une raison pour les culpabiliser. Le problème de la relation avec la famille est quelque chose de profondément nécessaire, mais il y a encore autre chose qui est le problème du « parler vrai » au niveau de ce qui se passe dans la famille. Nos enfants sentent parfaitement que notre société dysfonctionne et donc il leur paraît normal eux-mêmes d'imiter un certain nombre de ces dysfonctionnements. Par conséquent, il ne s'agit pas non plus de pleurer là-dessus mais de dire la vérité, de parler vrai.

Je vous annonce déjà que le parler vrai est probablement un des moyens de réagir à toutes ces pannes. Il va falloir trouver l'entrée de l'apprentissage. Un des rôles des IUFM devrait être de commencer à apprendre aux enseignants la façon de parler vrai d'un certain nombre de problèmes. Tout à l'heure, je disais que quand il y a de l'éthylisme dans les familles, quand il y a des familles « batailles », des familles dans lesquelles on n'arrête pas de s'entredéchirer, quand les enfants voient autour d'eux le spectacle de la misère, du racket, du vol, des injustices, que fait-on ? Je pense que nous n'arriverons probablement pas à neutraliser toutes ces choses, mais ce que nous pouvons faire c'est avoir une attitude de vérité relativement à ça et poser la question « les choses étant ce qu'elles sont, comment va-t-on faire ? ». Les enfants, les jeunes ont besoin d'entendre ce langage. Les adultes n'ont pas à avoir peur de dire « nous ne savons pas très bien comment réagir à ça », ne pas se présenter en « Zorro », en « père fouettard » ou personne capable de résoudre tout. Il faut les aider avec la fermeté nécessaire, ramener les choses à la réalité. On ne peut pas se permettre toutes les faiblesses, tous les égarements, tous les laxismes mais en même temps il faut poser les problèmes, ne pas demander aux enfants la solution mais se demander avec eux « qu'est-ce que vous en pensez ? », ce qui est une façon, un mode de vie assez constructifs.

C'est ce que nous faisons à travers les ateliers de philosophie, de psychologie, d'interrogation collective par exemple.

Voilà ce que je voulais vous dire.

Je voudrais vous proposer dans les quelques minutes qui restent d'amener d'autres propositions, que certains d'entre vous proposent des situations et que nous essayions de voir comment des lieux de parole, une façon de se mettre ensemble entre enseignants, avec le concours dans la mesure du possible, d'un psychologue, d'un psychanalyste, peuvent aider à y voir plus clair dans certaines situations.

Nous sommes dans une période dans laquelle les enseignants ont besoin d'être formés sérieusement, enfin, aux problèmes relationnels par :

- le parler vrai
- l'écoute tripolaire
- le conflit des logiques
- la lutte contre la fidélité à l'identité négative.

Tout ceci pour tenter de répondre au sentiment de solitude qu'ils éprouvent par rapport aux problèmes d'urgence qu'ils vivent sur le terrain. Ils ont besoin de bénéficier de lieux de parole, je cite donc les groupes de Soutien au Soutien, non seulement pour aider les enseignants à faire face aux problèmes d'urgence, parce qu'il y a des problèmes d'urgence, des enfants déroutés, violents, etc., mais aussi pour leur donner les moyens de réfléchir aux conditions permettant de coupler cela avec l'avènement d'une école beaucoup plus habitable.

Je vais vous proposer ce travail collectif de co-réflexion. Je le demande à tous les niveaux de l'institution, non seulement avec les enseignants mais aussi au niveau des élèves et de toute la hiérarchie. Toute la hiérarchie doit pouvoir trouver des lieux de parole, que les problèmes soient non pas concertés et débattus, mais réfléchis ensemble. Ça ne tourne pas à la décision mais à la lucidité. Cette co-réflexion devrait s'installer à tous les étages de la hiérarchie, au niveau de l'inspection, de l'académie, du ministère, etc. Commençons par les enseignants.

Je vous propose que quelqu'un présente en quelques minutes une situation d'insatisfaction.

