

Mondialisation : bien-être et mal-être à l'école

Faire de l'école la nécessité du désir

Jacques Pain

Professeur des universités

Paris X- Nanterre

Mai 2008

Je vais problématiser cette question en trois parties :

- Du mal être et du bien être au vingt et unième siècle...
- La question de l'école aujourd'hui...
- Vie scolaire et pédagogie.

Une question « désirante »

Faire de l'école une nécessité du désir, une nécessité qui « autorise » le désir.
Pourquoi ce titre ?

Je fais partie du mouvement de pédagogie institutionnelle, et cette année nous fêtons les dix ans de la mort de Fernand Oury, son fondateur. Nous organisons une série de manifestations, et un colloque à la Toussaint à l'université de Nanterre. Un film est en tournage, par nos amis de l'école de La Neuville, Michel Amram et

Fabienne d'Ortoli. Cette école fonctionne depuis trente-cinq ans « à la pédagogie institutionnelle ». Je vous renvoie à l'un de leur livre, « L'école avec Dolto », qui a tiré à des dizaines de milliers d'exemplaires. Ils ont aussi réalisé une série de films. Le dernier s'appelle « Parole : l'héritage Dolto ».

Dolto et Oury sont les « parrains » de l'école de La Neuville¹.

Cette école fait du désir d'apprendre une nécessité quotidienne.

C'est en revenant à Fernand Oury que j'ai repris cette idée de nécessité. Les méthodes et la pédagogie « actives », ça ne s'invente pas, c'est la démarche de la pensée, en recherche d'elle-même, la pratique même de la pensée. La situation fait la pédagogie. Elle installe la nécessité de savoir, d'apprendre. La situation est une intrigue qui peut ou non laisser le champ ouvert au désir. Elle « foment » du désir, allait-il jusqu'à dire.

Vous le savez comme moi : quand le désir est là, c'est comme dans la chanson, rien ne nous arrête !

Il est arrivé que des étudiants fassent cinq cents kilomètres pour consulter un livre fondateur de la Psychothérapie Institutionnelle, le livre de Herman Simon, « Aktivere krankbehandlung » (Pour une prise en charge active de la maladie mentale). Livre de 1926, qui n'existait qu'en un seul exemplaire à St Alban, en Lozère, « chez Tosquelles »².

Il n'y a pas de mystère. Quand vous êtes accrochés par quelque chose ou par quelqu'un - quelqu'un qui pour nous « a quelque chose », c'est vrai qu'alors vous faites des kilomètres, sur place ou pour de vrai, vous travaillez éveillé ou vous voyagez sans dormir, c'est du pareil au même, de préférence la nuit. Montessori cite cette petite fille absorbée dans son travail au beau milieu d'un groupe-classe agité. Je l'ai vu dans une classe Freinet, à La Défense, un matin, en grande section de maternelle : une petite fille de 5 ans n'a pas lâché son ordinateur pendant quarante minutes. Précisons que les maîtresses avaient construit des parcours d'écritures et de textes adaptés et « arrachants ».

Vous allez où la nécessité du désir, c'est-à-dire la culture de votre destin, vous emmène. Donc comme dirait Fernand Oury³, créons des situations où il est intimement nécessaire d'apprendre pour comprendre, pour savoir. Où c'est impératif, urgent, vital!

À dix sept ans, je rêvais de noms magiques. Il y avait « Uppsala ». Ce fut un premier voyage, en Scandinavie. Beaucoup plus tard je me passionnais pour les premières grandes universités européennes, Bologne, La Sorbonne, Padoue, créées bien après Magnaura et Constantinople. J'étais parti sur la route de « l'utopie », un objet de thèse qui s'agrégea plus tard autour de la pédagogie institutionnelle.

Les premières universités étaient portées par le désir de savoir et de faire savoir de grands éveillés, on s'y rendait mû par l'angoisse et l'émotion d'apprendre. Mille kilomètres après, la porte de la grande bibliothèque s'ouvrait sur son million de livres, et vous restiez sans souffle et sans voix. Là est la clé de la soif de savoir.

L'école s'est perdue en chemin, écrit Tosquelles⁴ : la scolastique a tué la recherche au profit de la leçon. Et alors le maître et l'élève s'ennuient au concert.

Quand on a pu le vivre au moins une fois, ce désir ouvre des horizons. C'est la méthode : entre l'angoisse et l'émotion, la situation « vraie ». Après, la route n'a plus d'importance !

Les « fuseaux » affectifs du Bien et du Mal-être mondialisés

Cette introduction se veut plus générale, car durant ces trois dernières années, j'ai encore voyagé, et je fus fortement marqué dans ces voyages par les effets de la mondialisation.

Nous pouvons en parler ici mieux qu'ailleurs, à deux pas de Liège, de Serain, de la grande métallurgie ramenée au pack import-export. Plaçons nous sous la tutelle des frères Dardenne et du « grand Liège » ouvrier.

Il y a deux ans, je fus invité au Japon, à l'université de Kyoto département des « Sciences Humaines Intégrées ». Depuis je suis aussi allé deux fois au Brésil. Je reviens du Chili. J'étais au Portugal cette semaine, comme tous les ans depuis huit ans. Toujours pour des séjours, des colloques ou des rencontres internationales sur l'éducation « prioritaire », la précarité, les comportements à risque, les violences. J'ai quelques idées du Mexique, de Naples, de l'Espagne. J'ai aussi en tête l'Amérique centrale où j'ai travaillé en 1973, à l'université publique de San Salvador. Et Madagascar, où j'étais en 1963.

La situation mondiale est profondément paradoxale. Je voulais commencer par là, par ces paradoxes de la mondialisation qui touchent en particulier l'enfance et l'adolescence. Nos sociétés promettent la lune, et d'ailleurs la vendent, dans un monde exsangue que nous avons définitivement parasité. Paradoxes, en boucles de contradictions radicales.

Un peu partout dans le monde scolarisé vous retrouvez ce symptôme de la névrose scolastique des bien nantis, ou du refus scolaire des mal nantis : l'absentéisme⁵. Mais pour des raisons très différentes.

Du Japon au Brésil, de Londres à Sétubal, le refus de l'école accompagne ou son formalisme élitaire, son insuffisance éducatrice ; ou son absence physique et mentale. Je pense à la France et au Japon, par opposition aux Amérindiens guyanais ou aux Mapouches chiliens.

Vous trouvez en effet dans le monde bien des endroits où il n'y a pas d'écoles du tout, et où le problème serait de les créer ces écoles. Des adultes et des enfants en rêvent.

En ce moment, par exemple, à Bujumbura, en Afrique, les quelques écoles existantes sont monopolisées par une toute petite partie de la population. Il y a beaucoup d'enfants dans les rues. Les livres et les cahiers arrivent par des dons internationaux. Ce sont ces enfants des rues qui distribuent et vendent les livres, et ô miracle, certains d'entre eux les lisent ! Il y a donc un phénomène originaire tout à fait curieux, parmi ces enfants qui colportent des livres, certains deviennent dès lors des « lettrés » ! Ils peuvent vous parler des livres qu'ils vendent, rêvons aussi, les raconter peut être ? De petits professeurs, non vous n'y pensez pas ?!

Un étudiant d'origine mexicaine veut travailler sur ces enfants des rues « qui réussissent ». Il me dit qu'il en a marre d'entendre constamment parler de ceux qui

ne réussissent pas. Il voudrait donc faire une thèse sur les enfants qui à travers les rues et dans les rues, par la rue, finissent par réussir. Intéressant, me dis-je !

J'en ai croisé un, à Recife. Je visitais la vieille ville, « Olinda », au large de laquelle est arrivé Henry de Nassau, de Hollande, au 15^{ème} siècle. Quand il a vu la ville, arrivant sur le port, il se serait exclamé : « Oh ! linda » qui veut dire en espagnol : « Qu'elle est belle » ! Olinda, c'est un jeune de 16 ans qui nous l'a présentée. Ce jeune disait parler plus ou moins cinq langues. Il est venu nous expliquer en français l'histoire d'Olinda et d'Henri de Nassau. Il mériterait en effet d'être connu, ce garçon ! Il m'a d'ailleurs dit : « Si vous me donnez cinquante euros, je pourrais aller à l'université ».

Le paradoxe est de blanche ficelle ; « chez nous », dans nos pays cultivés, déclarés stables, les enfants s'ennuient à l'école ! Notre école n'engraisse ni ne dégraisse les neurones, elle ne les excite plus !

La roulette russe de l'école : l'école ou la rue

C'est à partir des années 80 qu'on a commencé à se préoccuper en Europe de l'ennui à l'école, du stress, du mal être institutionnel des enfants à l'école. Des enquêtes, menées par des organismes internationaux, européens, donnèrent lieu à publications. Il s'agit en particulier d'une première grande enquête réalisée sur 12 à 13 000 enfants ; effectivement, à cette époque, l'absentéisme était déjà marquant⁶. En France, et dans tous les pays européens. Etre ou ne pas être, à l'école ?!

Et, alors que nos enfants s'ennuient- à mourir dit un tout petit, à l'école, s'y fatiguent, surchargés des manuels de leur cartable-« trolley », tout comme leurs parents au travail, une autre enquête publiée sur l'ennui à l'école en 2005 en France montre que 30 % des enfants- ce qui fait en gros un sur trois, s'ennuient à l'école⁷.

Le désir est écrasé avec l'œuf. A forcer le poussin, on passe du nourrisson au « pourrisson », nous dit Jean Oury.

« Chez nous » ils s'ennuient, donc, ou ils sont absents, ou ils brossent l'école comme on dit en Belgique. Et, un peu partout dans le monde entier- pas besoin d'aller plus loin que la Roumanie, la Bulgarie, ou la Russie, certains jeunes rêvent d'école mais n'y ont pas droit.

En France, j'ai vu dans des quartiers difficiles, mais dans des classes « bien portantes », les enfants rester dans ces classes et dans l'école autant qu'ils le pouvaient ; et revenir pendant les vacances si ça leur était possible.

Au Chili, resté très pinochiste, où je participais à un colloque sur « l'éducation prioritaire », ce concept mondialisé revendiquant pudiquement le drame de l'arriération planétaire de nos centaines de milliers de banlieues, la Présidente Bachelet essayait de faire passer en avril une loi en faveur des « meilleurs étudiants les plus démunis ».

Il y a une ambiance assez pénible, politiquement parlant, dans ce pays. C'est le pays où Pinochet a expérimenté le libéralisme le plus avancé, celui de Milton Friedman, qu'il a d'ailleurs décoré lui-même à Santiago. Le résultat, c'est que tout s'achète, tout est à vendre, et : les écoles et les études aussi ! Les chambres discutaient pour savoir s'il fallait donner des bourses aux 60 000 étudiants pauvres qui veulent rentrer à l'université et qui ne le peuvent financièrement pas. Les droits

d'inscription à la faculté de Nanterre, déjà très contestés, loin derrière le Minerval belge, sont dix fois moindres que les droits chiliens. Dès lors l'inscription est exclue pour une bonne partie de la population. La droite ergota autour de ça, et finalement, ce ne fut pas voté du tout. Ces 60 000 jeunes performants qui réclament d'entrer à l'université ne le peuvent pas. Toute une partie d'entre eux sont déjà absents du circuit scolaire secondaire ; nous ne parlons donc que de ceux qui restent.

Mais : qu'ils empruntent à taux zéro, conclurent les ténors libéraux. Il faut savoir prendre des risques !!!

