

Apprendre ensemble pour se construire¹

Jeanne Moll

On n'apprend pas tout seul, pas plus à construire ses savoirs qu'à se construire soi-même. Nous le savons tous : le bébé qui vient au monde est complètement démuni, et donc complètement dépendant de son entourage maternel ; cet « être génétiquement social », comme le nomme Henri Wallon, ne peut structurer son moi, et construire son intelligence qu'au sein d'un groupe humain, à travers la dialectique complexe du lien à autrui et de l'affirmation progressive de soi, entre dépendance et séparations successives. Il ne peut devenir pleinement humain, sujet de langage et de parole que si des adultes aimants prennent soin de lui et l'introduisent au monde du langage et de la culture. La preuve a contrario nous en est fournie par les enfants sauvages de l'histoire.

D'autre part, en raison de la communication inconsciente marquée de conflictualité intersubjective, mise à jour par la psychanalyse, tout enfant est pris et grandit, depuis le début de la vie, dans un réseau complexe d'interrelations. Son développement psychomoteur, socio-affectif et intellectuel est tributaire d'une constellation d'influences qui s'exercent sur lui : il y a certes l'équipement génétique particulier à chacun, mais surtout l'environnement familial, l'histoire transgénérationnelle, la place qu'occupait l'enfant à naître dans l'imaginaire de ses parents ; le rang qu'il a dans la fratrie, le sexe, les interactions précoces qui ont eu lieu ou non, et puis les expériences premières, voire les accidents familiaux divers qui ont résonné dans son psychisme : rien de cela n'est anodin et laisse inévitablement des traces.

Pour toutes ces raisons, les enfants sont extrêmement différents les uns des autres, mais ils sont aussi semblables en ce qu'ils participent de la même humanité, en ce qu'ils sont tous habités par le désir de grandir, de rejoindre la communauté des humains.

Comment faire alors concrètement avec leur diversité quand on est enseignant, quand on est responsable d'éducation ? Comment tenir compte de la singularité de chacun, en vertu de l'éthique qui est la nôtre, dans le groupe nécessairement hétérogène de la classe ? Et les enfants qui ont des besoins spécifiques particuliers, est-il toujours possible et souhaitable de les intégrer dans une classe ordinaire ? Pour apprendre le plus fructueusement possible avec les autres et par les autres, pour grandir en humanité, quelles conditions sont nécessaires ? C'est une immense question, à laquelle les réponses ne peuvent être que partielles.

J'évoquerai d'abord la question du regard, puis celle des écarts liés à l'hétérogénéité des élèves, pour interroger la qualité de l'accueil des enfants. Je parlerai enfin des structures et institutions qui favorisent la construction du moi identitaire et du moi cognitif à travers l'apprentissage en groupe. Tout cela, en gardant à l'esprit le rôle prééminent de la fonction de contenant.

¹ *Pour citer ce texte :*

Apprendre ensemble pour se construire. Jeanne Moll.

Conférence faite à Lausanne au CHUV, le 10 juin 2009. Une version abrégée paraîtra dans *Le Furet*, revue de la petite enfance et de l'intégration N°73, mars-avril 2014, Strasbourg.

La question du regard

La construction du moi identitaire et du moi cognitif de l'enfant se nourrit des messages corporels de vie et de tendresse que lui adresse son entourage maternel, la mère en particulier. Elle le porte et le soutient, elle le regarde surtout et lui parle et il introjecte les regards de fierté aimante – ou de tristesse – qu'il loge pour ainsi dire dans son corps. Le visage de la mère est le premier miroir où se voit l'enfant.

Par le dialogue tonique (Wallon) qu'elle instaure avec lui, par sa présence chaleureuse et son attention à ses besoins de sécurité affective, par le fait qu'elle accompagne du regard, de la voix et de ses paroles, les découvertes sensorielles du bébé et lui présente des objets en les nommant, elle l'introduit au monde. La mère est ainsi le porte-parole de l'enfant et sa première institutrice, au sens fort d'instituer, mettre debout, ériger de l'humain. Je pense à Montaigne qui écrivait : « Nous ne sommes hommes et nous ne tenons les uns aux autres que par la parole », et il ajoutait « La parole est à moitié à celui qui parle, à moitié à celui qui écoute ». La parole, qui nous spécifie, tisse des liens profonds entre nous.

Si l'on pose comme hypothèse centrale l'existence chez tout être humain du désir de reconnaissance par autrui, – un désir vital, incommensurable – il nous faut, en tant qu'enseignants, apprivoiser, éduquer notre regard pour parvenir à dépasser les différences que nous faisons spontanément entre les élèves par exemple.