- *Un sujet qui me préoccupe actuellement, c'est le sens de la violence à l'école au cycle 3, mais vous avez répondu.*

La situation qui me pose problème est celle d'un enfant qui est signalé pour des problèmes de langage importants. Nous avons constaté que cet enfant a des compétences, quoi qu'il dise, mais le seul problème c'est que les activités de langage pur sont échouées. J'aurais aimé avoir votre avis, car le problème qui se pose est de savoir s'il faut un maintien ou le passage en CP, sachant qu'il a des difficultés dans le registre oral, mais en contrepartie a pas mal de capacités pour faire un CP.

- JL: Merci. Si vous voulez, la démarche, dans ce cas comme dans n'importe quel cas, naturellement, quand on discute de ce genre de choses, comporte un contrat, qui est celui de la confidentialité : « pas question de répandre à l'extérieur que telle personne a dit telle chose ». Il s'agit d'un contrat de solidarité, d'abord un contrat de volontariat pour appartenir à un groupe, car il faut être volontaire, et un contrat de solidarité, c'est-à-dire que chacun va écouter. On part donc d'une situation qui fait problème dans un premier temps, et on essaie de travailler sur cette situation en trois temps. Dans un deuxième temps, on essaie de sortir de son propre univers et d'entrer dans le monde de celui dont on parle, en l'occurrence, ce serait celui de cet enfant et de ses parents. Après avoir fait ce détour par ce que l'on appelle l'intelligibilité, l'essai de compréhension de la logique qu'il y a dans cette affaire, la logique de l'enfant pour être comme il est, eh bien l'on passe à un troisième temps qui est la recherche du modifiable. Si vous deviez parler de cet enfant dans un premier temps, et je pense que vous en parleriez pendant une demi-heure et c'est normal, vous évoqueriez comme ça vous vient tout ce que vous connaissez de lui, mais là nous allons passer tout de suite au deuxième temps, celui de comprendre tout ce qui peut se passer au niveau de cet enfant.

Pour aborder ce deuxième temps nous avons un mode de travail qui est l'écoute tripolaire. Ça veut dire que l'on part de l'idée que, quand un enfant a tel mode de comportement, il y a trois choses, il y a chez lui ce qu'on appelle :

- la dimension accidentée (passé)
- la réaction à cette dimension accidentée (présent)
- la dimension du futur, c'est-à-dire ce qui est ouvert, les leviers dont on peut s'emparer (futur).

C'est ne pas prendre seulement le problème du passage dans la classe future, ne pas prendre seulement le problème de son comportement actuel, ne pas prendre simplement ce qu'on sait de ce qu'il peut y avoir d'accidenté chez cet enfant. La plupart du temps je suis obligé de reconstituer, là vous allez m'aider. Vous dites qu'il y a un problème de langage, vous dites que les compétences sont atteintes. Est-ce que vous pouvez dire deux mots sur les compétences atteintes ?

- *Au niveau des compétences d'abstraction, de raisonnement, de logique, de compréhension ou de données socioculturelles, là c'est un niveau correct. Par contre toutes les activités qui demandent de passer par le langage sont échouées.*

- JL : Ça n'est pas le mutisme ?

- *Non non c'est une enfant qui est capable, c'est une enfant dynamique, qui a vraiment envie de communiquer, elle est capable, malgré son handicap, de répéter s'il le faut la même chose même dix fois pour se faire comprendre.*

JL : Donc elle essaie de prendre sa place.

- *Oui, elle veut communiquer, elle veut montrer qu'elle comprend bien les choses et que pour elle c'est difficile effectivement pour le langage.*

- JL : Et ses troubles du langage, est-ce qu'on peut parler de troubles d'abord ?

- *Elle est suivie chez un orthophoniste et également en psychomotricité.*

- JL : Vous pouvez nous dire deux mots sur la façon dont elle parle ?

- *Il y a des inversions de syllabes, des mots tronqués aussi et elle a du mal à parler en utilisant le « Je ».*

JL : Quand même il y a des moments où elle dit « Je »... Est-ce que vous savez quelque chose sur la famille, sans trop entrer là-dedans...