Trop d'école, « manducatoire »- c'est un terme de Dolto⁸ pour nos écoles européennes et particulièrement française, nuit, et névrose le savoir, au mieux le momifie, et vous en dégoûte. Peu ou pas d'école vaut pour de l'abandon volontaire et ne suscite que le ressentiment, et cette humiliation tendanciellement psychotique ou psychopathe qui hante nos quotidiens. Dans les deux figures de ce mécanisme paradoxalement identique, la violence est à la porte de la subjectivité.

J'écoutais à Santiago des comptes rendus d'Argentins, de Péruviens et j'avais l'Amérique centrale en point de mire, car je m'y trouvais lors de l'assassinat d'Allende, et je ne l'ai pas vraiment quittée. Il se disait que le problème était d'aller chercher physiquement les enfants, dans les barrios, ou les favelas, pour qu'ils soient à l'école au moins deux heures par jour, ou deux heures par semaine, et qu'ils ne soient pas à servir de mules aux trafiquants de drogue- ce qui commence vers 5 – 6 ans. Dans ces pays, 90 % des enfants sont à un moment ou à un autre dans les rues. Une grande partie d'entre eux aimerait semble-t-il être à l'école. D'ailleurs, quand il y a des écoles où l'encadrement assure un « vrai travail » les enfants restent, entendais-je. Se sentir bien, se sentir soutenu, respecté, valorisé, quel adulte occidental installé ne le réclame-t'il pas à corps et à cris ? L'éducation des comportements commence par là : le respect !

Comme je suis pris par ce sujet, depuis deux ans, je vous donne quelques statistiques éloquentes, et ensuite je vous parlerai de l'absentéisme « extrême » au Japon, où l'on constate une grande fatigue de l'école- et aussi de l'entreprise, quand on y est trop, trop mécanique, trop assujetti, écrasé par le stress de ne pas se démarquer des autres. Se soumettre, oui, écrivait Henri Laborit, mais sous conditions d'en être reconnu sinon gratifié.

Ces statistiques sont de l' UNICEF, l'UNESCO, l'OCDE...

On estime, dans le monde, le nombre d'enfants qui sont dans les rues et qui ne sont pas à l'école à 100, 120 millions. Ils sont à 60 % sans abri. Ils ont entre 3 et 18 ans.

J'ai un autre « thésart », haïtien. Nous étions sur Skype, récemment, nous avons parlé pendant une demi-heure des émeutes de Port au Prince, où c'est vraiment « la fin des haricots », c'est le cas de le dire. Ce pays fait partie des plus pauvres du monde. Là, les parents, comme dans certains pays africains, ne peuvent pas élever leurs enfants, ; les nourrir coûte déjà trop cher. Ce qui fait qu'un enfant sur deux est dans la rue ou est au service des différentes couches moyennes, de ceux qui ont un tout petit peu plus d'argent. Ils les appellent d'ailleurs ces enfants, en créole, les « restavec », de rester avec. Ces restavec sont plusieurs dizaines de milliers et la moitié de ceux-ci ne mangent qu'un repas par jour, ne touchent jamais un centime et sont donc massivement exploités par des familles dès l'âge de 4 ou 5 ans voire un peu plus tôt. Car ils sont donnés pour être élevés, enfin, nourris, et

suis les familles sur lesquelles ils tombent, ils peuvent travailler trois, cinq ou dix heures par jour. Mais sommes nous si loin, nous l'occident éclairé, de cet esclavage travesti ?

Enfance et adolescence dans le monde actuel

Je suis aussi très préoccupé par la situation de l'enfance et de l'adolescence dans le monde. J'ai travaillé un temps avec la Croix Rouge, et il y eut une grande exposition sur la paix en 2000 à Genève. Elle a été visitée par 30 000 élèves de lycées européens. J'avais écrit un article sur le sujet pour le livre de l'exposition, pensée par le Musée d'ethnographie de Genève et Johan Galtung⁹. C'était une grande exposition, et j'ai eu l'occasion dans les réunions préparatoires de voir une série de films tournés en Afrique, en Angola, au Libéria, en particulier sur le thème des enfants soldats. Le portrait d'un gamin, qui d'ailleurs a fait l'objet d'un reportage de quelques minutes sur TF1 m'a particulièrement marqué. A 13 ans, cet enfant se faisait appeler « Hitler the killer ». Il dirigeait des dizaines de personnes, travaillait pour des plus âgés, commandants de la « rébellion », d'une trentaine d'années. Son chef à lui s'appelait le « protecteur des mères », Mother Blessing. Ce jeune garçon nous explique que ses parents ont été massacrés devant lui. Il est alors entré dans l'« armée de libération » et il a tué beaucoup de gens. Comme son chef aime rituellement manger telle ou telle partie de l'adversaire, il lui ramène les yeux qu'il mange cuits. Il raconte tout ça tranquillement, à la télévision, ainsi que tout ce qui lui est arrivé. Il y a des filles aussi avec lui dans la guérilla « anthropophage » ! Et, à la fin du film, on le voit rendre visite à sa grand-mère dans une cité de Monrovia. Celle-ci n'est au courant de rien. On le voit l'embrasser et à la fin s'endormir dans la chambre qu'elle a toujours gardée pour lui, avec une poupée dans les bras !

Le Bien et le Mal fréquentent le même bal du paradoxe. Je ne suis rien sans l'autre, mais l'autre s'en moque, hurlent en silence les laissés pour compte de l'éducation. L'attachement trompé mure l'affection dans ses limbes. Ne pas aimer ! C'est trop dangereux à présent, ou alors juste une fois, avant la mort.

Amérique centrale : 1973. Université de San Salvador ; j'étais co-responsable du département des Sciences de l'Education.

C'était la naissance de la guérilla et du Front Farabundo Marti. L'université a été occupée par l'armée, puis fermée pendant trois ans. Nous fûmes tous expulsés et certains des professeurs latino-américains disparurent. Tous les hommes étaient ou sont alors partis, soit dans la guérilla, soit pour travailler aux Etats-Unis et envoyer de l'argent à leurs familles. Une grande partie de l'Amérique centrale et du Mexique en sont toujours là. Les femmes se retrouvent alors seules avec les enfants. Les enfants « mâles », dans cette culture latino-américaine, ont commencé à quitter leur mère et se sont regroupés. Suite à ça, un ouragan social est né au début des années 80, qui affole à présent une grande partie de l'Amérique latine et des Etats-Unis : des bandes d'adolescents violents, « guerriers » pourrait on dire, se sont constituées, les « Maras »- ils sont plus ou moins 800 000 aujourd'hui. Il y a deux grandes bandes : la Salvatrucha, la truite du Salvador (M21), et la M18. Il s'agit de deux bandes rivales qui tiennent toute l'Amérique centrale, des villes comme San Francisco, une partie du Canada. Ils ont repris des quartiers à la mafia, aux Etats-Unis. Leur devise, c'est « entre nous ». Ils accueillent des plus jeunes de 7-8 ans, ils les « incorporent », littéralement. Les bandes sont leurs écoles, et leur consigne est de mourir avant

trente ans, en somme de « Ne jamais être adulte » ! Ils détestent ou ignorent les adultes. La police les craint. Ils ont attaqué le commissariat central de Mexico l'an dernier avec de gros moyens. Bush en personne a fait deux discours pour appeler à la vigilance contre les Maras. Dès qu'ils les arrêtent, s'ils n'ont pas été tués, ils les renvoient au Salvador. Au Salvador, il est déconseillé de prendre le bus et il vaut mieux éviter éviter de circuler à certaines heures. Ces adolescents se mettent en couple très jeunes, et font des enfants qu'ils élèvent entre eux. Leurs propres géniteurs sont depuis longtemps en fuite. Comme on dit ils ont la haine. J'ai vu en vidéo une interview d'une heure d'un chef de bande de 18 ans qui dirige et contrôle un quartier de San Francisco. Ce jeune éprouve un mépris absolu pour les adultes et les parents, la société, mépris construit sur la défiance à leur égard, et le mal être d'enfants sans sécurité affective et psychique. La société n'en veut pas ? Ils œuvrent à la leur, soudée, violente, mimétique et ordaliques. De ces jeunes, j'en parlais avec des amis centro-américains, on en connaît peu de plus de trente ans.

De même on estime les enfants soldats dans le monde à 300 ou 400 000. Nous sommes choqués et nous tombons des nues, mais on oublie que pendant la guerre de sécession, des enfants ont été enrôlés, ainsi que pendant la première et seconde guerre mondiale européennes.

Et en 1914-1918, les enfants aussi étaient mentalement en guerre. Nous avons des scrupules à géométrie variable.

Si je vous ai parlé de tout cela pour commencer, c'était pour relativiser, ce qui ne veut pas dire la sous-estimer, la question des nôtres qui eux s'ennuient à l'école, sont fatigués par l'école, ne supportent plus leurs professeurs et leur parents ! Espérons qu'ils ne s'en prendront pas à nous bientôt pensent certains de ces parents. Au Brésil, je suis e-n effet tombé sur un père de famille, d'origine italienne, dans une discussion de bar, qui m'a dit qu'il était totalement effrayé par ce nouveau phénomène : les enfants qui tuent leurs parents. C'est nouveau, mais ce n'est plus rare.

Résumons :

Nous avons, d'un côté, des enfants qui sont dans la rue : esclavage et misère, sans école. Et ici, on voit bien la fonction capitale que peut avoir l'école et qu'elle a eue au 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème}, jusqu'après la seconde guerre mondiale. Nous allions à l'école avec un grand plaisir, la preuve, j'y suis encore. J'étais d'origine modeste et il ne fallait pas me pousser pour que j'y coure. Je n'ai jamais eu envie de la fuir, au contraire. Sauf lorsque la relation à l'enseignant était mauvaise. Car ça existe. C'est en chair et en os que l'enseignant fait son travail de greffe. Il n'a que ce qu'il est. Ce sont des enseignants éducateurs qui réussissent le mieux dans la difficulté. Peut être que des stages avec des enfants de la rue seraient formateurs pour nos professeurs ?

Et puis, vous avez de l'autre côté cette espèce d'assujettissement mal institutionnalisé qui fixe sans motivation des millions d'enfants à leur pupitre. C'est vrai que l'école pionnière vieillit, et ses enseignants aussi. Les parents dans leur « rôle moderne » ne sont plus ce qu'ils ont été, ces marqueurs sociaux. Les enseignants « donnent des cours », comme toujours. Comme les Sciences de l'Education le disaient déjà en 1968, l'école n'a pas beaucoup bougé depuis 200 ans. En gros, les structures du 18^{ème} siècle sont encore là. On peut y ajouter du cinéma ou des ordinateurs, mais les structures d'enseignement ne sont pas

fondamentalement différentes, jamais repensées à partir des technologies et de la communication. Ou alors, il faut passer dans tout à fait autre chose, les pédagogies actives, que vous ne trouvez que dans la formation permanente, la formation d'adultes. Et si nous partions de la formation d'adultes, ici, en Belgique, en France, et ailleurs ? Si vous voulez étudier la climatologie, il faut partir du temps qu'il fait maintenant, et de la journée d'aujourd'hui. C'est à partir de ça que l'on peut comprendre le climat. En réalité, et par nécessité. C'est au départ plus déroutant mais on mobilise d'avantage d'intérêt. Expliquer, c'est empêcher de comprendre, répétaient Odette et Henri Bassis¹⁰.

Et ce paradoxe de la mondialisation, c'est que l'école aujourd'hui est autant haïe où elle est imposée, que rêvée là où elle manque. C'est la voie à suivre : comment faire encore et encore rêver d'école, dans nos sociétés « pleines » ? Comment faire de nécessité désir ?

