

PEUT-IL Y AVOIR UNE ÉDUCATION SANS TRAUMATISMES ?

Se poser la question de la possibilité d'une « éducation sans traumatismes », c'est reconnaître implicitement que nous pouvons maîtriser tout ce qui arrive à un enfant et à un adolescent, tout ce qui va intervenir dans sa vie et contribuer à la construction de sa personnalité. Or une telle prétention est, tout à la fois, absurde et dangereuse.

Le fantasme de la toute-puissance éducative

Absurde car elle suppose que tous les événements font l'objet d'une sorte de programmation et que nous pourrions intervenir sur tous ceux qui sont susceptibles de traumatiser l'enfant. Certes, pour une part, ce qui intervient dans la vie de l'enfant dépend bien de nous... mais, pour une part seulement. Ce qui se vit en notre absence (avec les amis, dans la rue, en regardant la télévision, en rencontrant d'autres adultes) ne peut jamais véritablement être contrôlé. Et, même pour ce qui dépend de nous, nous ne sommes pas toujours prêts à sacrifier ce que nous croyons juste ou nécessaire au regard de nos propres satisfactions ou impulsions, simplement dans l'espoir de ne pas traumatiser l'enfant. Un déplacement professionnel, une dispute familiale, une réaction d'agacement ou de colère peuvent s'imposer à nous sans que nous puissions vraiment y résister et alors que nous pressentons pourtant la possibilité d'un traumatisme. De plus, et surtout, la singularité des situations et des destins individuels est telle que nous ne savons jamais à l'avance comment les choses vont être vécues : un même événement peut n'avoir aucune conséquence pour un individu ou en marquer un autre à jamais. Une

même phrase, oubliée par son auteur quelques instants après avoir été prononcée, peut constituer une sentence qui cloue sur place une personne définitivement meurtrie et l'amène à se laisser tomber au plus bas, ou bien, au contraire, pour une autre, un précieux défi pour se dépasser.

Mais la volonté de tout contrôler pour préserver l'enfant du moindre traumatisme représente aussi un grave danger pour son éducation. Sans événements qui adviennent, sans « perturbations » imprévues comme disent les psychologues, l'enfant ne saurait grandir. Son intelligence n'aurait aucun appui, aucun moyen de s'exercer ; il ne pourrait jamais anticiper, pour vérifier ou infirmer ses pronostics, s'interroger sur le sens de ce qu'il vit, affronter de nouvelles expériences, intégrer de nouvelles connaissances sur le monde et finir par se construire sa propre posture. Une vie où tout est prévue endort l'esprit, cultive les seuls automatismes et sollicite, tout au plus, une pensée « stratégique » : l'on cherche à « vivre avec » ou à « profiter de » mais non à comprendre vraiment. Au total, une éducation programmée, et cela dans l'intérêt même de l'enfant - pour ne pas le traumatiser - le réduit à n'être qu'un rat dans un labyrinthe : il s'y épuise, se laisse mourir, bascule dans la violence ou la passivité. Les utopies totalitaires ne s'y sont pas trompées... de *1984* d'Orwell au *Meilleur des mondes* d'Huxley, se développe une rêverie terrifiante : le contrôle absolu de l'éduqué par l'éducateur, le « Grand Éducateur », celui qui trace le chemin, décide de tout à la place des autres, sait et impose ce qui est « dans leur intérêt » et constitue leur « bien ».

Il reste que, si nous devons renoncer au fantasme de la maîtrise et de la toute-puissance, nous ne pouvons pas basculer, pour autant, dans l'acceptation inconditionnelle de tout événement traumatique (sous prétexte que nous n'aurions pas les moyens de l'éviter), dans le fatalisme (sous prétexte de laisser l'enfant faire