- *Oui, c'est un milieu socioculturel pauvre avec une syntaxe... avec une carence affective et pour faire le point par rapport à l'école, l'école lui a apporté beaucoup. Il y a un investissement certain de l'enseignant qui fait progresser cette enfant, une relation s'est installée.*

JL : Elle a donc besoin de cette relation. Elle fait des efforts. Est-ce qu'il y a des frères et sœurs ?

- *Oui, la maman a eu un bébé récemment.*

- JL : Est-ce que vous savez s'il y a des conflits dans la famille ?

- *Oui il y a eu de gros conflits, le premier enfant a été retiré je crois.*

JL : C'est la DASS qui s'en est occupée ?

- *Oui*

- JL : Est-ce que dans la salle, il y a des hypothèses qui commencent à se former sur ce qui peut faire que cette enfant est gênée pour s'exprimer alors même qu'elle recherche un lien, une relation privilégiée avec son enseignant ? Elle veut bien faire et pourtant il y a quelque chose qui la retient et qui agit sur son langage, qui fait que son langage est ce qu'il est. Est-ce que vous pourriez mettre un âge sur son langage, est-ce que c'est un langage d'un enfant de 5 ans ?

- *Au niveau de son âge de développement, elle a un niveau de langage de 3 ans 1/2.*

- JL : Comment les personnes qui sont dans la salle interprètent le fait qu'une enfant qui a les compétences d'une enfant de 5 – 6 ans, si j'ai bien compris, a en même temps les compétences de langage d'une enfant de 3 ans 1/2 ? Comment est-ce que ça peut être cohérent ?

- *Est-ce qu'on ne retrouve pas ce que vous avez montré : des étapes qui ont été passées mais qui n'ont pas été intégrées ?*

JL : Oui, il y a des étapes qu'elle n'a pas intégrées, absolument, et pourquoi ne les aurait-elle pas intégrées ?

- *Moi, au regard de la situation familiale, je me poserais un peu la question de savoir si, à un moment, on lui a laissé la possibilité de parler ; ou est-ce le fait qu'il y ait de la violence familiale, ou le fait d'être placée, qui aurait arrêté son fonctionnement au niveau du langage ? Ce serait ma question.*

- JL : Est-ce qu'il y a d'autres avis comme ça ?

Enfin moi, finalement, ce qui m'intéresserait ce serait de trouver des solutions relativement à la recherche du modifiable. Ici, il y a une dame qui a dit quelque chose qui m'intéresse beaucoup. Elle a dit : « il y a peut-être quelque chose qu'il ne faut peut-être pas dire, si j'ai bien compris. ».

- *Oui*

- JL : Vous voyez, dans une situation comme ça, je me dis que tous les enfants ont deux âges et que, quand il y a une dimension accidentée, on sent qu'il y a quelque chose d'accidenté quelque part. Un aspect du développement porte la trace du moment de l'accident en quelque sorte. C'est comme une voiture, n'est-ce pas, qui aurait été accidentée et il en reste des séquelles ; une aile en porte la trace. Cette enfant garde, comme dans son symptôme qui est le langage, la trace de quelque chose qui, à un moment donné, a provoqué comme une sorte d'arrêt de croissance, un arrêt de croissance limité puisque les autres aspects se sont développés. Mais il arrive souvent qu'il y ait des aspects limités de la croissance qui s'arrêtent. Ce peut être le langage, la lecture, il faut que les choses soient plus graves pour que le calcul soit affecté et à d'autres moments, c'est le comportement.

Donc il s'est passé quelque chose qui a fait que cette enfant a été secouée émotionnellement et il y a quelque chose qu'il faut que vous connaissiez, c'est ce qu'on appelle la fidélité au traumatisme. Quand quelque chose s'est passé, qui a été un choc et qui a provoqué une sorte d'arrêt de la croissance, non seulement il y a la trace de ce choc mais il y a fidélité à cette trace. Cette trace fait partie de l'identité de l'enfant, elle fait partie du Moi, l'enfant en a besoin en quelque sorte comme calcification.