Du mal et du bien-être au vingt et unième siècle

Qu'entend-on par bien-être ? Ces questions de bien-être sont très à la mode. Entre les dictionnaires ou les références Internet, j'ai pu trouver sept échelles de « mesure » du bien-être. Il y a même des « sanomètres », c'est-à-dire des appareils à mesurer la santé (physique, psychologique, mentale), et bien sûr des tests, des questionnaires. On s'intéresse beaucoup à ça mais comme par hasard, ça n'a commencé que dans les années 70-80, et dans nos sociétés « avancées ». Vous comprendrez et c'est légitime, que c'est une question de pays riches. Forcément, on ne commence pas à se demander ce qu'est le bien-être quand on se trouve dans les situations radicales que j'évoquais. C'est par conséquent une question intéressante, mais tout autant paradoxale, car si politiquement elle permet de rentrer dans la mise en question du système qui est le nôtre, dans la critique de la mondialisation, on peut la voir tout autant comme un moyen assez soft de poser des problèmes politiquement corrects dirait-on aujourd'hui.

Enfin, ça permet de dire, pourquoi pas : « Mais attendez, tout ne va pas si bien que ça, la preuve ! »

Dans nos écoles, on parle beaucoup des violences visibilisées, physiques ou morales. On ne parle pas ou peu des violences « invisibles », des violences « par défaut », des violences « à bas bruit », des violences « sans agresseur ».

Un matin, on apprend d'un jeune qui n'est pas là, de ceux qui ne se font guère remarquer, qu'il n'est plus venu depuis deux semaines. Je l'ai entendu d'une prof qui, après ces deux semaines d'absence, demanda : « Mais que se passe-t-il, on ne voit plus un tel ? ». En fait il était mort, il s'était jeté sur l'autoroute, près de la fac de Nanterre. Personne n'avait vraiment remarqué son absence, sauf ses copains. Elle téléphone à la mère, une femme solitaire, et, catastrophée. Elle va voir le proviseur. Ils ont fait une démarche institutionnelle. Sans ça, même sa mort serait passée inaperçue. Certains enseignants d'ailleurs ne « voyaient » pas de qui il s'agissait. C'est le genre de chose qui arrive chez nous. La violence contre soi est encore immergée. Il est interdit de parler des suicides de mineurs.

Alors, le bien être ou le mal être, c'est se situer dans la symétrie qui masque le paradoxe. On pense beaucoup actuellement, entre autre dans l'actualité, en termes binaires. C'est le mécanisme « sémiotique » de la violence : l'un ou l'autre, lui

ou moi, noir ou blanc. Il n'y a pas de place pour le lien yin/yang au fond des contradictions.

Le bien et le mal dont on ne parlait plus depuis 15-20 ans refont surface en couple aujourd'hui. Je pense que c'est porté par la mondialisation et son cortège de contradictions et de paradoxes. La question redevient intéressante car elle renvoie aux valeurs, et à la crise humaine qui les réveille. Qu'est-ce qui est bien ou mal au 21^e siècle ? Nous serons d'accord pour dire que c'est désormais totalement relatif. Et c'est vrai que vous pouvez être dans une situation relativement stable, aisée, vous sentir plutôt bien, et puis des problèmes insidieux se développent, vous allez de moins en moins bien, et vous êtes gagné par le stress, ou pris par ces maladies modernes, ces « maladies de l'âme » qui tenaient selon Kant des émotions, de l'affect. L'angoisse, ce problème « moderne », est-elle une culture de circonstances ?

Les mesures du bien-être

Les échelles de mesure conçues à partir de 1970 portent sur la santé comme bien être dans quatre dimensions.

Le bien-être se mesurerait par :

L'état physique, la dimension physique. On le conçoit bien, mais dans nos sociétés, on ne le tient pas toujours. J'ai suivi pendant ces trois dernières années un lycée professionnel à Champigny-sur-Marne. J'y ai eu plusieurs entretiens passionnants avec la nouvelle infirmière. Elle venait d'arriver et passait tous les élèves en revue « physique » classe par classe. Beaucoup de ces élèves avaient des dents en mauvais état, souvent des faiblesses au niveau de la vue, de l'ouïe. Un prof croyait d'un élève qu'il ne suivait pas en classe ; en réalité, il ne voyait pas au tableau de sa place. Il a fallu le mettre devant, et ensuite lui acheter des lunettes, ce qui coûte cher. Cette infirmière disait que les élèves étaient pour une partie d'entre eux dans un état physique catastrophique.

La scène se passe à Paris dans la banlieue, en 2006.

La dimension somatique. Il s'agit de tous les effets de la fatigue. C'est le cas des fameux cartables bien trop lourds qui donnent lieu à des lombalgies et à de nouvelles pathologies posturales. Quand on voit les cartables des enfants d'aujourd'hui, c'est l'atterrement, reconnaissons-le ! A l'heure de l'informatique. Certains d'entre eux pourraient dès 7-8 ans mettre leurs cours sur des clés USB, et par ailleurs travailler avec internet. Avec une clé de quelques gigas vous faites le tour du monde des écoles.

Et la fatigue « mentale » ? Dans un article magnifique, Jean Oury¹¹, psychanalyste, médecin chef de la clinique de La Borde, montre que la fatigue est « chimiquement » levée par la motivation, le désir, ce qu'ils secrètent de cette chimie de la résistance.

La dimension psychologique. On ne sait pas encore mesurer cette santé psychologique, cependant on peut cerner le profil de risque d'une personne avec des questionnaires. Mais je le redis, on peut être en santé et malade. On peut par exemple se sentir déprimé. La « dépression » détient le premier record des maladies européennes. On ne sait même plus ce que recouvre le terme dépression. J'en ai parlé avec Jean Oury. Il n'aime pas ce terme car maintenant, dit-il, tout le monde met

n'importe quoi là-dessous. C'est vrai que si vous prenez les statistiques des maladies « scolaires », et en particulier pour les enseignants hospitalisés, données par une grande clinique de la région parisienne, on remarque que 80 % des maladies observées tournent autour de la dépression. Elle survient en général dans les 4 ou 5 premières années de carrière, mais elle s'étendrait davantage à présent. C'est d'abord un choc paradoxal où l'enseignant ne se pense plus enseignant, mais assistant social ou éducateur, contre son gré, déclassé ; du moins le vit-il ainsi. Double lien, double injonction : Enseigne ! Mais, attention, ce métier est impossible ! Et bien sûr, montre tes résultats ! La dépression est un phénomène réactionnel qui touche tous les milieux sociaux.

La dépression enseignante joue un grand rôle dans l'effondrement du désir des élèves.

Remarquons que les maladies qui touchent le plus en terme de santé mentale les travailleurs sociaux et les enseignants (je parle pour la France) sont classiquement des maladies de la classe moyenne, de cadres moyens. Ce sont des maladies qui peuvent nous basculer de la dépression à des états psychotiques. Il y a dans cette remise en question personnelle - ce qui est le cas aujourd'hui d'un certain nombre de métiers du social, cet ébranlement du statut, un problème de compétence, d'image, d'estime de soi. Un travail de laminoir qui met un certain nombre de ces cadres dans des situations psychologiquement difficiles. Or les travailleurs sociaux et les enseignants sont aussi des « cadres » de la mondialisation.

Cette mondialisation est l'équivalent du mouvement occidental européen des révolutions industrielles du 19^{ème} siècle. Nous en sommes à l'échelle de la planète. En 2050, une statistique internationale nous dit que, en Europe, une personne sur deux ne sera pas originaire du pays où elle vit. Il y aura donc tout un brassage idéologique, culturel, et « pathoplastique », pour reprendre le terme de Jean Oury.

Les pathologies psychologiques de l'identité et de la reconnaissance ne font que commencer.

La dimension du statut social. J'ai eu une thèse assez passionnante il y a quelques années sur l'état psychologique des RMIstes. Il y avait dans notre échantillon une RMIste tout à fait bien dans sa peau. Elle vivait en HLM avec sa famille, elle avait le temps de s'occuper de ses enfants et de faire des d'activités. Les RMIstes interrogés n'étaient pas tous au mieux mais pour elle, c'était le cas. Cette dimension de statut social concerne aussi le rapport psychique à la société, le rapport social et les relations qui sont les nôtres. A une époque, j'ai eu à réfléchir sur ces questions de réseau d'appartenance, d'inscription sociétale. On mesure l'isolement de quelqu'un à ses réseaux. C'est assez simple, il suffit de voir et de comptabiliser sur une semaine ou un mois les personnes qu'on rencontre, les endroits où l'on se rend, vous retranscrivez ça sur des organigrammes ou des sociogrammes. Et vous regardez le nombre de personnes que vous avez en contact plus ou moins proches. Pour certains ce nombre va être en dessous de dix. Et dans certains cas, des personnes qui perdent leur réseau ne côtoient qu'une ou deux personnes dans la semaine, ou plus du tout. Dans les recherches américaines de psychologie sociale des années 60, on considère que l'effritement de ce réseau est un signe de pathologie sociale. Signe de rupture, d'isolement, qui signifie : « Attention danger ! » On n'est peut-être pas loin de la dépression, du suicide, ou de l'agression.

Il s'agit de quelque chose qui se mesure facilement, qu'on peut faire dans une classe. On utilise un « sociogramme ». Attention, il faut savoir s'en servir. Un élève seul ou isolé mérite autant préventivement d'être approché que l'élève qui fait constamment des démonstrations pour attirer l'attention, ou que l'élève violent. Ce qu'on peut essayer de faire à l'aide de tous ces outils que nous avons là, sans leur prêter plus de pouvoir qu'à une photo d'époque datée, située.

La question du bien-être, il faut la voir comme une question d'idéologie éco-politique. Il s'agit d'un ensemble conceptuel : bien être, qualité de la vie, développement durable. Ce sont des notions qui ont 20-30 ans, et qui se conjoignent aujourd'hui dans les « basiques » sociétaux du « Nord ».

C'est tout de même important de s'y atteler, car cela permet politiquement d'entrer d'une manière furtive mais efficace dans la problématique post-moderne de la relation humaine.

La recherche de la reconnaissance

Dans 15 jours, un enseignant du second degré qui enseigne la morale en banlieue soutient sa thèse. A partir de la nécessité de la morale dans cette société mondialisée, il vise à faire que les élèves établissent en pratique, par des outils et dans des situations pédagogiques, cette nécessité. Sa première partie est constituée de discussions des courants actuels de la philosophie, surtout de l'école de Francfort. En effet, y a-t'il un droit au bien être ? Il y a tout un dialogue Habermas/Rawls sur cette question. Comment fonder l'humain ? Et si l'être humain avait en se développant de plus en plus de besoins « de civilisation » ? Voyons la pyramide de Maslow : la sécurité mentale vient sur la sécurité physique, et nourrit la réflexion et l'équilibre. Actuellement, le successeur d'Habermas, Honneth¹², introduit quelque chose de tout à fait nouveau dans cette discussion philosophique de l'être humain : la perception de l'autre passe par la bonne perception de soi, et implique une démocratie sociale de la reconnaissance. C'est la reconnaissance qui fonde l'un et l'autre en société. Et la reconnaissance est Hégélienne en ce sens qu'elle s'appuie sur la rencontre et la pacification de la relation violente.

Même un chômeur réclame d'être reconnu. Il y a 9 ou 10 ans, les sociologues avaient été sidérés quand les chômeurs s'étaient mis en grève à Paris. C'était la première fois que des chômeurs en grève manifestaient. Soutenus entre autre par Bourdieu, ils exigeaient de la reconnaissance, « en tant qu'être humain ». Le degré « épistémologique » zéro, fondateur de l'Humain, le point d'intelligibilité, où Hobbes et Hegel vont lier l'être humain à lui-même, pour le meilleur et pour le pire. L'irréfragable disais je.