Je crois nécessaire, en vertu de l'éthique que j'ai déjà nommée, de développer sa capacité d'attention à l'autre – un concept central pour le psychanalyste Bion qui en fait un lien de connaissance –, d'apprendre à respecter les enfants dans ce qu'ils ont de plus intime, pour cultiver et préserver une attitude d'accueil, d'étonnement à l'égard de leurs réactions corporelles, émotionnelles et verbales.

Il ne s'agit pas en tant qu'enseignant de remplacer la mère et le père mais d'assurer une fonction parentale symbolique pour qu'à l'école, l'enfant puisse conforter son image de soi, trouver confiance en lui, surtout si ces qualités sont mal assurées, pour qu'il puisse se construire avec d'autres dans un lieu autre que celui de la famille. Rappelons-le : la reconnaissance par autrui est à la base de l'accès à la connaissance.

Il est par ailleurs intéressant d'avoir à l'esprit ce que Bion appelle la fonction alpha exercée par la mère : cela signifie que son appareil psychique est à même de recevoir, de contenir, penser ou transformer les anxiétés vécues par le bébé en représentations de mots ; cette fonction consiste à lui rendre vivable et acceptable ce qu'il éprouve de chaotique, comme si elle disposait d'un « appareil à penser » les pensées de l'enfant qu'elle lui restitue à son tour. Ces échanges verbaux, ces interactions subtiles favorisent le développement de l'appareil à penser de l'enfant, de son moi cognitif, tandis que le fait d'avoir été porté puis accompagné par un adulte fiable et rassurant donne à son moi identitaire une base de sécurité interne et le sentiment de la continuité d'exister, chère à Winnicott.

Cependant, tous les enfants n'ont pas la chance de bénéficier d'un étayage suffisant, d'un maternage assez structurant pour construire les bases du narcissisme. Après avoir été désirés, choyés, érotisés, dans une relation symbiotique puis duelle, ils sont parfois abruptement remis à la crèche ou à une nourrice, sans avoir pu intérioriser un sentiment de sécurité affective ; la séparation trop rude entraîne comme une cassure du lien et génère un sentiment d'abandon ;

certains sont envahis par des vécus de défaites du moi, par ce que Jacques Lévine appelle « le non-intégrable de l'image de soi », par la violence qu'ils ressentent autour d'eux. Plus tard, à l'époque de la triangulation, de la confrontation avec l'interdit de l'inceste et avec la loi de la différence des sexes et des générations, ils n'ont pas appris à accepter sans trop d'angoisse des limites à leur désir œdipien. En quête de repères, ils ne cessent de s'agiter, de vouloir recréer avec les adultes une relation duelle qui les rassurerait, ils les « cherchent » agressivement ou se réfugient dans une solitude angoissante, autrui leur apparaît comme trop menaçant pour leur intégrité. Il n'est pas étonnant que ces enfants qui dépensent leur énergie à se défendre contre la présence menaçante de l'autre ne soient pas prêts à investir les apprentissages ni à partager les jeux de leurs camarades.

Pour résumer : le regard qu'ont porté et que portent les autres sur l'enfant, ses proches d'abord, puis les adultes qui le prennent en charge dans les structures de la petite enfance, ces regards pluriels et extrêmement divers, plus ou moins vitalisants, plus ou moins étayants et dynamisants sont autant de miroirs que lui renvoient les autres. Ils déterminent grandement la qualité de son image de soi et alimentent l'énergie du désir qu'il va déployer ou non dans les apprentissages. De grands écarts existent donc dans la qualité des nourritures affectives prodiguées à l'enfant dans sa famille, et c'est avec des besoins affectifs différents qu'il va affronter le monde du dehors.

Que se passe-t-il lors des passages éminemment sensibles qui jalonnent le parcours des enfants, de la famille à la crèche, de la crèche à l'école maternelle puis à l'école ? Ces tout premiers passages sont autant de seuils délicats à franchir, autant de séparations associées à des peurs qui, faute d'avoir été parlées, s'enkystent dans l'intime.

Le problème se pose, pour les enseignants, de savoir comment faire droit à la singularité de chacun alors qu'ils découvrent à chaque rentrée l'immense diversité des enfants qui peuplent leur classe. Comment concilier l'éthique du respect de chacun, éthique à laquelle ils s'adosent généralement, avec la nécessité de conduire l'ensemble du groupe vers les apprentissages requis ?

Des écarts à penser en formation

Quand on interroge les jeunes gens et jeunes filles qui choisissent le métier d'enseigner, à des petits comme à des adolescents, ils disent le plus souvent être animés par le désir de les instruire et de les éduquer ; certains décident d'emblée de travailler dans des institutions spécialisées qui accueillent des enfants différents. Quand ils choisissent l'enseignement général, ils sont sûrs, disent-ils, de ne pas faire de différence entre les doués et les moins doués, les gentils et les « embêtants », les riches et les pauvres, les garçons et les filles, etc.