Donc je vois les choses comme ça : cette petite est fidèle, intérieurement et inconsciemment, à quelque chose qui a perturbé son développement et qui pour elle est fondamental parce que cela a rapport avec la filiation, avec le rapport aux parents et avec la vie. C'est quelque chose

de vital qui l'a accidentée et qui a été vital aussi pour les parents, donc elle est en quelque sorte témoin de ça, elle est dépositaire dans son symptôme de ce qui s'est passé.

Alors arrivons au modifiable. Le modifiable consiste déjà à comprendre quelque chose de ce que je suis en train de vous dire. Le regard que nous sommes en train de porter sur cette enfant à propos des difficultés de langage est déjà le premier aspect du médicament. Si nous pensons qu'elle a besoin de garder cela et que nous n'entamons pas un combat pied à pied (ce qui ne veut pas dire non plus qu'il faut renoncer au combat) pour qu'elle parle mieux et qu'elle se sente avoir le droit de cultiver, en quelque sorte, ce symptôme, déjà il y a quelque chose qui peut s'arranger pour l'avenir. C'est notre propre compréhension, notre intelligibilité de ce qui se passe chez l'enfant qui peut lui permettre de cohabiter avec ce qui l'encombre. Elle-même est gênée par ce problème. Or, même si elle y est fidèle, elle est en même temps gênée par ça. Si nous pouvions travailler, par exemple, dans le cadre de la « Maison des Petits dans l'École » ou dans un CMP, avec les parents on essaierait de voir ce qui s'est passé à leur niveau et on leur demanderait un parler clair là-dessus, un parler vrai. Le fait de parler, de verbaliser ce qui s'est passé peut permettre un tout petit peu de sédation de ce comportement. Les rééducateurs connaissent bien ce problème, ils ne peuvent pas parler à la place des parents à moins que les parents ne les y autorisent. Remettre de la réalité dans l'histoire de l'enfant peut lui permettre de se sentir moins tributaire de ce choc émotionnel.

Maintenant, si l'on ne peut pas parler aux parents, là il y a à voir avec l'enfant, lui parler vrai, je parle tout haut, je ne sais pas si j'ai raison, lui dire « tu vois, pour l'instant on pense que tu vas réussir au CP avec ce que tu sais faire, mais tu as un problème avec l'élocution au niveau du langage, c'est d'ailleurs pour ça que tu es avec une orthophoniste. Est-ce que tu penses que nous, nous avons confiance ? »

Je ne peux pas me mettre à votre place, je ne peux pas dire s'il faut la faire passer au CP. En même temps, la bloquer sur cette affaire de langage alors qu'elle a des compétences par ailleurs, je ne suis pas sûr qu'elle récupère et qu'en même temps il n'y ait pas le risque d'un sentiment de différence encore plus grand. Je ne peux pas trancher pour vous mais je pense qu'il faut, avec les parents, parler clair sur cette difficulté d'expression avec l'enfant, tout en soulignant tout ce qui ne va pas et en demandant, peut-être, dans la classe où elle passera au CP, de ne pas la harceler, de ne pas mettre trop l'accent sur ce qui ne va pas pour laisser se développer ce qui va.

Vous savez, souvent à 6-7 ans, il se passe des choses, les enfants arrivent à résoudre des problèmes. Ils s'investissent dans des aspects du cognitif à condition, encore une fois, qu'ils ne soient pas vécus comme des perdants. Il peut se produire des modifications. Je pense que la laisser en Grande Section, si elle a par ailleurs vraiment des compétences, et vous avez l'air d'en être persuadée, serait une erreur, mais ça ne peut pas se négocier n'importe comment. Ça peut se négocier dans la clarté ; elle a cette difficulté, les parents doivent le savoir, l'enseignant qui l'aura l'année prochaine doit aussi le savoir. Il faut à ce moment-là adopter une stratégie qui s'appuie sur des plateformes de réussite, sans minimiser les difficultés d'élocution, mais ne pas en faire un devoir, ne pas en faire une obligation de dépasser cela tout de suite.