Distinguons au passage la morale de l'éthique...

La morale définit comment vivre ensemble en communauté. L'école est une communauté institutionnelle « expérimentale ». Toutes les communautés sont respectables, mais cadrées par « l'institutionnel », cette charte de la vie humaine en institution. En Amérique latine, les indiens émergent comme « trans-communauté » partout et ce qu'ils demandent, c'est bien sûr qu'on leur rende leur terre, qu'on les laisse les cultiver comme ils l'entendent, et qu'on les laisse vivre comme ils le veulent. Paradoxe, j'ai vu un village amérindien de haute Guyane refuser la télévision. Il y a une télévision collective, mais ils ne veulent pas de télévision, pas de voiture, à titre individuel, ils veulent continuer à pêcher, à faire leur propre agriculture.

Envoyer leurs enfants à l'école et ce jusqu'à l'université, pour ça ils sont d'accord. Mais ils ne veulent pas « le reste ». La morale, c'est ça, c'est que si vous êtes avec eux, vous faites « avec » l'ensemble de ces principes de culture.

Il y a des morales, mais une seule éthique. Le grand débat porte plutôt sur la fonction de l'éthique. Francis Imbert a fait un très bon livre aux éditions Matrice (parmi beaucoup d'ouvrages sur la pédagogie institutionnelle) : « La question de l'éthique »¹³, auquel on peut se reporter. Il y dit que ce qui compte pour nous aujourd'hui, dans la mondialisation ajouterai-je, c'est vivre fondamentalement en être humain. Je matérialise souvent cette idée par une exclamation : « Attention : être humain ! ». Il faut le rappeler sans cesse, car on peut facilement dérapier dans le fascisme de l'indifférence.

Pour ce qui est des personnes âgées, on sait donc qu'en 2050, en Europe, il y aura plus de 100 millions de personnes de plus de 80 ans - dont de grands vieillards. Alors que 40 à 60 % des populations « émergentes » auront moins de 25 ans. On peut se poser la question d'un co-encadrement de reconnaissance ! On pourrait faire venir ces jeunes adultes pour s'occuper de notre vieille population, peut être ? Et inversement postuler un tutorat générationnel.

Ce coefficient de « surspécificité », je l'avais nommé ainsi, lie chômage structurel, précarité, stigmatisation, dans un rapport de population en âge de 2 à 3 sur 5. C'est le « coefficient banlieues », il y a 2 à 3 personnes sur 5 qui sont des jeunes, et sans travail, sans statut social. C'est aussi le « coefficient africain ». Ou Nord Africain, l'Algérie en est un bon exemple.

Pour aller plus loin, le bien-être je vais le définir comme ça, en corrigeant une définition de consensus : « *Savoir jouir de la vie - ou lui résister - pour son propre développement, au mieux de son potentiel social* ».

Il ne faut pas non plus sombrer dans un égalitarisme abstrait, c'est pour cette raison qu'on retrouve cette notion de potentiel personnel. Le principe de l'égalité est une utopie directrice, mais la dimension éthique nous rappelle que tout le monde ne va pas à la même vitesse, au même moment, qu'il faut attendre certaines opportunités.

C'est ça aussi les méthodes actives : il ne s'agit pas de dire que toute la classe est première, mais plutôt d'avoir différentes hiérarchies complémentaires, non contradictoires. Mettre en place suffisamment d'activités, de telle sorte que ce ne soit pas toujours le même et les mêmes qui soient premiers dans tout. On peut ainsi passer de la course à pied au bricolage, à la réparation de mobylettes, et arriver sur les mathématiques, par la médiation de plusieurs niveaux de situations. Mais quand on a mis tout ça à égalité éthique, lorsque les 2 pages du débutant valent en intention et en effort humains les 6 de l'expert, ce qui est le cas dans les réseaux de savoir, ce qui était ou reste le cas chez Freinet ou dans les classes de pédagogie institutionnelle, vous avez des secteurs d'excellence, des zones « proximales » de réussite qui s'ouvrent au travail du désir. C'est comme ça qu'ils procèdent à la Neuville. Ils n'hésitent pas à attendre 4 mois avec un gamin, à le laisser complètement pris dans ses préoccupations personnelles, guettant l'opportunité d'y introduire du français, des math, de la technologie. Attendre ! Attendre le moment de la nécessité.

Ce que je voulais dire pour clore ce premier point, bien-être c'est être suffisamment bien pour reprendre l'idée de Winnicott de la mère « suffisamment bonne ».

Le bien être c'est être suffisamment bien.

Il y a des trucs simples pour le savoir. Par exemple, en pédagogie institutionnelle, avec des tous petits, aucune classe ne se termine sans qu'on ait demandé aux enfants si ça « a été » aujourd'hui. Pas besoin de parler, ils font un geste avec la main : main ouverte, demi fermée, fermée. Cela dure deux minutes. Alors ils ne parlent pas mais lèvent la main et en fonction du signe (plein soleil, nuageux, orageux) qu'ils font, l'enseignant est averti. Le lendemain matin, il sait sur quoi ils se sont quittés. Que s'est-il passé pour eux ? Le tout c'est de « Faire signe ». On appelle ça la météo. Ce codage de société est très important, y compris dans les groupes d'adultes. On peut le faire en temps de parole rapide, de plusieurs façons, avec des « maîtres- mots », ou en mettant des signes au tableau. Le principe est de bien noter ce qui se passe alors pour savoir ce qui peut gêner demain, et de réfléchir à reprendre la classe et l'institutionnel en fonction de cette météo.

La question de l'école aujourd'hui

J'aime beaucoup le terme d'écolage, qu'on entend toujours en Belgique, notamment dans la bouche de Jean-Luc Tilman , qui a publié deux livres chez Matrice¹⁴.

Jean-Luc Tilman a monté le GED, le Groupe pour une Ecole Démocratique. Une trentaine de personnes travaillent avec lui à ce projet. Il prétend fonder des stratégies pour une école démocratique où on serait « sociétairement » bien. Cela a tellement plu au ministère de l'éducation nationale belge que la ministre Arena a fait acheter mille exemplaires du premier livre d'un coup, et les a fait distribuer dans des écoles et des centres de formation. Poser le problème d'une école structurellement démocratique, c'est en effet penser une école équilibrée, différentielle, comme on dit maintenant dans les institutions de soin : de « bonne pratique » partagée.

Aux Etats-Unis, les verts, les progressistes, posent la question du bien être à travers l'école, les institutions, à travers ce qui se passe dans la vie quotidienne. Ils appellent ça la démocratie « bio-régionale » : dans quelles qualités biologique, psychologique, régionales, les personnes s'inscrivent-elles ? Qui et où suis-je ? L'école y a sa « bio-place », et l'écolage déjà cher à Kierkegaard au 19^e siècle à Copenhague toute la sienne. On pourrait appeler ça la culture d'une école de l'intelligence humaine.

L'intelligence première du désir

J'avais montré dans un article, il y a longtemps déjà, que l'école et l'écolage sont nés du désir, comme je l'ai dit précédemment. L'École n'est pas née des petites écoles mais de la grande école, de l'université. Du temps de Charlemagne, on enseignait, comme à l'origine dans nos écoles élémentaires voire nos collèges, pour des raisons avant tout pratiques, pour que les meilleurs des enfants d'origine modeste puissent servir la société. Mais les premières universités sont nées de hérauts qui voulaient en savoir plus, encore plus, et qui faisaient ces milliers de kilomètres, à pied et à cheval, pour aller lire pendant trois ans des manuscrits dans la

bibliothèque de Constantinople, ou d'Alexandrie. Ces personnes revenaient dans leurs pays et « enseignaient » ce qu'ils avaient lu et vu. Le savoir avait une vie. A la première Sorbonne, il n'y avait pas de locaux, des gens se réunissaient au bord de la Seine, des étudiants arrivaient de 300 ou 500 kilomètres, pour venir écouter ce type qui revenait d'Uppsala, de Saragosse, ou d'Asie mineure, celui qui racontait des choses que personne n'avait jamais entendues.

Et si l'enseignant commençait par là, son propre désir ? C'est à partir de cette école du désir que sont nées les écoles secondaires et primaires. Mais on ne duplique ni ne clone le désir. Ce que dit le psychanalyste et psychiatre de la psychothérapie institutionnelle François Tosquelles, c'est que l'école a perdu le désir quand elle s'est (mal) institutionnalisée. Elle a voulu séparer le savoir du transfert, et hypostasiant le savoir, le mettant en boîte et en conserve, elle a raté la fabrique du désir en situation humaine. Mais peut être que ces vrais lettrés originaires pensaient que le savoir triompherait sans coup férir du « par cœur » et des phrases chantées « en chœur » ? Si on ne fait pas attention à cet aspect ontologique du savoir : il est et reste humain, on court au formalisme et à la réussite contrainte, celle qui se dissout devant la réflexion. Il faut en permanence dés-institutionnaliser l'école, réintroduire de la discussion, du conflit cognitif, de la confrontation, de l'actualité. La recherche, c'est elle qui à tout âge va créer du désir.

C'est l'école du désir qui est en question : être en désir à l'école vaudrait du bien être ? C'est aux maîtres à le méditer, pour eux-mêmes d'abord. Ne fuyons pas Diafoirus pour la ronde des Trissotins, comme beaucoup de nos responsables. Incompétents, et trop pressés là où il faut attendre, ils tentent de casser la réflexion jusque chez les maîtres.

Ont-ils même une idée de l'enfance ? Quels adolescents furent-ils ? Enfin, se souviennent-ils de quelque chose ?

La misère mentale de l'enfance et de l'adolescence néo-libérales

Aujourd'hui, l'enfance et l'adolescence « libérales » sont un véritable problème international.

Je vais vous parler du Japon, où j'ai passé trois mois, à Kyoto, avec des incursions à Okinawa, et en Hokkaïdo.

Kyoto, la ville aux 1800 temples ! La grande époque du Bouddhisme zen, de sa naissance, les 8-12^{ème} siècles. De quoi nourrir 10 000 écoles.

Je pense à un temple du 12^{ème} siècle qui a été conçu par Musho (moine et grand architecte de jardin) : il a mis deux ans et demi à faire le jardin du temple : le jardin des mousses. Celui-ci fait moins d'un hectare et compte 280 sortes de mousses, de couleurs différentes, sur des pans de terrains justement désaccordés, avec des ruisseaux et des plans d'eaux échappant à toute symétrie, avec des arbres choisis pour leur lieu, leur destin, dans la vie dense de ce jardin fait pour transcender la vie. Des jardiniers époussettent les feuilles une par une et épurent les mousses. Elles sont là depuis le douzième siècle.

Vous avez dans cette ville une série de jardins absolument merveilleux, et symboliquement structurés par et pour le savoir. Les artisans du savoir ont fait leur travail. Ils restent modestes. Ce jardin contient 800 ans d'enseignement. Quand vous vous mettez dans cet état « d'esprit » et que vous commencez à entrer dans la

fabrique vivante du savoir, vous y restez des heures, vous ne comptez plus votre temps, et les choses essentielles se dégagent des futilités. J'ai filé à la bibliothèque du centre franco-japonais, fondé par Paul Claudel, et j'ai ressorti tout ce que je trouvais sur le bouddhisme zen. J'ai relu Dogen, un grand moine qui a introduit le bouddhisme radical à Kyoto. Et Hakuin. Ces « éveillés » nous disent des choses hallucinantes sur la nature, sur la vie, sur la mort. Cela vous calme au point que je conseillais aux Japonais de les lire, ces inventeurs du sens, car malheureusement on ne les lit plus beaucoup.