« ses expériences ») ou la passivité (sous prétexte de respecter le développement de sa personnalité). Ce qui caractérise l'éducation, c'est qu'il s'agit précisément d'une activité où nous devons toujours, d'une manière ou d'une autre, décider à la place de l'autre ce qui contribue à son développement et l'aide à se construire... puisque, si l'autre pouvait décider, c'est qu'il serait déjà éduqué. Certes, nous ne pouvons, ni ne devons, tout décider, mais nous il nous faut bien statuer sur un certain nombre d'options qui vont des comportements les plus quotidiens (l'usage correct de la langue, le respect des horaires, les manières de table, etc.), jusqu'aux attitudes sociales fondatrices de la vie collective (ce que l'on nomme « la politesse » et qui, une fois dégagée de sa gangue de convenances archaïques, constitue, sans aucun doute, une condition essentielle du commerce entre les hommes) et même aux valeurs (politiques, religieuses, culturelles) auxquelles nous croyons et auxquelles il est légitime que nous voulions faire adhérer ceux que nous aimons le plus. L'enfant vient au monde si démuné que nous devons toujours décider d'abord pour lui, mais avec le souci que nos décisions permettent à l'autre progressivement de se mettre en jeu, « se mettre en je » en quelque sorte, pour finalement, grâce aux choix qu'il aura effectués à travers ce que nous lui proposons, « se faire œuvre de lui-même » comme disait Pestalozzi.

En d'autres termes, et pour ce qui concerne la « gestion » des traumatismes, notre responsabilité d'éducateur se situe à plusieurs niveaux :

Le « droit à l'enfance » et « le droit à l'école »

D'abord, nous avons le devoir de nous assurer que nos enfants ne seront pas soumis, au cours de leur développement, à des traumatismes lourds, destructeurs, susceptibles de compromettre leur intégrité physique ou psychologique. Ne pas le faire atteindrait à la possibilité même de tout développement ultérieur, car il existe

bien, dans ce domaine, des expériences dont on ne se remet pas. Au delà des « droits de l'enfant », nous avons ici le devoir de garantir, en tant qu'adultes, « le droit à l'enfance ». C'est le droit à ne pas être exposé à des situations humiliantes, à ne pas vivre prématurément dans les préoccupations complexes des aînés, à ne pas côtoyer en permanence l'obscénité, cette intolérable réduction du corps humain à de la viande qui abolit le sujet dans l'homme. Notre responsabilité est d'abord ici d'ordre juridique et elle concerne aussi bien les abus sexuels, la maltraitance, la diffusion d'images ou de textes pornographiques auprès des mineurs que le bizutage : toutes infractions qui doivent être sanctionnées par la loi.

Mais, dans la même perspective et au delà du droit qui ressort de la responsabilité des citoyens et du législateur qui agit en leur nom, notre responsabilité concerne aussi « l'espace de sécurité » nécessaire pour apprendre et grandir. Car apprendre impose à celui qui veut grandir de tenter de faire quelque chose qu'il ne sait pas faire, précisément pour savoir le faire : marcher quand on ne sait pas marcher pour apprendre à marcher, parler quand on bredouille encore pour pouvoir communiquer, lire quoique le texte fasse peur, calculer alors qu'on ne comprend rien aux chiffres, etc. Et que faut-il pour qu'un enfant se jette ainsi à l'eau et tente de faire ce qui lui apparaît toujours impossible avant de l'avoir réalisé ? Qu'on lui garantisse qu'il a le droit de tâtonner, de se tromper, et qu'il ne sera pas, pour autant, en butte aux moqueries, voire aux sanctions qui pourraient le décourager, voire le marquer à jamais. C'est pourquoi, en matière d'apprentissage, l'« école » doit jouer un rôle essentiel, mais à condition de revenir au sens premier du mot qui, en grec, signifie, « loisir » : c'est un temps et un espace où l'on n'est pas astreint à réussir tout tout de suite, où l'on peut explorer de nouvelles voies, se hasarder à faire ce qui, pourtant, inquiète ou paraît inaccessible. Un temps et un espace où l'on est sûr de ne pas être prématurément sanctionné si l'on échoue, où