Ce que je vous ai dit sur la fidélité au traumatisme explique qu'elle ne peut pas le dépasser tout de suite. L'expérience que j'ai avec ce genre d'enfant me montre qu'avec le temps, si on ne la met pas au pilori, si on ne la cloue pas à son symptôme, si on n'épingle pas son symptôme, les choses s'arrangent. Alors, elles s'arrangent jusqu'à quel point ? Je ne sais pas, mais que ce qu'il faut éviter par la suite, c'est que la dimension accidentée ne se recrée sous une autre forme, que le sentiment de différence qu'elle a d'elle-même et de sa famille par rapport à d'autres familles ne l'empêche pas d'avoir la tête haute. Il y a un énorme problème, celui de la honte d'un très grand nombre d'enfants et il faudrait que nous puissions trouver un « parler collectif vrai », pas simplement individuel, pas s'adresser à tel ou tel enfant, mais quelque chose qui soit beaucoup plus général en disant « dans cette école, dans cette classe, il n'y a pas d'enfant qui doit avoir honte de sa famille, de ce qui se passe à la maison ». La maison, c'est la maison, l'école c'est l'école, et on essaie de ne pas transporter à l'école les ennuis qu'on a dans la famille, pour que les enfants gardent la tête haute. Si de nouveau, ils se sentent dévalorisés par ce qui se passe dans la famille, ça risque d'entraîner d'autres difficultés.

Voilà, j'ai donné l'idée de ce qu'un psychanalyste peut faire dans une séance de Soutien au Soutien.

- Vous avez dit tout à l'heure que lorsqu'il y a des problèmes au niveau du calcul c'était bien plus grave. Est-ce que vous pourriez développer ?

- JL : Oui. Des difficultés graves en calcul sont liées à des difficultés à se situer dans la famille en général. Des difficultés de comptage des membres de la famille. Par exemple, quand il y a eu un enfant mort dans une famille, ça n'est pas automatique heureusement, quand la famille est très perturbée par cette mort, quand la mère elle-même est encore en deuil et porte la trace, d'une façon dite ou non dite, de ce deuil, eh bien, il y a quelque chose dans le dénombrement des membres de la famille qui est en suspens et donc, quand il y a des troubles graves au niveau du calcul, on est obligé de travailler sur le plan psychanalytique au niveau du vécu de deuil, sur le vécu de déstabilisation qui a affecté la famille.

Ça peut être également au niveau du vécu du corps ; il a pu y avoir maladie, ou quelque chose comme ça, qui a affecté la croissance et alors l'enfant fait des confusions du point de vue des âges, ne se repère pas dans la semaine, dans le temps, c'est qu'il n'a pas pu mettre de l'ordre dans sa propre croissance.

Des troubles plus bénins en calcul sont d'un autre ordre. Ça peut relever très souvent de l'émotivité. Stella Baruk a raison de mettre l'accent sur l'émotivité, lorsque le calcul a été appris à un moment où l'enfant n'était pas mûr : là on revient au Moi pyramide que je vous présentais tout à l'heure.

Là aussi, ce que la psychanalyse nous montre, c'est qu'il y a une fixation des moments de désarroi. C'est valable pour la sexualité, c'est valable pour les apprentissages, c'est valable pour tout. Quand quelque chose a été abordé dans un moment où l'enfant n'était pas prêt, même s'il n'y a pas de conflit grave, vous voyez l'image de soi jouer un rôle vraiment important.