Nous sommes ainsi faits : rien n'est perdu, mais rien n'est jamais gagné.

Alors, comment intéresser un « Ado Brétécher » au bouddhisme Zen ?

J'ai bien vu une jeune enseignante de musique réussir en quelques mois à faire jouer du clavecin au Val fourré !

Que se passe-t-il au Japon ? Le refus scolaire- en japonais on dit « ikikomori », est plus développé là que partout ailleurs. Ikikomori est reconnu depuis un an, un an est demi, après un long silence, comme une pathologie nationale. Au Japon, on accorde beaucoup d'attention à l'humiliation (notons que nous y arrivons nous-mêmes¹⁵). Quand un élève est humilié à l'école, ou qu'il a une mauvaise note, ou si on lui a dit des choses définitives sur sa scolarité, il ne rentre pas chez lui. Ou s'il rentre chez lui, comme c'est le cas depuis environ quinze ans, il s'enferme dans sa chambre. Certains y restent de un à trois ans. Les parents humiliés eux-mêmes ne disent rien et donc nourrissent les enfants, qui vivent dans leurs chambres. Les profs, qui ne les voient plus, ne disent rien non plus. Jusqu'alors, ça arrangeait tout le monde. Le ministère, par le truchement d'un psychiatre, a déclenché une campagne nationale qui a fini par sensibiliser le Japon. S'il n'y avait pas eu cet électrochoc, personne n'en parlait. Car au Japon, on peut parler de tout sauf de soi, parler de ses problèmes est indécent. Alors déjà pour nous, ce n'est pas toujours facile d'envoyer des enfants et même des adultes chez le psychologue mais pour les Japonais, c'est encore bien pire, et souvent ce n'est pas la peine d'y penser. Or cette pathologie nationale touche des milliers de jeunes. Le ministère a donc enfin lancé des campagnes pour essayer de sensibiliser les parents, et faire revenir les enfants à l'école. Faire tomber cette chape de plomb de la réussite à tout prix à l'école, qui d'ailleurs est aussi la nôtre.

Au Japon, les enfants passent leur vie à l'école. Déjà à 7 h du matin, les bus sont pleins d'enfants en uniforme. L'école commence à 8 heures ; ils en sortent à 17h30 ; ensuite, ils intègrent des « jukus », des écoles du soir ; et ils vont tous dans une école du soir, jusqu'au bac, et rentrent à la maison à huit heures ou plus. Tout le monde est sur ce rythme, car les pères ne rentrent pas avant neuf heures à la maison. Les adultes, eux, s'euphorisent en vitesse au bistrot, après le boulot, et puis ils rentrent chez eux. C'est assez étonnant mais vous ne rencontrerez jamais des Japonais chez eux. Ils vous inviteront plutôt au café, après le travail- jamais pendant. À la faculté où j'étais, je n'ai jamais réussi à faire venir mon collègue japonais à la cafétéria du campus pendant les heures de bureau. Au début, je ne comprenais pas. Car ils sont tout le temps en train de dormir, dans leur bureau, le métro, les gares, parce qu'ils travaillent comme des malades. Ce n'est pas trop travailler, mais mal travailler, le travail est instrumentalisé sans désir, par besoin. « L'œil » du Japon nous regarde, me disait-on.

Les méthodes pédagogiques à l'école sont martiales au mauvais sens du terme et répétitives. Ce qui fait que les enfants sont usés à la fin de la semaine. Mais

sommes-nous si loin de ce schéma ? J'entendais tout à l'heure parler des rapports Pisa. Dans ce rapport international, qui semble réussir mieux que nous ? Les Scandinaves, et en particulier la Finlande. Plus précisément en ce qui concerne la lecture, l'écriture et les maths. Il est vrai que c'est un petit pays, la Finlande, protestant, rigoureux sur l'effort, mais ce sont des pays où il y a surtout de petits effectifs à l'école, où il n'y a pas de notes avant la seconde. Les Finlandais ne connaissent pas la note avant quinze-seize ans, ils travaillent en petits groupes, ils discutent. Un peu comme en Allemagne, quand vous entrez dans une classe, vous pouvez voir un petit groupe qui travaille avec le professeur, dans le fond, un élève qui tricote, et d'autres qui font seuls autre chose, et ça ne gêne personne. C'est évidemment très différent en France, où c'est la crise totale quand un élève ne suit pas, parle ou mâche un chewing-gum. Ce qui amusait beaucoup nos visiteurs allemands il y a vingt ans déjà.

Pour en revenir au Japon, dans la tranche des 20-30 ans, il y a beaucoup de suicides collectifs, comme aux Etats-Unis. Ils se réunissent à trois ou quatre et se suicident en s'empoisonnant ou en s'asphyxiant dans les voitures. Ils préviennent la police au dernier moment pour qu'elle ne retrouve que les cadavres.

Il y a tout un commerce, au Japon et aux Etats-Unis (c'est interdit dans certains pays), autour de la manière de se tuer le plus efficacement possible. Il y a des livres de recettes, il y a aussi des clubs et des sociétés « gothiques » ou « satanistes ».

Il y a une trentaine d'années, en France Le Bonniec avait déjà écrit « La suicide mode d'emploi »¹⁶. Il n'avait pas prévu que ce livre aurait un tel succès, c'est devenu un best-seller, au point qu'il y a eu des plaintes et des procès, il n'a jamais été interdit mais de justesse. Là aussi, il expliquait aux lecteurs comment se tuer. Là aussi il s'agit de signes forts, dans notre société. Il y a une symptomatologie du trop plein, en interface avec le vide, aujourd'hui, qu'on va retrouver sous différents aspects à l'école.

On se plaint beaucoup d'absentéisme. J'avais parlé, à un moment, de déscolarisation mentale- cet absentéisme psychique ; sous-titre d'un de mes articles, il y a dix ans. Cela concerne les élèves qui sont physiquement à l'école, mais qui en fait ne sont pas réellement là, l'élève à qui l'on parle, mais qui ne nous entend pas. Un autre « thésard », chef d'établissement, a fait une très belle thèse sur ces élèves « dans le cirage », il les nommait les « zappeurs » de son établissement. Des élèves qui ne commettent pas de violences mais qui sont dans leur coin, et ne suivent rien, ceux à qui vous demandez au milieu de l'année quels sont leur cours et qui ne savent pas encore, qui ne savent pas le nom des profs, ne savent pas toujours les heures, ne se rappellent plus de ce qui a été dit. Mais ils ne sont pas problématiques. Ils sont souvent au fond de la classe, dans un coin, ils essaient de déranger le moins possible, il y a un genre de contrat implicite entre eux et les enseignants pour qu'ils ne dérangent pas. Si on ne les interpelle pas, ils ne vont pas bouger. On peut penser que ce comportement est le résultat de l'absence du désir ; voire de sa forclusion.

Désir et somatisation

J'avais aussi essayé de soulever cette question à travers des mécanismes plus subtils, des états somato-psychiques fondamentaux, le stress, l'ennui, la fatigue.

Il y a, à ce sujet, un très bon livre belge, réédité, qui s'appelle : « Violence et ennui à l'école »¹⁷. Ce livre a au moins vingt ans.

L'ennui à l'école, comme le stress, comme la fatigue, sont des symptômes de défense. Il ne faut pas rester dans le constat, ce sont bel et bien des mécanismes de défense. Le désir, chloroformé, fait place aux résistances. En d'autres termes, s'ennuyer est une forme de résistance à la machine à enseigner, machine sans âme, ça permet de coaguler le désir, ça occupe. Le stress, c'est un peu la même chose. J'ai beaucoup travaillé là-dessus dans le cadre de cours sur la violence. C'est Selye¹⁸ qui a inventé le terme stress. Pour expliquer de nouveaux phénomènes psychosomatiques de société dans les années 30/40, maintenant banalisés. Le stress colle tout à fait au sujet du jour, le bien-être. Ce n'est pas le mal-être, c'est une manière intermédiaire de s'anesthésier le mental, d'éviter le pire, l'intrusion étrangère !, tout en l'annonçant. Le stress ralentit la conscience.

Il faut toujours partir de ce que Freud appelait les bénéfices secondaires. Quand on a une maladie, elle dessert, mais elle sert aussi à quelque chose, par exemple à mobiliser son environnement intime. La situation peut être plus ou moins dramatique, mais tous ces phénomènes sont des « somato-mènes » à dimension psychique. Revenons sur l'article de Jean Oury sur la fatigue, dans le livre « Chronique de l'école caserne ». Il y montre ce que les pédagogues, Montessori, Freinet, savaient : qui a du désir n'est pas fatigué. C'est aussi pour ça que ces pédagogues ne croyaient pas au jeu, puisque le « vrai travail » en est un ! Il nous est tous arrivé de dépasser la fatigue. Si après être rentré tard vous trouvez soudain quelque chose de captivant à faire, vous oubliez la fatigue. Vous n'avez donc plus sommeil, car vous êtes porté par votre désir. Ce désir peut être en sommeil, mais il n'a pas sommeil. Si vous vous étiez ennuyé, vous vous seriez couché, ordinairement dépressif. Jean Oury développe d'une manière très claire le fait que la fatigue repose sur un cycle chimique disons « motivationnel ». Quand on est dans l'ennui, on va rentrer dans la fatigue, même dans la très grande fatigue, et si on continue à s'ennuyer tous les jours à l'école- il parle déjà de ça en 58, comme nos pédagogues, comme Dolto, on va fabriquer des symptômes, on va se traîner, faible et mal-étant, mal-séant. Les enseignants n'y coupent pas davantage. Ils « tombent » de fatigue.

Stress, ennui, fatigue : mécanismes de défense, résistances au sens large du terme. Il faut les entendre comme telles. Du symptôme au syndrome. La réponse va être : « Que mettre en scène pour attirer l'attention ? ». Si par exemple ici en ce moment un quidam déguisé en clown passait dans la rue et faisait le pitre devant les vitres, je ne suis pas certain que vous continueriez à m'écouter longtemps. Ensuite ce serait un concours, entre lui et moi, à qui mieux joue de la flûte. Et je serais obligé de m'adapter aussi.

Tout ça pour dire qu'il faut revenir sans cesse à une civilisation du sujet, comme disent les psychanalystes et la pédagogie institutionnelle. En dépit des arguties libérales de nos petits ministres, occupés à rayer de la carte de l'école les relations au profit du kit écolier « de base », le mémo officiel aux couleurs de la France.

Foin des « rééducateurs », entre autres, ces enseignants sensibilisés à la relation aux cas difficiles, ces chasseurs de mal-être. Ils préparent un livre sur la souffrance à l'école, pour montrer sa banale réalité. En effet, nous sommes entrés dans une spirale que personne ne maîtrise, un peu comme ce que j'ai évoqué du Japon. Si on n'y travaille pas, à l'école et dans la vie quotidienne, nous verrons à

l'école s'enkyster affectivement certaines formes subies de souffrances et de déclassement. Cela tient plus de l'humiliation sourde que de l'agression directe, de la non-réussite plus que de l'échec, de la non-reconnaissance plus que de l'exclusion. De toute cette problématique d'un mal-être abandonnique de l'enfant difficile, non conforme au désir normosé de nos sophistes instructeurs. On peut le comprendre aisément, vous et moi sommes des êtres humains, et, comme l'énonçait le titre d'un livre de Watzlawick, quand vous vous levez le matin : « Que répondez-vous quand on vous dit bonjour »?