Ils savent que les enfants ont chacun leur particularité mais ils pensent que leur dévouement et les compétences acquises en formation leur permettront de mener la classe sans difficulté. Cela n'empêche pas une peur sourde de coexister avec une sorte d'espoir messianique entretenu par le moi idéal.

Que se passe-t-il au contact de la réalité mouvante et angoissante du groupe de la classe ? Certains jeunes enseignants, qui étaient animés par de nobles intentions, tombent de haut en subissant le choc de ce qu'avec Jacques Lévine, nous appelons l'autrement que prévu : les élèves ne sont pas dociles et malléables comme ils l'avaient imaginé, ils sont déconcertants de

par leurs différences de niveau, de maturité, de comportement, et les adultes, pris au dépourvu, ne savent comment s'y prendre. Dépités, découragés, décontenancés, ils ne sont plus à même d'exercer leur mission ni d'être des supports d'identification positive, ils luttent avec une image minable d'eux-mêmes tout en mettant leurs difficultés sur le compte de l'hétérogénéité.

Cette plainte, récurrente, manifeste à contrario un rêve d'homogénéité et, plus souterrainement, un désir d'emprise et de toute-puissance sur autrui. Or ces désirs sont mis à mal lorsque l'autre échappe et déjoue les attentes de l'adulte qui se sent alors envahi par l'angoisse. Pour la faire taire, il met en place des mécanismes de défense inefficaces ; il recourt à des stratégies différentes, selon sa personnalité, selon l'urgence du moment : ou bien il se laisse submerger et c'est la déroute, la débandade, l'anarchie dans la « classe-bataille » (Jacques Lévine) ou bien l'adulte donne dans l'autoritarisme et bientôt la violence, notamment celle des cris et des paroles humiliantes ; les deux stratégies sont en tout cas impropres à créer une atmosphère de travail car le maître n'exerce pas sa fonction contenante, au contraire. « Le problème va être dès lors de permettre à l'enseignant de développer en lui une fonction contenante suffisamment élastique pour se laisser distendre et déformer, en même temps que suffisamment ferme pour résister à ces assauts » (Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, 2001).

Il est indispensable, en formation initiale et continue, de penser ensemble et dans un cadre de sécurité et de confiance, cette question des écarts liée à celle de l'intersubjectivité présente dans le choix du métier comme dans toutes nos décisions. Il est tout autant nécessaire d'amener les enseignants à reconnaître que leur désir raisonné de justice et d'équité est en conflit avec l'intersubjectivité à l'œuvre dans tous les rapports humains ; c'est ainsi que l'on a des préférences, des sympathies envers certains élèves, tandis que d'autres ne nous « reviennent pas », voire nous mettent hors de nous.

Nous n'avons pas à juger, et encore moins à condamner ces reports inconscients d'affects enfouis depuis longtemps, ces mouvements transférentiels sur des enfants ou des personnes qui représentent quelqu'un d'autre. « Il n'y a pas faute, il y a fait » disait Françoise Dolto.

Nous avons à reconnaître humblement que les êtres de raison que nous croyons être sont en même temps des êtres pulsionnels et que « le moi n'est pas maître dans sa maison », selon la belle formule de Freud. Nous sommes ainsi faits, nous sommes habités par des représentations et des réminiscences inconscientes qui puisent leurs racines dans la petite enfance ; « car c'est là que nous sommes nés au désir, à la perception de soi, à la frustration et à l'angoisse », comme l'écrivait Daniel Hameline.

Plus tard, nous nous sommes identifiés au maître ou à la maîtresse qui « régnait » sur la classe, exerçant un pouvoir qui nous fascinait et que nous avons rêvé de lui dérober. Des fantasmes d'omnipotence, de maîtrise sur l'autre sont toujours à l'œuvre chez les humains et surtout quand ils sont au contact de plus jeunes ou de plus faibles qu'eux : nous sommes tentés de les former et de les conformer à notre image, nous voudrions les rendre perméables et malléables, tels des objets. Le mythe de Pygmalion, l'histoire de Pinocchio ou le roman de Mary Shelley sur Frankenstein nous renvoient à ces images dont nous devons nous détacher et sur lesquelles Philippe Meirieu nous donne à penser dans un de ses nombreux livres (*Frankenstein pédagogue*, 1996).