l'on peut rencontrer un regard bienveillant quand on hésite à franchir le pas et trouver aussi les ressources nécessaires pour se perfectionner, prendre de l'assurance et devenir progressivement capable d'affronter seul les situations du monde extérieur. En ce sens, l'école - y compris dans ses formes non institutionnelles (il y a des situations « scolaires » en famille, dans les structures associatives, dans certains regroupements spontanés de jeunes) - est bien un lieu qui a pour vocation, sinon de supprimer complètement, mais au moins de rendre supportable le traumatisme inévitable de tout apprentissage : aucun environnement, si favorable soit-il, aucun éducateur, si attentionné soit-il, ne pourront jamais, en effet, se substituer à la décision individuelle d'apprendre et au « courage des commencements », comme le dit si bien Vladimir Jankélévitch ; à cet égard, il subsistera toujours une prise de risque irréductible dont on peut dire qu'elle comporte inévitablement une dimension traumatique : quitter le connu et ses satisfactions douillettes pour affronter l'inconnu et ses déstabilisations probables, abandonner une image de soi pour tenter de se projeter différent, sortir de l'imaginaire de ceux qui vous ont connu enfant et vous regardent encore comme tel, pour leur donner à voir un personnage nouveau qui les inquiète, qu'ils ne maîtrisent pas et que, parfois même, ils ne comprennent plus. La tâche du pédagogue est ici, tout à la fois, de rendre possible ce passage à l'acte dans un cadre qui en fournisse les occasions, et d'accueillir celui-ci dans les meilleures conditions possibles pour ne pas décourager le geste suivant : fournir, d'une part, les occasions, les « prises » possibles à la volonté, par la multiplication des supports et des stimulations, par l'invention de situations-obstacles, accessibles tout en représentant un progrès significatif si elles sont surmontées, par la proposition d'objets capables de mobiliser le désir et d'institutions lui permettant de s'exprimer. Accueillir, d'autre part, les mises en jeu de chacun, sans chercher à

évacuer ou faire semblant d'oublier le caractère traumatique inévitable qu'elles comportent, mais en les saluant en quelque sorte par un geste de bienvenu : le traumatisme de celui qui se décide à grandir n'est véritablement constructeur d'humanité que s'il est accompagné par l'émerveillement pudique de l'adulte qui découvre qu'un signe d'humanité vient de surgir, en même temps et tout aussi radicalement, grâce à lui et sans lui.

La médiation de la culture

Au delà de cette protection que nous devons à l'enfance pour respecter en elle les promesses de l'homme, notre responsabilité d'éducateur nous impose de donner à l'enfant les moyens de vivre les inévitables traumatismes auxquels il sera confronté dans les multiples situations de sa vie personnelle : découverte brutale de la trahison d'un ami, échec personnel scolaire ou sportif en dépit d'un investissement très important dans la préparation de l'épreuve, rencontre imprévue avec la violence, la souffrance physique ou la mort, etc. Et ces événements, bien sûr, ne viennent jamais « quand il faut », quand on est prêt à les analyser ou à les relativiser, quand d'autres intérêts rappellent que la vie reste infiniment riche et porteuses d'une infinité de bonheurs possibles. Le traumatisme survient quand, précisément, un événement éclipse tout le reste, assombrit l'horizon tout entier et semble oblitérer définitivement l'avenir. On peut toujours alors tenter de faire oublier les choses à l'enfant, miser sur le temps et l'usure de l'oubli ; mais il n'est pas sûr qu'ainsi l'on contribue efficacement à la construction de la personne, pas plus qu'en minimisant systématiquement les choses ou en répétant qu'« il n'est ni le premier ni le dernier à rencontrer une telle situation et que les autres, après tout, s'en sont bien sortis ! ». La parole et l'échange restent ici, irremplaçables et, le plus souvent, nécessitent des médiations.