Tout à l'heure avec le cas évoqué, j'avais envie d'émettre peut-être une autre hypothèse, c'est que cette enfant, quand elle a voulu s'exprimer, a eu peur de perdre la face. Beaucoup d'enfants qui ne réussissent pas dans une matière, ou se sentent troublés tout simplement parce qu'à un moment donné ils ont eu l'impression qu'ils allaient perdre la face, que leur image de soi allait être dévalorisée dans la compétition, préfèrent ne pas entrer en compétition. Ce n'est pas le cas de la petite qui, au contraire, porte les choses, c'est pourquoi je pense que l'interprétation faite est assez fondée, mais dans d'autres cas de difficultés en calcul ou ailleurs, il faut toujours se demander si les débuts ont été correctement abordés. Sinon il en reste quelque chose. Si nous-mêmes en tant qu'adultes, nous avons fait une expérience difficile d'entrer dans un espace donné, nous conservons ce sentiment que nous n'allons pas réussir dans cet espace. Donc à ce moment-là, et c'est ce que font les rééducateurs, il s'agit de reprendre les choses, de les reprendre en réassurant, en dédramatisant. Les rééducateurs qui sont là sont d'accord ?

- *Tout à fait.*

- JL : Ce qui pourrait aussi être évoqué, c'est que pour que l'enfant s'approprie le monde social, ait envie d'y entrer, il faut que lui-même se sente aussi à la fois complété par ce monde, mais aussi complétant et donc soit entendu en tant que sujet, que sa parole soit entendue dans ce lieu de façon authentique, qu'il se positionne comme sujet acteur dans ce monde, et en cela, peut-être n'a-t-on pas dit ou très peu, qu'il y a des réponses dans l'école qui peuvent être apportées.

Vous avez soulevé les ateliers de philosophie, les ateliers de psychologie, je ne sais pas si c'est évident pour tout le monde, mais ça peut être fait en Maternelle, dès la Maternelle (nous sommes les premiers à avoir préconisé que ça se passe dès la moyenne section). Peut-être que les collègues sont demandeurs de ce genre de dispositif et de comment ça peut se faire. Comment la philosophie en Maternelle est-elle possible ? Pourtant elle l'est, pour que la parole de l'enfant émerge, qu'il voit que dans ce lieu là il existe en tant que sujet et qu'il n'est pas qu'un réceptacle, qu'il est acteur, émetteur de pensées, puisque vous avez parlé de la pensée. Pour lire, il faut lire. Pour penser, il faut aussi exercer sa pensée. Pensée et langage sont liés. Pour lire, il faut pouvoir dégager son nez de la lecture, il faut ne pas avoir « le nez sur le guidon », il faut se sentir pensant, se sentir pouvoir prendre du recul et vous avez raison, je vous remercie beaucoup d'évoquer les ateliers de philo mais ils font partie d'un ensemble.

De quel ensemble ?

L'enfant a besoin de se sentir sujet pensant, capable de penser, d'avoir, de faire l'expérience. Beaucoup d'enfants, surtout ceux qui viennent de milieux socioculturels assez défavorisés, n'ont pas le sentiment qu'ils sont capables de penser. Ils émettent des pensées mais on ne leur reconnaît pas suffisamment ce statut de quelqu'un capable de penser alors qu'ils le sont capables. C'est ce que Descartes appelle le « cogito », le « je pense ». Il faut que l'enfant soit reconnu par la classe, par l'enseignant, comme capable d'émettre des pensées sur de grands sujets, qui ne sont pas forcément des thèmes d'apprentissage mais des thèmes de la vie. Pour comprendre ce que sont les ateliers de philosophie, il faut se représenter ce qu'était la famille

dans la horde primitive, ce qu'était la famille au Moyen-Âge, ou encore il y a peu de temps, c'est-à-dire quelque chose de collectif, quelque chose où la pensée circulait et où l'enfant était participant à des opinions et on sentait qu'il pouvait en avoir. Ça n'est pas allé loin, ça a été détruit ensuite par la société beaucoup plus bourgeoise qui a donné un autre statut à l'enfant, et nous devons revenir maintenant à cette place de l'enfant capable de participer à la recherche d'opinions sur la marche des choses, sur la marche du monde.