Comment traiter cette question de l'hétérogénéité inévitable des élèves ? Nous avons fait l'expérience que les groupes d'analyse de pratiques régis par un cadre sécurisant et une méthode rigoureuse, des espaces hors jugement et hors menace, permettent un travail réflexif authentique, générateur de changements de regard sur les enfants « en sous-construction identitaire et cognitive » (Jacques Lévine). Je veux parler des groupes de Soutien au Soutien, adaptés du Balint pour enseignants et fondés par Jacques Lévine. Chacun y apprend à exercer une fonction contenante.

Apprendre à accepter l'hétérogénéité et à changer de regard

Dans ces groupes, qui sont autant de laboratoires de formation, chacun s'autorise à dire, parce qu'il se sent entouré de confiance et de respect, les blessures narcissiques, les défaites d'amour-propre qu'il vit dans une situation précise avec un enfant/élève ; c'est le 1^{er} temps de la méthode, le temps de l'exposé de la plainte où une personne volontaire ose dire son amertume, sa colère aussi parfois de ne pas « venir à bout » de tel ou tel élève. Les autres accueillent respectueusement ses dires, puis, dans le 2^{ème} temps de la séance, on cherche ensemble à élaborer les difficultés de la situation que le groupe prend collectivement en charge. On s'interroge sur les multiples fils qui tissent la complexité du « cas » mais surtout on procède à un changement de place, c'est-à-dire qu'on essaye d'imaginer ce que ressent l'enfant qui dérange constamment ou qui n'apprend rien, en tout cas qui met l'enseignant ou le rééducateur en échec. On fait des hypothèses sur ce qui peut bien l'animer intérieurement dans la situation qui est la sienne – de la honte, de l'angoisse, de la culpabilité etc. –, on imagine la façon dont il se représente, dont il se vit à l'intérieur de soi : non conforme, non aimable, en non-droit d'exister, exclu... autant de ressentis insupportables et contre lesquels il se défend comme il peut, en se comportant comme il le fait.

Cette invitation à déporter son regard, à quitter le point de vue de l'adulte pour se focaliser sur celui de l'enfant en cause, ouvre pour ainsi dire l'intelligence relationnelle : les participants du groupe découvrent, avec l'aide de l'animateur, que ce que nous appelons la dimension accidentée, intime, de l'enfant ou de l'adolescent, suite à des défaites précoces de son moi, s'exprime par une organisation réactionnelle défensive. Cependant, pour autant, et malgré ça, l'enfant est animé par une dimension intacte de vie en laquelle il nous faut croire pour la soutenir et l'accompagner afin qu'elle se déploie. En d'autres termes, l'enfant présentant des troubles du comportement n'est pas réductible à son trouble, l'enfant du chaos, comme le nomme Daniel Calin, n'en reste pas moins porteur de vie, de désir. Quant à l'enfant atteint d'un handicap, qui fait souvent peur par l'image déformée qu'il renvoie, « son étrangeté révèle, comme dans un miroir brisé, notre propre étrangeté que nous voulons ignorer... Cet enfant, étrangement inquiétant, ne nous est pas si étranger que cela » écrit Simone Korff-Sausse dans son livre *Le miroir brisé* (1996).

Ce qui est formateur dans les séances de Soutien au Soutien, c'est que les participants sont invités à s'identifier à l'enfant, à imaginer sa logique interne, à l'écouter « dans la façon dont il écoute sa propre vie ». Ce faisant, ils apprennent progressivement à pratiquer le regard tripolaire (Jacques Lévine), à l'opposé du regard unilatéral et stigmatisant.

Le regard tripolaire articule l'intériorité et l'extériorité – ou encore le présent et le passé – avec le pari d'un avenir possible pour l'enfant momentanément « en panne », il fait le pari d'un devenir fondé sur la confiance que lui fait l'adulte, malgré tout le négatif qui l'accable et l'empêche d'apprendre.

À la suite des efforts d'imagination que font les adultes en groupes, les enfants étiquetés différents, ou « bolides » et rétifs aux savoirs apparaissent comme des enfants en détresse qui nous lancent des appels. En fait, l'exercice du regard ou de l'écoute tripolaire que je viens d'évoquer permet à l'adulte d'entrer un peu dans la compréhension de l'enfant en souffrance et donc d'en modifier sa représentation.

Le fait de transmettre à l'enfant cet autre regard lui permettra peut-être de changer sa propre perception de lui-même.

Fort de cette nouvelle représentation, l'adulte est disponible pour aborder l'enfant autrement, lui parler différemment, il va chercher à le valoriser et à l'intégrer au groupe de la classe.