C'est qu'il n'est pas facile, quand la charge émotionnelle est très forte et les relations affectives exaspérées par un contexte de crise, de parler de ce qui vient de survenir. Peut-être même n'est-ce pas vraiment souhaitable ? Les adolescents ont ceci de particulier, qu'ils ont un terrible besoin de dialogue doublé d'une immense peur que l'on fasse intrusion par effraction dans leur intimité. C'est pourquoi il est si souvent utile de faire un détour et d'utiliser, pour nouer le contact, les médiations que peuvent constituer les œuvres littéraires ou cinématographiques, les manifestations culturelles de toutes sortes qui ont réussi à porter à un point de perfection formelle l'expression de ce qui inquiète l'homme et le révolte, ce qui le fait souffrir et peut contribuer à l'abîmer ou, au contraire, à le construire. Car, quand l'événement est pensé dans la culture et inscrit dans l'histoire des hommes, il perd sa brutalité première ; il devient une manière de se relier aux autres et de participer à l'humanité dont on partage alors les difficultés mais aussi les espérances. Il y a beaucoup plus ici qu'une façon de sortir de sa solitude ; il y a la possibilité d'accéder à une sorte de sérénité qui s'installe progressivement au cœur de la souffrance ou de l'émotion... une sérénité qui n'exclut ni la révolte ni même la tristesse mais qui laisse entrevoir la possibilité d'une rémission, qui rouvre doucement l'horizon et laisse espérer, non point l'oubli, mais le dépassement et, peut-être, le retour de la confiance et de cette force intérieure qui sait pactiser avec la tendresse et constitue l'homme dans ce qu'il a de meilleur.

C'est l'expérience, tout au moins, que font beaucoup de parents quand la famille vient d'être frappée par un deuil et qu'ils utilisent pour approcher cet événement avec leurs jeunes enfants un livre aussi précieux que *Pauvre Blaireau* (L'école des loisirs). C'est aussi ce que peut vivre un instituteur réfléchissant avec ses élèves à la violence des images de massacres retransmises par la télévision, banalisées au point de se confondre avec celles des œuvres de fiction, ou, au

contraire, étalant les corps mutilés avec une brutalité qui ne peut qu'engendrer le dégoût... la lecture et l'étude du « Dormeur du val » de Rimbaud peut alors transformer le voyeurisme en authentique compassion, réflexion sur l'injustice et l'absurdité d'une guerre qui frappe un adolescent pourtant si accordé à la beauté du monde. C'est cet éducateur travaillant avec des adolescents en grande difficulté, victimes et bourreaux tout à la fois dans un univers de banlieue où règne une impitoyable loi de la jungle, et qui leur fait découvrir la *Théogonie* d'Hésiode : « A son tour, l'odieuse Rivalité enfanta l'Oubli, la Famine, les Souffrances avec leurs larmes, Mêlées et Combats, Meurtres et Carnages, Querelles, Mensonges, Discussions, Disputes, Lois mauvaises et désastres qui vont toujours de pair... » Et il faut que Zeus mette un peu d'ordre dans tout cela, pour que du chaos émerge un monde habitable. Déjà le récit fait sens et apprivoise l'inhumain : séparer, nommer. raconter les choses pour se faire une place... C'est encore ce professeur de lycée professionnel, affronté au drame quotidien de l'absence des pères définitivement déchus aux yeux des jeunes, et qui leur propose la lecture collective d'une nouvelle de Maupassant, *Un fils* : chacun alors peut parler de soi par la médiation d'un texte qui implique et met à distance simultanément. Certes, il arrive que la situation dérape et qu'un élève bascule dans la provocation personnelle ou la confession impudique ; mais le professeur rappelle alors à l'ordre du texte : c'est à travers lui que chacun se met en jeu, et à travers d'autres objets littéraires qui permettent d'évoquer la fantasmagorie de la paternité : Frankenstein est là, tout près, Pygmalion et Pinnochio aussi. Les traumatismes individuels sont interrogés dans leur singularité la plus profonde jusqu'à ce qu'ils se révèlent dans leur universalité : il n'y a rien là de béatement « consolant », rien qui efface miraculeusement les traces de la blessure, mais une conscience progressive de son humanité. François Mauriac disait que l'éducateur est « celui qui institue l'humanité en l'homme ». Il

le fait aussi à travers la manière dont il met en résonance les traumatismes qui ne manquent pas de survenir dans l'histoire d'un enfant ou d'un adolescent avec les questions, les angoisses et les mythes fondateurs de cette humanité.

Des traumatismes indispensables ?