Au début, et de tout temps, les problèmes qui se sont posés ont été des problèmes de relation directe avec la nature. Les problèmes n'ont pas été des problèmes par l'intermédiaire des livres, donc nous avons des personnes et des enfants qui se donnaient le droit d'émettre des opinions sur la façon dont on pensait, sur les sentiments, etc., et ceci s'est perdu, c'est pourtant quelque chose de fondamental pour le développement de la pensée. Alors il faudrait que j'insiste plus, que je vous montre ce que sont des ateliers de philosophie, ce qui s'y déroule... Est-ce qu'il y a parmi vous des personnes qui ont mis en place des ateliers de philosophie ?

- Oui, je suis en CM2 et je fais des ateliers de philo depuis trois ans, sans méthode particulière, avec ce que je suis en tant qu'être humain essayant de rejoindre ce qu'est l'être humain, les êtres humains que j'ai en face de moi. J'y découvre beaucoup de choses et en particulier une soif de la part de mes élèves. Au départ, ils sont toujours un peu hésitants et on avance à petits pas au début de l'année, parce qu'ils ont tellement l'habitude que lorsqu'on pose une question, on attend la bonne réponse, ils sont quand même figés dans ce moule, surtout au CM2, et puis petit à petit... Je pars souvent de textes littéraires, d'appuis et d'imaginaire. Petit à petit, ils se délient vraiment et aussi petit à petit, au cours de l'année, il y a interactions entre les enfants qui se considèrent à partir de ce moment-là, les uns, les autres, alors êtres pensants, alors qu'au début de l'année on a vraiment un catalogue d'idées les unes à côté des autres, ils n'osent pas s'interpeller.

- JL : Merci beaucoup. Si vous en faites depuis trois ans, c'est que vous avez constaté une certaine efficacité.

- Extrêmement.

- JL : Ce qu'on observe... Une des premières difficultés qu'on a observées pour les enseignants, c'est d'accepter de se taire pendant 10 minutes !

Dans la règle fondamentale, on donne un thème, ou les enfants choisissent un thème, par exemple l'injustice, ça peut être l'amitié, la naissance, la mort, l'ennui, et puis ensuite on laisse 10 minutes pendant lesquelles les enfants vont parler sans intervention du maître. Le maître doit se taire pendant ces 10 minutes, et ça c'est difficile pour certains enseignants, mais on en voit l'utilité, sinon l'enfant ne peut pas faire l'expérience de l'image de lui-même en train de penser et on s'aperçoit que, si vous voulez, ce ne sont pas des soliloques, des envois comme ça mais quelque chose qui circule. Au bout d'un moment, les enfants tiennent compte de l'opinion des autres.

Ça n'est pas un débat exactement, mais un débat implicite, un débat qui se fait sans que ça s'appelle débat, on prend en compte l'opinion des autres. On voit très bien cette circulation, ce mouvement intérieur qui fait que, en même temps qu'on est tourné vers la proposition faite, par exemple l'amitié, en même temps, on émet ce qu'on a au fond de soi-même là-dessus et on tient compte de la nécessité de mettre de l'ordre. C'est une façon de mettre de l'ordre dans le sentiment d'être humain et c'est une façon de participer à une certaine marche des choses.

Dans les effets « collatéraux » de ce genre de pratique, il y a celui du rapport à la loi qui se modifie. On parlait de violence tout à l'heure. Le sujet a été évoqué par les gens de terrain, je me tourne vers la collègue qui vient de présenter son expérience, on s'aperçoit que ça modifie l'attitude comportementale des enfants, y compris des plus turbulents qui peuvent à ce moment-là apprendre à surseoir à la violence, puisqu'il y a d'autres modes qui peuvent être valorisés. On peut y être compris en désaccord avec l'autre mais de façon socialement acceptable. Le fait de s'exercer à ça et de le vivre peut être une valorisation, parce qu'en fait on ne lâche pas un comportement si on ne gagne pas autre chose en adoptant un autre. En faisant ces ateliers, les enfants voient ce qu'ils peuvent gagner autrement, d'un niveau plus élaboré qui n'est pas là d'emblée pour eux. En faisant ce travail-là, ils voient ce qu'ils gagnent et à partir de là, on travaille aussi sur le problème de la violence.