C'est la recherche du modifiable, des leviers de croissance qui constitue le 3^{ème} temps de la méthode. Le rééducateur se met sur la voie d'inventer des moyens de dépasser le vécu morcelé ou trop agité de son corps, il va l'aider à se former une image plus ré-unifiée de lui-même, – voir le sparadrap sur les 2 moitiés du galet – en aider un autre à lutter contre des conduites de toute-puissance (Jacques Lévine, Michel Develay, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, 2003). C'est ce que Jacques Lévine appelle le travail d'individuation, de désencombrement et de futurisation et que nous pouvons mettre en rapport avec la fonction alpha exercée par la mère.

Apprendre à voir au-delà des apparences, oser nous confronter aux fantasmes d'homogénéité et aux peurs qui nous habitent, cela est possible et nécessaire par le biais d'un travail réflexif et collectif à partir de situations précises et singulières dont nous découvrons qu'elles rejoignent l'universalité de l'humain. C'est le propre de la méthode clinique.

La pratique du Soutien au Soutien nous familiarise, au fil du temps, avec notre conflictualité interne et avec la conflictualité qui régit les relations intersubjectives, elle nous permet d'apprivoiser l'étrangeté en nous, celle qui résonne avec l'étrangeté chez autrui, et surtout, elle nous aide à aller vers l'autre comme vers un sujet qui nous ressemble pour le rencontrer vraiment, là où il en est.

Au lieu d'être un lieu redoutable où il s'agit, pour l'enseignant, de dompter le groupe pour rester le maître, la classe devient alors un espace peuplé d'individualités, ou mieux de sujets dont l'enseignant sait les richesses potentielles et souvent insoupçonnées.

C'est une question de regard et de sensibilité relationnelle à s'approprier pour que l'enseignant puisse exercer, auprès de chacun et de tous, une fonction contenante, c'est-à-dire d'accueil, d'attention et d'accompagnement. Une fois acquis, ce regard et cette sensibilité permettent à l'intelligence pédagogique de se déployer, je dirais même que ce regard la libère et l'aiguise. Nous constatons qu'après avoir accepté, au fil du temps, la réalité incontournable de l'hétérogénéité des enfants et des élèves, l'enseignant ne s'épuise plus à lutter contre elle, il la considère au contraire comme un champ de ressources plurielles à découvrir. Fort de ce nouveau regard et avec le soutien psychologique de ses collègues du groupe, il s'emploie à modifier peu à peu sa pratique souvent trop uniformisante ; il recourt à des dispositifs pédagogiques différenciés pour que chacun aille le plus loin possible dans les apprentissages, scolaires, certes, mais aussi socio-affectifs.

La question de l'accueil

L'enseignant qui est convaincu de la dignité de chaque enfant et qui sait son désir d'être reconnu inconditionnellement, le désir de ses parents aussi, réfléchit à des modalités d'accueil qui facilitent le passage de la famille à l'école, d'une école à l'autre, en bref, qui prennent en compte la fragilité des enfants lorsqu'ils ont des passages à franchir.

Ces passages sont en effet autant de séparations nécessaires sur le chemin de la croissance et de l'autonomisation.

Quand une équipe d'enseignants s'efforce d'aider chacun des enfants à les assumer le plus sereinement possible, en leur consacrant beaucoup de temps, comme je sais que cela se pratique dans certaines écoles particulièrement bienveillantes – école de Véronique dans le 18^{ème} arrondissement de Paris, école de St Didier sous Riverie –, on peut dire que l'école assure la première tâche qui relève de sa fonction contenante. Et l'on constate que cet accueil personnalisé et longuement préparé inaugure un travail individuel et collectif fructueux. L'école qui sait accueillir les enfants comme des êtres de désir en devenir, quel que soit leur statut social, et qui s'ingénie à accueillir leurs parents comme des partenaires éducatifs, qui les met en confiance et les rassure, qui explique le cadre et nomme l'éthique où s'inscrivent ses activités, pose les jalons d'une éducation authentique, c'est-à-dire soucieuse de promouvoir chacun.

Nous avons évoqué l'importance de **la personnalité** de l'enseignant qui ne craint pas de se remettre en question à partir de l'éthique qui le soutient, l'importance du regard valorisant accordé à chacun de ses élèves. Puis l'importance de l'accueil de chacun pour que les enfants apprennent peu à peu le monde de l'école, et, s'y sentant reconnus, puissent entrer dans les apprentissages.

Nous allons voir que la fonction contenante s'exerce également à travers un **cadre**, des **structures et des institutions** qui permettent à la parole des enfants d'émerger et de circuler dans le groupe, de se confronter à la loi et d'apprendre, **non pas contre l'autre mais avec et par l'autre**.

Les chances d'apprendre en groupe

L'environnement maternel et familial joue un rôle fondamental et étayant, l'enfant y intériorise l'amour qui lui est comme infusé ; c'est là qu'il apprend à passer d'une relation duelle avec sa mère à une relation triangulaire qui ouvre vers les autres.