Déjà il faut dire bonjour, et qu'on y réponde ! On peut institutionnaliser le bonjour, ou le sourire du matin, pour un peu plus de bien-être.

Même chose pour les professeurs, on en voit qui marchent à toute vitesse pour traverser la cour et se rendre dans leur « abri », la salle des professeurs, du matin. Si vous instaurez que les profs qui rentrent s'arrêtent pour dire bonjour aux élèves et collègues, pour discuter deux minutes, qu'ils discutent un peu aussi pendant les récréations ; que le chef d'établissement et son adjoint se postent devant l'école, ou circulent dans la cour et les couloirs. Vous verrez la différence d'ambiance dans l'établissement. On appelle ça l'Accueil, tout simplement !

Nous avons pu restaurer du mieux être avec les professeurs et des personnels volontaires - et il y en avait pas mal - dans un nouveau collège des Mureaux, zone sensible. On a allongé les récréations d'une demi-heure (dans la matinée), et on a mis enseignants et élèves dans la cour, avec la consigne d'aller parler avec tout le monde. Je peux vous dire qu'une semaine comme ça, ça change totalement l'ambiance d'un établissement. Tant pour les adultes que pour les enfants. C'était un petit collège. Dans un grand collège on peut aussi scinder les récréations et les doubler de certaines activités, des plus calmes aux plus sportives. Tout cela est possible, ce fut déjà fait.

Il est important de revenir sur cette dimension du sujet, de la personne propre. Il faut s'arrêter et prendre le temps dans une classe de poser des questions à ceux qui ne parlent pas, leur demander ce qu'ils en pensent, de tout ça. Alors évidemment, ils ne sont pas à l'aise, rougissent, mais parfois après ils se mettent à parler et disent leur « sentiment ». C'est pareil avec des adultes. Il m'est arrivé d'entendre dans une réunion d'établissement où tout le personnel était présent, la concierge prendre longuement la parole. Je le lui avais donné, en soulignant son rôle « articulatoire », et mise en confiance elle a parlé pendant plus de dix minutes. Postée à l'entrée de l'établissement, elle voyait tout le monde ; elle recevait les coups de fil ; elle savait à peu près tout ce qui se passait. C'était décoiffant ! La loge est ce qu'on appelle un « analyseur »- les analyseurs ce sont les lieux, les situations, les événements typiques de l'institution à l'étude.

Du bien être institutionnel

Le bien-être institutionnel, ça se fabrique avec de la parole, des réseaux, des connexions et puis de temps en temps, il y a quelqu'un, dont ça peut d'ailleurs être le « métier » local (médiateur, architecte d'ambiance !) qui demande l'avis de ceux qui n'ont pas l'habitude de parler, ceux dont on ne demande pas l'avis. Il faut dès lors un lieu où tout le monde puisse entendre ce que le médiateur a ramené comme « infos » de l'institution. Introduire des circuits de parole, des vecteurs de pensées collectives, de rapprochements, de « dé-segmentation ». En effet, dans

l'Institutionnel, quand quelqu'un ne va pas bien, avant de s'occuper de lui personnellement, on commence par en parler avec les gens qui sont plus ou moins en relation avec lui. On regarde alors cette personne différemment, et on ne va pas lui parler de la même façon. Certains vont lui demander si elle va bien, alors que personne ne l'avait jamais fait auparavant. Un déclic peut avoir lieu, et le réseau resuscité créer du symbolique, et refaire du lien. Compter pour les autres sécurise et fixe l'angoisse ontologique.

De grands psychologues de l'enfance le montrent avec force. Hubert Montagnier en est un, et du coup il s'oppose sans ménagement aux obscurantistes réformes gouvernementales. Cette stratégie du réseau faite enveloppe autour d'une personne souvent suffit ; elle va mieux tout simplement parce qu'on lui parle. Si le problème continue, on passe au stade 2, on va s'occuper vraiment et spécifiquement d'elle. Mais avant cela, on s'occupe de ce que Jean Oury appelle « les entours », l'ambiance, le climat disent les chercheurs. Cela se fabrique, un climat institutionnel qui fasse entour, on y est bien ou pas.

Nous le savons : quand on arrive dans une institution, on a assez vite envie d'y être, ou pas ; de s'asseoir et discuter ; ou de quitter la maison !

En dernier ordre, si l'on entre à l'école par le Bien ou le Mal être, on tombe sur la notion de « vie scolaire », assez présente en France, c'est d'ailleurs le seul pays qui l'a institutionnalisé à ma connaissance. Nous avons en France des « Conseillers (Principaux) d'Education ». Cette profession était une institution de l'après guerre. Avant, ces agents scolaires portaient le nom de surveillants généraux, ils géraient le disciplinaire. Désormais c'est dans le meilleur des cas tout autre chose. Ces conseillers d'éducation sont les professionnels de la vie scolaire. J'ai beaucoup travaillé avec eux, participé à leurs colloques, écrit pour des livres avec eux. Parce que ce concept de vie scolaire m'apparaît fondamental. En fait, c'est le quotidien d'un établissement, son fonctionnement, ses structures et techniques de vie, ce qui fait société et démocratie « d'apprentissage ».

Venons-y par exemple de l'accueil. Combien de fois me suis-je retrouvé dans des établissements où vous entrez et vous ne savez pas où et dans quoi vous êtes. Les parents n'osent pas y venir car il n'y a même pas une pancarte ou un panneau pour s'orienter, ce que nous disaient tous les lycéens d'une boîte à enseigner d'Aulnay sous Bois en 1992. Dans le meilleur des cas, il y a maintenant des télé intraNet, quelqu'un qui se charge de l'accueil, les choses sont plutôt bien organisées. Mais dans le pire des cas, c'est-à-dire pour la moyenne des grandes banlieues, vous rentrez dans des blocs de bétons et de préfabriqués mal arrangés, vous ne savez pas qui solliciter, De plus on ne vous a pas invité, et puis vous n'êtes pas vraiment attendu ! Et j'en passe.

Comment faire savoir aux parents qu'ils sont les bienvenus ?

Ce que j'ai déjà vu dans les pays anglo-saxons et en Allemagne, pour des raisons différentes : soit faire connaître et mettre en valeur l'établissement, soit répondre aux normes inter- communautaires. Alors, les parents comptent. En fait, il suffit de leur envoyer quelqu'un dont c'est le métier local, le CPE, ou un enseignant, médiateur, ou délégué. Il est indiqué aussi de les inviter, plutôt que de les convoquer. Il faut les inviter dans les classes, à participer à des discussions sur l'avenir des enfants, de leurs enfants, à venir à la remise des bulletins. Bref, faire des choses qui les intéressent et à ça en général, ils répondent. Il m'est arrivé, avec des groupes d'enseignants, dans les établissements intéressés et motivés, de multiplier par deux,

trois ou quatre, le nombre de parents qui participaient à la vie de l'établissement, à la Vie Scolaire.

Je suis étonné que nos « républicains libéraux » n'aient pas encore demandé avec force l'extinction de cette survivance éducatrice, quasi familialiste, mais en rien « cognitive », la « vie scolaire » ! Nous pourrions d'ailleurs de nouveau visser au sol les bancs d'étude, comme avant 68. Ou les mettre sur des rails de contrôle laser d'attention.

La condition du « Bien mieux être », c'est le climat : prendre soin des institutions, les soigner. Elles sont nos « échangeurs » d'humanité.

J'ai repris une phrase de Jacques Levine, un psychanalyste de l'école, fondateur de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien, l'AGSAS, qui parle de la construction du psychisme comme de la construction d'une « maison ».

J'ai repris cette idée de maison dans un de mes textes, mais pour l'institution : comme on y fait son lit on se couche ! Quand vous rentrez chez vous, vous mettez un disque, vous vous installez dans un coin,... bref, c'est chez vous, et il y a des signatures et des arrangements qui vous tiennent là, chez vous. Alors, comment faire pour que l'institution ce soit « chez nous » ? Avec ces petits détails qui font le trait distinctif : ah oui c'est bien elle, c'est bien lui. Je vous ai reconnu.

J'ai participé à la création d'un collège à Mantes-la-Jolie avec le Principal de ce collège. Je l'ai suivi pendant huit ans. Le conseil général a décidé de construire un nouveau collège, après des événements graves. Libre choix de l'équipe d'architectes, tout l'argent possible pour sa réalisation et pour engager les personnes choisies, car il y avait eu ces drames (mort de trois jeunes et d'une policière), et tout le monde « avait la crainte ». Ce projet a tenu pendant 6 à 7 ans, après il y a eu du changement, et les mutations habituelles. Mais là, grande réussite ! Il n'y avait que 4 personnes d'expérience, et par la suite un concierge, un imam modéré local. La moyenne d'âge était de 28 ans. C'était intense et très organisé. Il y avait une réunion toutes les 5 semaines, de « debriefing institutionnel ». Le collège avait été construit en fonction de ce que je disais tout à l'heure, des petites salles, des couloirs relativement courts, le tout très ouvert sur l'extérieur, pas de grosse grille. Alors que les grilles des autres collèges faisaient deux ou trois mètres de haut, celles-ci faisaient un mètre vingt. Une seule vitre a été cassée en quatre ans. Pourquoi ? Parce que les enfants-élèves ont été accueillis avec leur famille, pour la proximité, que des cartes d'identités scolaires avaient été imposées (après une négociation de trois jours pour certaines familles), pour l'égalité devant le règlement et l'institution. La « maison » était très bien aménagée : les enseignants avaient, par exemple, des lieux pour faire la cuisine, pour se réunir en petits groupes de travail ; pour les élèves les couloirs n'étaient jamais droits, toujours courbes, très ouverts, avec des salles « niches ». Les enseignants étaient un groupe et définis comme tels : un groupe-équipe enseignant. Les problèmes se discutaient et se traitaient dès lors en groupe.

Discipline, fermeté, rigueur et proximité, tels étaient les principes de ce collège. Les résultats furent absolument étonnants. On a vite constaté qu'on était tombé dans les taux de violence les plus bas de toute la région, en moins de deux ans.

Ce collège a même rétabli la distribution des prix la deuxième année, mais avec des prix scolaires et non-scolaires, des prix sportifs, humanitaires ; le prix des filles et des garçons les plus sympathiques ; le prix de la classe qui avait le moins fait

parler d'elle. A la première remise de prix, il y avait 150 personnes, et 300 à 450 à partir de la troisième. Tout le monde « habillé en dimanche » ! Il y avait pour cette distribution des prix devant la porte le chef d'établissement, avec l'imam à côté, et toutes les associations- multiculturelles- du quartier, en ligne. Et ces « autorités » serraient la main des parents qui arrivaient, tout le monde s'installait, et puis il y avait la distribution des prix, comme « dans le temps », mais intelligemment élargie à la vie sociale, devant et avec les parents. Bref, un effet total ! J'étais l'un des premiers à m'interroger par rapport à cette réhabilitation de la remise des prix et puis finalement, j'ai trouvé ça très bien. Parce que ça débordait la scolastique et que ça portait le plus grand nombre vers une réussite symbolique. Que nos édiles ministériels en prennent de la graine !

Enseigner autrement ça veut dire profiter de toutes les occasions offertes dans les circulaires (peut-être plus pour longtemps en France) : il y avait les itinéraires de découvertes, les sorties enquêtes, enfin on pouvait faire beaucoup de choses à partir de la ville par exemple. C'est aussi enseigner à partir de l'actualité, ou à partir de ce qui s'est passé ce week-end ici en Belgique. On peut réussir à partir de ça à faire des méthodes actives, pluridisciplinaires (en partant d'un événement de l'actualité) mais il faut le travailler à plusieurs.