Enfin, nous ne pouvons pas échapper à la question des traumatismes qu'il serait nécessaire que l'éducateur impose à l'enfant pour l'aider à grandir : rites de passages plus ou moins violents, sanctions plus ou moins justifiées, effrois, peurs et inquiétudes plus ou moins manipulés par des aînés qui y verraient des occasions précieuses d'apprendre à « domestiquer les pulsions », à se dominer et à traverser des épreuves anodines pour se préparer à celles, sans doute plus dures, qui adviendront plus tard. Dans cette perspective, il serait bon pour l'enfant de trembler, la nuit, en ayant peur dans le noir parce que ses parents lui interdisent d'allumer la lumière ; il serait utile de dramatiser les compositions et les examens pour faire vivre aux jeunes des situations de stress ; il serait tout à fait justifié de menacer l'adolescent de châtiments disproportionnés avec les fautes commises pour susciter le développement d'une imagination épique et permettre de se rassurer quand on découvre que les craintes que l'on a pu nourrir ne se concrétisent pas. Toutes les civilisations, explique-t-on au demeurant, ont eu ou ont recours à ce type de procédés : n'obligeait-on pas les jeunes indiens à traverser le désert une gorgée d'eau dans la bouche et à la recracher à l'arrivée pour « forger leur volonté » ?

Certes, mais cette épreuve était préparée de longue date ; sa signification était portée par toute une communauté qui en revendiquait le caractère sacré ; elle s'inscrivait dans une mythologie sociale parfaitement lisible et un ensemble cohérent de rites. Le jeune indien était ainsi entraîné à la subir et accompagné par

son parrain jusqu'au jour fatidique. Il revendiquait lui-même l'honneur de concourir pour être admis dans la société adulte. Il était clair pour lui et pour tout le monde qu'au terme de course il pourrait accéder à un certain nombre de prérogatives, se choisir un patronyme et prendre une épouse, fonder une famille.

Or, on peut s'interroger sur les « rituels traumatiques » que notre société prétend imposer à ses enfants pour leur bien : faute d'être inscrits dans une cohérence mythologique claire, ils apparaissent bien souvent comme à la discrétion des aînés, parfois même comme des expressions de leurs caprices. Dans le cas extrême des « bizutages » que des grands élèves font subir aux plus jeunes, le fait de s'y soumettre ne confère aucun autre droit que le pouvoir d'y soumettre les autres les années suivantes... triste aveu du caractère exclusivement sadique de cette pratique. Et, en réalité, même quand elle n'est pas dégradante, l'épreuve n'est jamais formatrice en elle-même. Elle ne fait grandir que quand elle est inscrite dans un environnement formatif, qu'elle se situe à un moment précis de l'évolution de la personne et fait l'objet d'un investissement personnel soutenu par une communauté qui lui donne sens. L'« environnement formatif », nous l'avons déjà évoqué, c'est celui d'adultes qui garantissent explicitement que l'épreuve peut être franchie sans que le sujet risque de voir son intégrité ou son existence compromise : sans un cadre qui confère au déroulement de l'épreuve une sécurité psychique et physique, le sujet n'agira que sous la contrainte et cherchera à éviter l'épreuve quand on prétend nécessaire qu'il s'y confronte. «Le « moment opportun », c'est celui que les adultes choisissent (avec une inévitable marge d'approximation), estimant que l'enfant ou l'adolescent, en raison de son expérience déjà accumulée et des ressources que l'on met à sa disposition, a les moyens d'affronter une épreuve qui doit néanmoins rester difficile pour lui, au risque de ne pas le faire progresser. L'« investissement personnel », c'est la volonté soutenue par le désir : le désir de

devenir « comme un grand », de se dépasser, de franchir une étape décisive pour être l'objet d'une reconnaissance dans son groupe d'appartenance... Que ne regarde-t-on pas plus la manière dont les enfants apprennent à parler ou à marcher ! On y verrait comment les adultes garantissent l'impunité en cas d'erreur ou limitent les risques physiques et psychologiques ; on les verrait tenter de saisir l'occasion pour faire effectuer un progrès décisif et reconnaître l'effort tout en avouant, dans le même geste, qu'ils se dessaisissent de son origine et attribuent à l'autre ses propres actes. Par cet acte d'attribution effectué dans un contexte favorable, ils interpellent un sujet pour le faire émerger.