Il structure aussi son moi au contact des frères et sœurs, de par le jeu complexe des haines et des jalousies, des identifications, des alliances ou de l'indifférence feinte. « Le moi se constitue en même temps que l'autre dans le drame de la jalousie » écrit Lacan en 1938 dans *Le complexe de l'intrusion*. La présence de la fratrie favorise autant l'inscription de l'enfant dans la société que ses aptitudes cognitives, à condition qu'il ait pu trouver sa place de sujet à côté des autres qui le reconnaissent et donc qu'il ne soit pas envahi par l'angoisse de n'être rien en comparaison de tel ou tel frère et sœur, de tel ou tel camarade, à qui il est constamment comparé.

Pensons aussi à ce qui se passe dans les cours d'école, ces « aires intermédiaires d'expérience ». En récréation, l'enfant évolue dans un espace ni tout à fait extérieur ni tout à fait intérieur et son développement se réalise par des expérimentations très concrètes ; en outre, des mécanismes projectifs et identificatoires très intenses y ont lieu (Miguel Benasayag et Angélique del Rey, *La chasse aux enfants*, 2008).

On ne le dira jamais assez : le développement de l'intelligence et celui de l'affectivité sont indissociablement liés, le désir de reconnaissance de l'être humain par autrui est infini, de même que le désir d'appartenance à un groupe, ce désir d'affiliation qui participe de notre humaine condition.

Aussi le défi lancé à l'école est-il de permettre que parmi tous les enfants qu'elle accueille, aucun ne se sente exclu ; en dépit des handicaps visibles, des déficits socio-affectifs dont certains sont porteurs. « Enfants perdus, enfants exclus » écrivait dans les années 70 déjà le pédagogue italien de Bologne Andrea Canevaro qui plaide pour une institution qui soit véritablement éducative, c'est-à-dire capable d'intégrer la différence sous toutes ses formes. Le regard des enseignants, l'accueil qu'ils pratiquent sont fondamentaux, mais ils ont aussi besoin d'outils et de techniques qui facilitent les apprentissages scolaires, qui favorisent la constitution d'un groupe « suffisamment bon » dont chaque membre se sente partie prenante pour pouvoir grandir et faire grandir la classe.

Ils ont besoin d'instaurer des **médiations** qui rompent avec la relation duelle génératrice de violence possible. Parmi ces médiations : **les règles de vie** définies en commun et auxquelles l'enseignant comme les enfants sont soumis – le respect de la personne de l'autre, l'interdit de la violence, l'interdit de se moquer, ou de couper la parole. Ces règles, dont l'enseignant est le garant ont une fonction sécurisante et protectrice, elles favorisent en outre la circulation de la parole et l'émergence des sujets.

Une autre médiation importante est celle du **groupe organisé comme communauté de chercheurs**, et des sous-groupes de travail où la stimulation coexiste avec la frustration, où chacun coopère avec l'autre dans une perspective commune de progression ; et puis, il y a les lieux de parole comme le Conseil, le Quoi d'neuf qui triangulisent la relation pédagogique et permettent de rencontrer l'altérité.

Vous avez reconnu là les techniques de la pédagogie Freinet – il faut y ajouter les textes libres, la correspondance, les échanges scolaires, les métiers, donc les responsabilités partagées, les ceintures, etc. – et les institutions de la Pédagogie Institutionnelle jouant le rôle de tiers.

C'est dans une classe coopérative de ce genre que Miloud, enfant qu'on disait fou a été accueilli par l'institutrice Catherine Pochet et accepté par ses camarades. Dans ce « tolérant, vivant, organisé milieu », il a trouvé « des occasions d'investissement » à sa mesure, les copains l'ont aidé et au bout d'un an dans cette classe de cours préparatoire, il a pu dire : *L'année dernière, j'étais mort... Maintenant, je suis vivant* (titre du livre, passionnant, que je recommande vivement à la lecture, publié chez Matrice, 1986).

Qu'est-ce qui a fait grandir Miloud ? Tout un ensemble de structures dans une classe, où chacun est valorisé, reconnu et participe activement à la vie du groupe, un ensemble articulé autour du désir et de la parole qui peut émerger et autour de la Loi qui limite le sujet autant que la toute-puissance de l'autre. Une classe, comme l'écrit C. Pochet, qui est un espace de « liberté, responsabilité, pouvoir », où Miloud a été accueilli, où il a pu trouver sa place puis jouer un rôle, et ... apprendre à lire et à écrire.