Voyez, nous avons appelé cela des ateliers de philosophie, puis ensuite maintenant, nous pratiquons des ateliers de psychologie puis d'interrogation collective. Les ateliers de psychologie en deux mots : c'est le problème de la capacité à s'identifier à l'autre. Qu'est-ce qu'on ressent quand on ne sait pas lire ? Qu'est-ce qu'on ressent quand on sait bien lire ? Qu'est-ce que ressent l'enseignant ? Qu'est-ce que ressent l'enseignant quand la classe est trop bruyante ? Voyez, il y a une liste d'une cinquantaine de questions. Qu'est-ce que ressent une dame qui attend un enfant ? Qu'est-ce que ressent quelqu'un qui va être papa ?

C'est l'identification. Il y a une seule question : « qu'est-ce qu'on ressent... ? ». Avec l'interrogation collective, « qu'est-ce que vous pensez de la société ? » par exemple, avec des règles dans la façon de débattre des choses.

Tout cela nous l'avons appelé « la pédagogie de l'interlocuteur valable ». C'est l'idée que l'enfant ne peut vraiment participer aux apprentissages, en s'investissant vraiment, que s'il se sent dans une certaine égalité avec la pensée des adultes. S'il se sent en infériorité, il ne peut pas. Les bons élèves se distinguent des autres parce qu'ils se sentent potentiellement être des interlocuteurs valables, c'est-à-dire à égalité, capables d'intérioriser la pensée des adultes et de se situer à égalité avec cette pensée. Ils pensent que l'école va les amener à devenir égaux. Il y a dans le comportement des enfants un élément essentiel, c'est le défi. Un enfant ne grandit que s'il se met en situation de défi de s'approprier des choses qui vont lui permettre d'être, de devenir grand et de devenir grand de la bonne façon.

Cette pédagogie de l'interlocuteur valable est fondée sur l'idée que pour qu'il y ait de véritables apprentissages et une véritable socialisation, cela implique justement que l'enfant fasse l'expérience d'être dans une certaine égalité. Ce qui ne signifie pas du tout de la copinerie, du mélange de générations, d'être dans la fusion, pas du tout. C'est partir des raisons qui font que certains enfants évoluent mieux que d'autres parce qu'ils se sentent à égalité avec un certain type de comportement, alors que d'autres, qui sont dans la violence, sont aussi dans le défi mais se mettent dans une appartenance qui est celle de la bande par exemple, et cette notion d'être un interlocuteur valable n'est pas possible.

Si vous voulez, le levier, c'est la notion d'universalité ; quand on est dans la pensée de type universel où il ne s'agit plus de Louis XIV, des Gaulois, de biologie... il s'agit de la marche du monde, de la façon dont les gens se conduisent, des sentiments. Quand on est dans l'universalité, on s'aperçoit que tous les enfants ont envie d'adhérer à ça et là, c'est assez drôle, ce sont souvent les enfants les plus défavorisés, qui paraissent le moins réussir, qui adhèrent le plus à ce genre de réflexion, alors que les autres, qui ne retrouvent pas le schéma routinier des apprentissages, des conduites habituelles de la classe, sont déroutés et se trouvent à l'arrière-plan. C'est un phénomène qu'on observe avec la vidéo par exemple. Qui a envie de dire quelque chose ?

- *Il existe chez Milan Jeunesse « les goûters philosophiques » même si on ne sait pas faire.*

- JL : oui mais toutes les inventivités sont possibles pour donner la parole aux enfants. Je voulais juste faire remarquer, déplorer qu'il n'y ait pas d'IEN dans la salle... Il faudra refaire une réunion. Merci à vous.

Pour citer ce texte :

Nouvelle société : des enseignants et des élèves en difficulté. Comment restaurer du lien et construire le futur ?
Conférence-débat avec Jacques Lévine, Association des Rééducateurs de l'Éducation Nationale de Seine-et-Marne,
29 mars 2003, Chessy (Seine-et-Marne).

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.