Je suis très proche de Philippe Meirieu. A l'heure actuelle ce sont les Sciences de l'Education que l'on désigne en France comme responsables de tous les maux. Nous aurions monstrueusement introduit de la pédagogie à l'école ! En France, nos officiels rétablissent les récitation, comme dans le temps, et bientôt la leçon de morale chaque matin comme en 1950 ! Bref, apprendre par cœur, et pourquoi pas les tables de multiplication, les départements, les capitales, les pays du monde, en cadence et à la règle en bois ! Une régression extraordinaire, pour une raison assez simple si on y réfléchit. Si on fait du par cœur en chœur, on peut être 40 ou 50 dans une classe.

Posons-nous la question: « *Faut-il « finlandiser » nos écoles ?* ».

C'est à dire allier la rigueur et la souplesse, l'émulation personnelle et le refus du classement social à l'école ? Oui bien sûr, ce qui est étrange c'est qu'aucun de ces officiels ou de nos intellectuels psychorigides n'y aient pensé. Mais je sais pourquoi : ils ne savent pas le faire ; ils « enseignent », eux !

Nous avons tout de même montré, nous, les spécialistes des Sciences de l'éducation, - plutôt respectés partout dans le monde, sauf en France, que des établissements qui se lancent dans un travail d'enquête « d'intérêt public », d'exploration des motivations, avec un véritable travail de liaison avec les familles, le quartier, les travailleurs sociaux, les éducateurs, réussissent. Quand les conditions du désir sont mises en réseau (cadre symbolique mental), il y a déjà beaucoup plus de disponibilité. Le savoir vivant n'habite plus les écoles.

Quand dans une ville une famille sait qu'à telle heure, l'enfant fait telle chose, à tel endroit, dans telle classe, et qu'elle a une représentation de ce qui s'y passe, vous avez gagné ! Et symétriquement quand l'enfant sait à 11h35 où se trouvent ses parents, une partie de sa famille, ses copains, dans quelle classe il est lui-même, dans quel établissement, ce qu'on attend de lui et ce qui va se passer dans la journée, il est sécurisé. C'est le degré zéro du vrai travail.

Mettre les structures en phase avec les principes, c'est de la démocratie d'apprentissage. Il y a des écoles Freinet qui y réussissent très bien, et qui oh miracle ont de très bons résultats scolaires¹⁹ !

Il y a en particulier un principe éthique en pédagogie institutionnelle : « Ne pas nuire » ! Il s'agit du contrat social de Rousseau. C'est en somme : « Ta liberté s'arrête où commence la mienne ; et la mienne s'arrête où commence la tienne ». Avec cette loi vous reconstituez l'univers humain, vous postulez l'humanité sans la mondialisation sauvage, mais avec une mondialisation contrôlée. On peut l'écrire au tableau de la classe, au fronton de l'école.

Avec les tous petits, on va plutôt dire : « Ne pas gêner ».

L'idée est très simple, c'est l'éthique du dispositif qui fait la morale, et donc qui va permettre le bien-être. Cette notion de démocratie d'apprentissage, que l'on peut définir comme un collectif démocratique en apprentissage, est très parlante, et je pense qu'on peut partir de ça pour faire l'école.

Le bien-être une résultante

Alors le bien-être est une résultante. L'UNICEF et le rapport Innocenti le disent très clairement.

« Le niveau réel d'un pays se mesure à l'attention qu'il accorde à ses enfants, à leur santé et à leur sécurité, à leur situation matérielle, à leur éducation et à leur socialisation, ainsi qu'à leur sentiment d'être aimés, appréciés et intégrés dans les familles et les sociétés au sein desquelles ils sont nés ».

Là non plus nous ne sommes pas les meilleurs, plutôt moyens, en conjugant six critères (et quarante indicateurs) : Bien être matériel, Santé et sécurité, Bien être éducationnel, Relations avec la famille et les pairs, Comportements et risques, Sentiment personnel de bien être²⁰.

-oOo-

Je terminerai par une métaphore Kantienne. La pédagogie ne se fait pas sans la règle et la loi et c'est le cas éminent de la pédagogie institutionnelle.

Lorsque la colombe prend son vol, elle se dit dans sa tête de colombe : ah comme je volerai plus vite si l'air ne me ralentissait pas !

Mais si l'air n'existait pas elle ne pourrait pas voler.

J'applique l'exemple de la colombe à la loi et à la liberté : s'il n'y avait pas de loi, nous ne serions pas libres du tout.

Le désir se joue des règles, mais il est en compte avec la loi.

La loi, pour rester kantien, ne s'impose que d'elle-même, et nul ne peut sauf par la violence nous y astreindre.

Entre la violence de l'institution et la conscience de la loi, il y a l'Education, et la Pédagogie, cette méthode du désir.

Car la loi et le désir se conjoignent pour apprendre.

Séance de questions – réponses :

- *Comment arriver à créer et faire naître le désir chez les enfants, chez les mineurs, chez les ados qui arrivent parfois à l'école déjà bien abîmés quand on sait que ce désir d'apprendre est lié au regard porté sur l'enfant et terriblement lié à la relation que l'enseignant arrive à tisser avec l'élève or, comme tu l'as dit, les enseignants ne sont pas là pour ça, ils ont de grandes classes et sont continuellement confrontés à capter l'attention des étudiants. Je me dis qu'il y a une tension entre l'individuel et le collectif. Ils doivent entrer en relation avec leurs étudiants pour arriver à capter leur attention et en même temps, ils ne sont pas formés à ça et ils doivent ou devraient par ailleurs faire du collectif.*

- *Deuxièmement, lorsque tu es venu au parc présenter l'école de Neuville, la salle était comble, il y avait énormément de jeunes enseignants et je me rappelle d'un de ceux-ci qui disait, qu'est-ce qu'on attend pour nous former à cela ici en Belgique alors que ces méthodes actives existent depuis des années. Certains prétendaient aussi que les conditions de fonctionnement de nos établissements scolaires ne permettent pas de mettre en place une pédagogie active. Est-ce que tu crois qu'il est possible à l'heure actuelle, dès lors qu'il y a un projet d'école, d'agir sur cette tension entre l'individuel et le collectif ?*

- *Alors discipline, rigueur et proximité mais ne manque-t-il pas un quatrième maître mot qui serait la parole ? La parole par exemple pour éviter la violence.*

En commençant par la fin. Parole, effectivement je l'ai citée et d'ailleurs, c'est le titre du film. Quand je parlais de Jacques Levine, l'article que j'avais fait pour lui et pour sa revue avait pour titre : « Les neufs clés de la parole ». L'intérêt de la pédagogie institutionnelle, c'est qu'elle a montré qu'elle n'envisageait pas la parole n'importe comment car il y a un certain nombre de types de parole. Par exemple, ici, à la fin de cette séance, les gens vont se retrouver en groupe pour bavarder, on va parler de choses et d'autres. Il s'agit d'un temps qu'on pourrait appeler bavardage. Mais attention, bavardage, ce n'est pas : « Quoi de neuf ? », ce n'est pas « Ce qui s'est passé la veille », ce n'est pas non plus le « Conseil », le moment où on est réuni pour prendre des décisions.

Ce n'est pas non plus le temps de « Parole » où on pose les problèmes de relations. Tous ces espaces de parole doivent être justement ajustés à leur fonction. Félix Gattari avait un mot heureux sur les espaces de Parole « vides », il appelait ça les espaces vacuolaires. Donc par exemple si nous étions ici dans une école, ou dans un centre de formation puisque c'en est un, on peut imaginer que la réunion qui se déroule au premier étage là-bas soit la « réunion vacuole », un groupe de personnes peut s'y trouver ponctuellement pendant le temps de midi par exemple, et disons que c'est ouvert à tout le monde. C'est informel, on peut y aller et on sait que d'autres sont là, donc si on a des choses à dire, à demander, envie de parler, on va là-bas. Voilà un espace de parole qui crée du désir parce qu'on ne sait pas exactement à quoi ça sert mais on sait qu'un tel et une telle s'y trouvent à telle heure. Il suffit d'y avoir trois quatre personnes, l'assistante sociale éventuellement et vous verrez que vous allez avoir des ados qui vont venir, ils ne viennent pas par hasard, ils ont un truc qui les turlupine. Des petits groupes vont se former. J'ai par exemple demandé à un de mes thésards de ce rendre dans un de ces espace de parole, en

collège, à la demande de la direction. Il était « de surcroît » à l'époque 4^{ème} dan de judo. Très vite, des jeunes sont venus pour parler de choses et d'autres avec lui ; de judo, mais aussi d'autres choses plus personnelles. Autour de ce groupe s'est structuré une analyse institutionnelle de leurs problèmes de jeunes à l'école.

Voilà pour tout ce qui est de la dimension de la parole, qui se doit d'exister aussi avec les adultes bien entendu. Je ne conçois pas et c'est le cas pourtant, qu'on puisse travailler sans ces techniques d'organisation dans lesquelles, à un moment ou à un autre, vous avez des bilans de parole, des bilans de bien-être / mal-être : Comment vas tu - ça va ou ça va pas ? Une ou deux fois par an, pas plus. Je citerai une maison d'enfants qui organisait, un jour par an, un barbecue « Analytique » pour tous les personnels, avec le matin des ateliers d'expression et une dynamique festive de travail et de parole, de bilans. Tout le monde se parlait, et il se passait des choses entre toutes les catégories de personnels. En fait on se retapait le moral en collectif ! Il y avait des connexions, des mises en réseaux, elles-mêmes supports de parole, qui faisaient que certains des personnels, et par incidence ambiante, les enfants-élèves, s'autorisaient à parler.

A la Neuville, effectivement, il y a 40 enfants auto, inter-organisés, ils vont avoir fini là à 13h ; l'après-midi, ce sont des ateliers ou des TD, dans lesquels les plus « gradés » d'entre eux ont des responsabilités d'animation. Il y a des ceintures de comportement, les fameuses ceintures de la pédagogie institutionnelle, issues par Fernand Oury du judo. Par exemple, vous êtes ceinture verte en relation, quand vous savez travailler dans un groupe sans gêner. Avant, comme vous n'êtes pas ceinture verte, vous n'en avez pas les droits non plus, comme par exemple de changer de groupe, circuler. Il faut encore que vous appreniez des attitudes/aptitudes. En fait, il y a tout un ensemble d'apprentissages par niveau. Et, quand vous êtes ceinture bleue, c'est vous qui dirigez l'activité ou le groupe dès qu'il n'y a plus d'adulte. J'invite des ceintures bleues dans mes cours à Nanterre. Ils épatent les étudiants, parce qu'ils parlent et communiquent bien. Ils disent qu'être ceinture bleue, c'est très contraignant, c'est être comme les adultes : ils ne peuvent pas démeriter !

Ce désir de devenir ceinture « foncée », qui donne aussi des droits : une ceinture marron n'a pas besoin de demander l'autorisation pour sortir de la salle, c'est le désir de société, c'est un désir de sociétaire.

Ce désir est construit par la règle et la loi, et la physique des forces du collectif. Comme je le disais, rien de contradictoire à ça, le désir est balisé par la loi, il faut en fait les concevoir en interface. Il faut penser les deux à la fois.