Assurément, la classe structurée institutionnellement peut être un lieu de reconstruction pour des enfants déstructurés, surtout aujourd'hui où les structures familiales sont « complètement perturbées, où la fonction paternelle est délabrée ; fonction extrêmement complexe, où le père doit avoir un rôle, mais encore plus le tissu social », ainsi que l'écrivait Jean Oury en 1986 déjà (p. 188).

Les structures de la classe coopérative et de la PI permettent d'apprendre ensemble et de grandir car elles articulent l'individuel et le collectif, elles se fondent sur l'idée que l'institution doit être instituante, c'est-à-dire capable de mettre debout, capable de créer, d'ériger de l'humain – racine que l'on retrouve dans le beau nom d'instituteur hélas disparu. « *Faire de la classe un milieu éducatif* », c'est le sous-titre du livre intitulé *Memento de PI* de René Laffitte et le groupe Vers la PI (Ed. Matrice, 1999). (Son champ est la classe coopérative primaire, ce qui s'y passe et fait évoluer enfants et adultes).

Pour une école qui exerce une fonction contenante

À côté des enseignants, trop peu nombreux, qui pratiquent une pédagogie coopérative et/ou institutionnelle, il en est qui, depuis un certain nombre d'années, s'efforcent de prendre en compte à la fois la globalité de l'enfant et son unicité. Ils se réfèrent à ce que Jacques Lévine a nommé l'école des quatre langages, celle qui accorde une importance, non seulement à l'intelligence abstraite mais à celle des réalisations pratiques, à l'intelligence des relations et aux talents personnels. Et qui n'est pas sans rappeler la pédagogie prônée par Pestalozzi qui souhaitait que la tête, la main et le cœur soient pareillement pris en compte dans l'éducation, ou encore les tenants de l'Éducation Nouvelle au début du 20^{ème} siècle.

Certes, des enseignants, et en particulier en ZEP, sont souvent inventifs et osent, au nom d'une éthique du respect de chacun, prendre des décisions audacieuses. Ainsi, cette enseignante de CLIS qui collabore avec un conservatoire de musique proche où les enfants défavorisés socialement et culturellement vont 3 fois par semaine apprendre à jouer d'un instrument de leur choix. Ce détour par la pratique artistique où le corps physique et émotionnel est vecteur d'apprentissage, et ce, dans un autre environnement que celui de l'école, est fortement mobilisateur du désir et a des effets de retours bénéfiques sur l'investissement en classe. Où l'on voit que la dynamique du moi identitaire énergétise les capacités du moi cognitif.

De même, les sorties hors du territoire strictement scolaire dans les classes dites de patrimoine, permettent à des jeunes évalués non performants dans le domaine scolaire de découvrir, à l'étonnement de leurs camarades et de leurs enseignants, une sensibilité exceptionnelle aux jeux des formes architecturales et sculpturales par exemple, ou bien à la force des couleurs des tableaux qui se mettent à leur parler. Ces expériences leur redonnent du 'moi', de la plus-value comme disait Jacques Lévine et de la considération au sein du groupe.

Ces initiatives nous renvoient à des préconisations très anciennes dont les auteurs savaient que l'enfant est un être pluridimensionnel dont il est juste de développer les compétences diverses. J'ai pour ma part été étonnée de lire récemment sous la plume de l'historien Claude Lelièvre (*Les politiques scolaires mises en examen, onze questions en débat*. ESF, 2002, p. 40) que pour Jules Ferry, l'essentiel n'était pas « lire, écrire, compter ... mais l'accessoire :

les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires... parce qu'en eux réside la vertu éducative. » Pourquoi toutes ces choses dites accessoires sont-elles fondamentales ? Elles font droit à la curiosité des enfants, à leur désir de savoir, en même temps qu'à leur besoin de mouvement et d'activité et surtout, elles leur font découvrir le plaisir de faire des découvertes ensemble, donc de se forger des souvenirs communs et une histoire dont chacun et tous participent, le plaisir de participer au monde de la nature et de la culture dont ils se sentent aujourd'hui si souvent éloignés, voire exilés. « *De la désappartenance à la réappartenance* », tel est le sous-titre du livre cosigné par Jacques Lévine et Michel Develay : *Pour une anthropologie des savoirs scolaires* (2003). Les auteurs y traitent magistralement de ce qui encombre tant d'enfants d'aujourd'hui, enfants désaffiliés, « en sous-construction identitaire et cognitive » et ils prônent la pédagogie des trois alliances – identitaire, cognitive et institutionnelle – destinée à leur redonner de la valeur, de la fierté et un sentiment de réappartenance.