Pour une pédagogie de l'accompagnement de la prise de risque

Revenons, pour conclure à un exemple des plus banals. La scène pourrait se dérouler dans n'importe quel collège : José, Gérard ou Ahmed arrive en retard le matin pour la dixième fois consécutive. Refusé en cours par l'enseignant, il se rend au bureau d'un éducateur qui manifeste quelque agacement. Le garçon se lance, alors, dans une longue tirade pour se justifier : il est le seul, chez lui, à se lever le matin depuis que son père est au chômage ; il doit, de plus, garder sa petite nièce tard le soir depuis que sa tante, qui l'élève seule, a trouvé des ménages à faire dans des bureaux voisins ; il n'est guère motivé pour arriver à l'heure alors que les enseignants, eux, se permettent d'arriver systématiquement en retard ; quant au cours de ce matin, c'est un cours de physique et il ne comprend décidément rien à cette matière... d'ailleurs le professeur lui a dit qu'il avait accumulé un retard si important qu'il ne lui serait pas possible de le rattraper. Dans ces conditions, quelle justice y aurait-il à le sanctionner pour son retard ?

La scène, avouons le, est un peu caricaturale ; mais ce qui nous intéresse ici, c'est qu'elle est structurellement possible et, en ce sens, absolument banale. Elle est

aussi terriblement concrète et l'adulte, ici, ne peut se défausser. Il lui faut réagir et, d'une manière ou d'une autre, prendre une décision. Quoiqu'il fasse - et même s'il ne fait rien - cela sera une décision, et qui aura vraisemblablement un impact, non seulement sur l'élève en question, mais aussi sur le comportement des ses camarades, les attitudes des enseignants et, plus généralement, la vie quotidienne de l'établissement. Deux postures sont ici possibles : celle qui consiste à le considérer comme déterminé par l'ensemble des influences qui s'exercent sur lui et celle qui postule une liberté irréductible à toutes ces influences et capable d'y résister. D'un côté, on peut excuser l'élève au nom de tout ce qu'il doit subir ; de l'autre le considérer comme responsable en postulant qu'en dépit des circonstances, il peut toujours résister aux pressions et décider librement. D'une certaine manière, les deux postures sont légitimes : la première parce que cet élève n'est pas, de toute évidence, à égalité avec son camarade à qui la mère apporte tous les matins son petit déjeuner sur un plateau à sept heures ; la deuxième, parce que, si on le suppose pas capable de liberté, il risque bien de se laisser enfermer dans un fatalisme facile. Ou bien, on l'excuse, et l'on renonce à le punir pour ne pas commettre d'injustice ni le traumatiser, ou bien on le condamne à une épreuve sensée forger sa volonté.

Or, sa volonté ne peut survenir miraculeusement en niant par décret les déterminismes sociologiques et l'histoire dont il est l'héritier. Sa volonté ne surviendra que dans un environnement favorable, si une occasion propice lui est offerte et qu'un projet difficile mais réaliste lui est proposé pour conquérir l'estime des adultes et soutenir la mise en jeu de son désir. A l'éducateur d'inventer ici des situations à la mesure de cet adolescent mais sans basculer dans la moindre démagogie ; à lui de fournir l'aide et l'accompagnement nécessaire pour qu'il s'investisse et se dépasse, pour qu'il se donne un défi à lui-même et revendique

finalement qu'on lui attribue ses propres actes. Il lui confiera, selon les cas, le tutorat d'un plus jeune, la responsabilité de l'animation d'une réunion de la classe et de ses professeurs sur les méthodes pédagogiques en physique ou sur le règlement intérieur, la charge de rédiger, pour le journal de l'école, la recension d'un ouvrage sur des questions où il peut se sentir concerné, etc.

Rien de facile ici. Aucune démission de l'adulte. Une exigence, au contraire, une véritable exigence éducative car elle est simultanément exigence à l'égard de soi et exigence à l'égard de l'autre. Une manière de l'aider à grandir sans pour autant balayer le chemin devant lui ni lui interdire le moins du monde la joie de la découverte ou le frisson de la prise de risque.

Philippe MEIRIEU