J'ai vu un collège le faire : le collège Gagarine à Trappes. On en a fait un livre qui s'intitule : « Les défis d'un collège citoyen »²¹. J'y suis resté pendant 7 ou 8 ans avec tout un groupe de profs et leur principale ; 90 pour cent des personnels de l'établissement étaient avec nous. Nous avons stabilisé l'établissement en 2-3 ans. Les profs avaient choisi après de grandes discussions d'avoir des classes de 30, ce qui est beaucoup, mais pour une raison simple : parce qu'avec les moyens financiers liés à ce nombre, ça permettait d'ouvrir des tout petits groupes « à côté », des groupes d'approfondissement, de rattrapage, constitués de trois à six élèves. Les élèves passaient des tests très larges et très ouverts la première semaine, et la collectivité, les élèves compris, savait où chacun en était dans toutes les matières. Ceux qui étaient en dessous du niveau de la mer, comme on disait pour plaisanter, il fallait qu'on s'en occupe personnellement. Donc ils avaient un prof personnel, « référent », payé, qui était leur tuteur pendant trois mois, ce qui veut dire qu'il le

voyait en tête à tête et qu'il travaillait avec lui pour le sortir au moins de son marasme. L'établissement s'auto-finançait, toujours grâce aux mêmes crédits, utilisés différemment.

En Angleterre, de mes propres expériences, j'ai aussi retiré des réflexions. Celui que nous appelons le professeur principal est le « pasteur » - rien à voir avec la religion, mais c'est un état d'esprit. Il y en a un pour chaque classe. Et puis les professeurs ne peuvent pas sortir quand ils n'ont pas cours, ils ont à rencontrer leurs élèves. Tout le monde rentre à l'école à la même heure le matin et part à la même heure le soir, c'est la consigne. Ces enseignants doivent, toutes les semaines, justifier une rencontre avec tous leurs élèves, en petit groupe ou individuellement, mais c'est une obligation qui fait l'objet d'un contrôle. L'horaire de ces rencontres est affiché quelque part. Il faut noter aussi que souvent le pasteur n'est pas quelqu'un qui enseigne dans la classe. C'est intéressant dans certains cas. Les élèves sont plus libres de lui raconter tout ce qu'ils veulent ; et ces propos sont renvoyés au groupe enseignant. C'est un peu l'option de Bernard DeFrance : les enseignants ne devraient noter²² eux-mêmes leurs propres élèves.

Deuxième chose que j'avais vue aussi en Angleterre et qui démarre un peu en France ou en Belgique, mais ça ne fait pas trop partie de nos mentalités, ce sont les médiateurs. Ici je ne parle pas des adultes médiateurs scolaires, je parle des élèves médiateurs. C'est assez développé chez les Anglo-Saxons. A Bristol, un matin, je me suis retrouvé dans le local des médiateurs. Ils avaient un local, comme un syndicat, ils étaient élus. Ils avaient aussi leur bibliothèque. Ils organisaient leurs médiations comme ils voulaient, on les repèrait dans la cour parce qu'ils avaient un M sur l'épaule ou dans le dos.

Les élèves médiateurs circulent dans la cour et dans les classes et ils ont la parole. Les professeurs leur laissent la parole. Les médiateurs notent tout ce qu'on leur confie et toutes les semaines, ils font remonter au groupe enseignant et à la direction ce que les élèves leur disent. Par exemple, un élève s'est plaint qu'un professeur d'EPS l'avait traité de poule mouillée parce qu'il ne voulait pas sauter une certaine hauteur. Ce terme de poule mouillée était dans le rapport de médiation et c'est remonté à la réunion des professeurs.

Personne ne s'en prenait aux médiateurs, qui avaient un pouvoir autrement important que celui de nos délégués. Ce pouvoir était respecté, et les médiateurs étaient reçus en groupe par le chef d'établissement.

Toutes ces petites techniques, c'est une manière de redonner la parole, et la parole c'est la langue du désir qui se cherche.

Pour ce qui est de l'absentéisme, on peut dire, quand il y a des situations de « grand » absentéisme (comme j'ai eu le cas dernièrement dans un lycée professionnel qui totalisait un nombre annuel de demi journées d'absence assez hallucinant, par milliers), on peut dire que cet absentéisme est toujours lié 1- au statut social des enseignements et de l'établissement, 2- à l'établissement lui-même et à son fonctionnement scolaire et social, 3- à la capacité de cet établissement et de ses enseignants à remédier, et à contenir, l'état de fait.

J'ai organisé une visite à l'université de Nanterre pour tous les délégués de ce lycée. Au départ, tout le monde était un peu perplexe, que ce soit les délégués ou le chef d'établissement. J'avais deux professeurs avec moi et à la faculté, j'ai demandé à trois étudiants de masters « Cadres d'Intervention en Terrains Sensibles » de

m'aider dans la visite, une femme et deux hommes de 35-40 ans qui avaient travaillé avant de reprendre récemment leurs études. Nous attendions la délégation à la gare pour leur faire visiter le campus, les locaux, et leur présenter le bâtiment de la direction administrative et de la présidence. Ensuite je les ai emmenés dans la salle du conseil d'administration et la salle des thèses. Je les ai disposés en rond comme s'ils étaient en thèse, je leur ai expliqué ce qu'était une thèse et je leur ai dit que nous allions faire un travail qui allait être écrit et distribué dans leur établissement : ils avaient à raconter leur vie –leur biographie humaine, en petits groupes, sous la direction de nos masters. Des notes qu'ils ont prises, nous en avons fait un journal. Cette activité a très bien marché. Mes « assistants » sont revenus avec des fiches sur chaque gamin, tout ça a été repris. Nous avons déjeuné au restaurant universitaire. Quand ce fut l'heure de partir, ils ne le voulaient plus. Ils en ont parlé pendant tout le restant de l'année. Mais il a fallu les motiver. Il y en avait un qui marchait en retrait quand j'ai été les chercher à la gare ; il avait déjà entériné l'idée qu'il n'y serait jamais, « à la fac », que ça n'était pas pour lui. Et j'ai malheureusement aussi entendu des adultes dire des choses comme : « Pourquoi les avoir emmenés à l'université, ils n'iront jamais ?! ». A commencer par le proviseur adjoint. Comme l'eût dit Fernand Oury, « On y est, c'est le lâcher de cons ! » !

Mais le souvenir fut pour certains sans doute indélébile.

Il y a toujours moyen d'intéresser les élèves, même en lycée professionnel²³, ou dans les « classes dures » et ce, sans faire des cours à répétition, par enquêtes, par travail individualisé, par travail en petit groupe, par recherches chez eux. Je l'ai pratiqué moi-même en Lycée Professionnel. De temps en temps, je faisais des leçons « pour apprendre à penser », ou pour apprendre à passer des examens. Evidemment, il y a aussi du stress et des moments très angoissants avec de telles classes. Un groupe m'a complètement complètement détruit une salle de classe. Ma réaction, après un moment d'abattement intense, a été de reconstruire le tout avec eux et avec des copains profs d'atelier. Cela nous a pris une semaine et après, ils ne l'ont plus jamais touchée.

Ils avaient cassé la classe, car elle était isolée du reste de l'école, à côté des rebuts et poubelles, et que c'était la classe des déclassés, des sans classe ; des nuls, se disaient ils sûrement. Ils pensaient qu'on les considérait, et ils avaient raison, comme des déchets. Et moi je devais être un très mauvais prof pour me retrouver « avec eux » ! Et bien, ils ont réussi leurs CAP, plutôt bien !

Comme quoi, même avec les poubelles, mais en étudiant les poubelles, on peut faire un cours digne de l'Université !

« Se réveiller chaque matin comme si on avait le feu dans les cheveux », nous enseigne alors Taïsen Deshimaru.

¹ *Parole. L'héritage Dolto*, un film de Vincent Blanchet, Paris, mk2, 2007.

L'école avec Françoise Dolto, le rôle du désir dans l'éducation, Paris Hatier, 1990.

La Neuville : l'école avec Françoise Dolto, suivi de : dix ans après, Paris, ESF, 2001.

² François Tosquelles dirigeait alors Le clos du nid, à St Alban. Herman Simon, en 1914, fonde avec ses malades un hôpital « actif » à Gütersloh. Il veut dépasser les « trois maux » dont souffre l'hôpital- songeons à l'école : l'inaction, l'ambiance défavorable, le préjugé d'irresponsabilité du malade lui-même !

³ *Vers une pédagogie institutionnelle*, Oury Fernand, Vasquez Aïda, Paris, Maspéro, 1967. Cf Matrice.

De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Oury Fernand, Vasquez Aïda, Paris, Maspéro, 1971. Cf Matrice.

Qui c'est le conseil, Pochet Catherine, Oury Fernand, Paris, Maspéro, 1979. Cf. Matrice.

L'année dernière j'étais mort, Pochet Catherine, Oury Fernand, Oury Jean, Vigneux, Matrice, 1986.

⁴ *Education et psychothérapie institutionnelle*, Tosquelles François, Vigneux, Matrice, 1984.

⁵ *L'absentéisme scolaire, phénomène, transgression, symptôme*, Patrick Huerre - direction, Paris, Hachette, 2006.

Décrocheurs d'école, Gilbert Longhi, Nicole Guilbert, Paris, La Martinière, 2003.

Les oubliés de l'école en France, Gabriel Langouët -direction, Paris, Hachette, 2003.

⁶ *Le bien être des jeunes à l'école*, enquête du bureau européen de l'OMS (1983/1995).

⁷ *L'ennui à l'école*, Jean-Didier Vincent –direction, Paris, Albin Michel, 2003.

⁸ *Vers une pédagogie institutionnelle*, Oury Fernand, Vasquez Aïda, Paris, Maspéro, 1967, Préface.

⁹ *Paix*, Erica Deuber Ziegler, Genève, Musée d'Ethnographie, 2001.

¹⁰ Bassis Henri, Odette, cf Groupe Français d'Education Nouvelle.

¹¹ *Le problème de la fatigue en milieu scolaire*, Jean Oury, in *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspéro, 1972, cf Matrice.

¹² *La société du mépris*, Axel Honneth, Paris, La Découverte, 2006.

¹³ *La question de l'éthique*, Francis Imbert, Vigneux, Matrice, 2000.

¹⁴ *Treize stratégies pour prévenir les violences à l'école*, Jean-Luc Tilman, Vigneux, Matrice, 2004.

Aider l'école à prévenir les violences, Jean-Luc Tilman, Vigneux, Matrice, 2006.

¹⁵ *L'élève humilié. Un espace de non droit : l'école*, Pierre Merle, Paris, PUF, 2003.

¹⁶ *Le suicide mode d'emploi*, Yves Le Bonniec, Claude Guillon, Paris, Alain Moreau, 1982.

¹⁷ *Violence et ennui à l'école*, Jean-Pierre Hiernaux, Jean Nizet, Paris, PUF, 1985.

¹⁸ *Le stress de la vie*, Hans Selye, Paris, Gallimard, 1962.

Stress sans détresse, Hans Selye, Montréal, Canada, 1974.

¹⁹ *Une école Freinet, fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Yves Reuter –direction, Paris, L'Harmattan, 2007.

²⁰ *UNICEF, Vue d'ensemble du bien être des enfants dans les pays riches*, Rapport du Centre de recherche Innocenti, Bilan 7, Florence, 2007.

Sur 21 pays, nous nous situons, la Belgique et la France, à 10,7 et 13, loin derrière les Pays Bas, la Suède et la Danemark.

²¹ *Banlieues : les défis d'un collège citoyen*, Jacques Pain, Marie-Pierre Degois, Claude Le Goff, Paris, ESF, 1999.

²² *Le droit dans l'école*, Bernard Defrance, Bruxelles, Labor, 2002.

Sanctions et discipline à l'école, Bernard Defrance, Paris, La Découverte, 2003.

²³ *Etre auteur de soi-même*, Chantal Costa, Vigneux, Matrice, 2004.