Soutenir chaque enfant dans sa difficile tâche de construire son moi, le moi qui fait le lien entre réalité extérieure et réalité intérieure, le moi conflictuel tiraillé entre le désir de rester petit et celui de grandir, n'est pas une mince affaire. Nous avons à être à la hauteur de cette ambition, en nous présentant comme des adultes fiables, ou mieux en équipe d'adultes solidaires auxquels les enfants auront envie de s'identifier, c'est le défi qui nous est lancé et que certains enseignants relèvent magnifiquement. Ceux qui pratiquent, entre autres, les ateliers de philosophie.

Dans l'école de St Didier sous Riverie où j'ai eu la chance de passer une journée, il y a quelque temps, dans les classes de Rémi Castérès et de ses collègues, j'ai été frappée par l'atmosphère studieuse qui régnait, aussi bien lors des travaux en petits groupes qu'en grand groupe, par les relations à la fois respectueuses et cordiales entre les maîtres et les élèves. J'ai été vivement impressionnée par la gravité et la teneur des paroles qui ont été dites lors de l'atelier de philosophie des CM1, CM2. Pendant 20 minutes, les enfants et seulement eux avaient la parole pour dire ce qu'ils pensent qu'est le rôle des parents. C'était le thème de l'atelier ce jour-là. La qualité de leurs dires, leur sensibilité et leur finesse, l'écoute qu'ils se prodiguaient les uns les autres m'ont éblouie. Deux fillettes jumelles originaires des Antilles et adoptées par une famille du bourg, un garçon orphelin de père depuis l'âge de 4 ans ont exprimé pour la première fois devant leurs camarades des « choses » d'une profondeur étonnante.

Au cours des échanges que j'ai eus ensuite avec les instituteurs, ils m'ont dit combien les ateliers menés régulièrement et selon le cadre défini par leur fondateur Jacques Lévine, permettaient aux enfants de se découvrir porteurs de pensées sur les grands problèmes de la vie, et à tous, de se sentir considérés, pris au sérieux, ce qui a une influence déterminante sur l'atmosphère de la classe.

Pourquoi ? Les maîtres comme les camarades font la surprenante découverte qu'un enfant qui a du mal en mathématiques ou en orthographe par exemple, a des idées tout à fait intelligentes sur ce qu'est grandir ou sur l'amour ou l'amitié etc. et son statut, à l'intérieur de la classe, en est profondément modifié. Reconnu capable d'une pensée élargie sur la condition humaine, il devient un 'interlocuteur valable' et se forge une nouvelle image de soi, il intériorise le

regard valorisant qui est désormais posé sur lui comme une « plus-value » et se met à faire des progrès. Dans son livre sur les ateliers de philosophie sorti un mois avant sa mort, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* (2008), Jacques Lévine écrit avec ses collaborateurs : « Ce qui rend optimiste, c'est le spectacle d'une grande majorité d'enfants capables de lucidité, d'intelligence et de débrouillardise encourageantes. C'est ce que nous constatons dans les ateliers de philosophie. Grâce au travail de modification du regard sur la vie qui s'y effectue, l'enfant peut passer d'une notion de lui-même où il ne trouve pas la complétude identitaire dont il a besoin, à un statut qui invite à retrouver le sens du corps civilisé. Parce que la philosophie représente un recours, un espoir de sagesse dans un monde de déraison, elle permet une prise de distance ; elle donne du Moi une image qui ne se réduit pas au Moi-Moi. Elle l'inscrit dans la vie collective et dans ce qui transcende la collectivité. En même temps, elle replace le monde des idées au premier plan. Le fait d'entrer dans le monde de la spéculation sur les grands problèmes de la vie, est modificateur de l'identité, de l'image de soi et de la relation au monde. »

En conclusion de cet exposé forcément incomplet où j'ai donné quelques pistes en faveur d'une approche pluridimensionnelle des enfants et d'une approche plurinutritionnelle de l'enseignement – néologisme de Jacques Lévine dont je trouve la pensée tellement riche –, je citerai ce qu'il dit dans le langage intermédiaire qu'il affectionnait : « Nous avons à inventer les stratégies et détours nécessaires pour développer des enfants pas pareils au départ, qui ne seront pas nécessairement pareils ou égaux au terme du parcours, mais à qui auront été données, entre-temps, des chances pareilles en matière de compétences diversifiées. »

Nous, ce sont les enseignants et tous les professionnels de l'éducation et du soin qui avons à transmettre des messages de vie et qui avons à être des « passeurs d'humanité » pour les générations qui nous suivent.

Pour citer ce texte :

Apprendre ensemble pour se construire. Jeanne Moll.

Conférence faite à Lausanne au CHUV, le 10 juin 2009. Une version abrégée paraîtra dans *Le Furet*, revue de la petite enfance et de l'intégration N°73, mars-avril 2014, Strasbourg.

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.