

LA LOI ET LE DÉFI

Jacques LÉVINE

L'histoire de l'humanité est, pour une grande part, fondée sur l'idée de défi. Bénéfique, le défi est à l'origine des plus grandes découvertes scientifiques, des exploits les plus prestigieux, des sauvetages les plus inespérés. Maléfique, il correspond aux guerres, intestines, ethniques, nationales, avec leur cortège d'horreurs et de monstruosité. Les structures qui permettraient de faire radicalement l'économie du défi maléfique restent à inventer.

De son côté, très tôt, l'enfant défie les adultes. Des bébés de 7-8 mois tirent une véritable jouissance à jeter par terre une cuiller ou un jouet au lieu de les tendre à l'adulte. La symbolique des jeux, de société ou autres, est essentiellement de l'ordre du défi: sera-t-on plus malin, plus rapide, plus fort, que l'autre. Et lorsque les enfants jouent entre eux, il y a tout lieu de penser que, dans leur Inconscient, le véritable rival est plus l'adulte que le partenaire de leur âge. L'enfant ne cesse de rechercher la "brillance intragroupale" avant de se livrer, à l'adolescence, au "défi générationnel" qui, cette fois, est un défi de groupe à groupe.

Si l'on y regarde de près, on voit que le vrai moteur psychique de la croissance est le défi. Grandir est lié au désir de renverser le rapport de forces adulte-enfant. Et l'enjeu est tel qu'inévitablement, dans la sous-jacence de cette croissance, il y a la tentation de recourir à l'illégalité. La recherche de pouvoir et de valeur implique obligatoirement une certaine dose de "pulsion d'illégalité". D'ailleurs, s'il ne fallait pas contrôler cette pulsion d'illégalité, l'éducation civique n'aurait pas de sens.

Cette même pulsion d'illégalité existe chez les adultes, mais de façon beaucoup plus cachée, lorsqu'ils exercent leur pouvoir sur l'enfant. Les adultes demandent aux enfants d'obéir parce que ne pas obéir c'est, d'une part, les défier, contester leur autorité, leur faire perdre la face et c'est, d'autre part, la bonne insertion sociale à terme de l'enfant qui se joue. L'éducation est travaillée par l'angoisse que l'enfant ait une croissance "paragrédiente" (une façon hors norme, déviante, marginale, dangereuse, de se construire) alors qu'on exige de lui une croissance progrédiente selon les normes en vigueur. Pour ces deux raisons, l'éducation, c'est-à-dire l'addition de la socialisation (éducation civique) et des apprentissages cognitifs, relève du passionnel. Chaque adulte, parent ou enseignant, se veut responsable de la bonne éducation des enfants et il est fier d'assumer ce rôle, mais il ignore, ou veut ignorer, sauf dans des moments paroxystiques de crise qui lui ouvrent les yeux, que tout n'est pas de l'ordre de la raison et de la conscience claire dans ce vertueux désir d'éducation. Il y entre ce que j'appellerai "**une pulsion d'ascendance**" ou de domination, très incontrôlée, très impétueuse, qui relève de l'inconscient. Cette pulsion peut provoquer le meilleur et le pire, le meilleur, lorsqu'elle rappelle l'enfant à la réalité, le pire, lorsqu'elle tourne au sadisme, transforme l'enfant en objet.

Même lorsque les rapports de force restent dans les limites de la normalité, le climat est souvent, soit celui de **la prédominance, de la pulsion d'ascendance des adultes, qui induit chez l'enfant la tentation de recourir à la pulsion d'illégalité, soit celui de la prédominance de la pulsion d'illégalité des enfants, qui induit, chez les adultes, la pulsion d'ascendance**. C'est dire que toute éducation, et l'éducation civique n'y échappe pas, a pour arrière-fond ce type de défi réciproque.

Voici ce qu'une institutrice de CE 1, à la suite de conflits graves, affiche dans sa classe, et après que de nombreuses semaines de discussion aient été consacrées à élaborer des règlements pour une meilleure marche de la classe :

LES LOIS FONDAMENTALES ET LES RÈGLES DANS LA CLASSE

1ère loi fondamentale

On doit respecter les personnes.

- 1 - C'est interdit de frapper les autres
- 2 - C'est interdit d'insulter les autres
- 3 - C'est interdit de se moquer des autres
- 4 - C'est interdit de déranger les autres

2ème loi fondamentale

On est en classe pour apprendre.

- 5 - On doit participer à toutes les activités de la classe
- 6 - On doit s'efforcer de faire son travail
- 7 - On doit demander de l'aide si on en a besoin.
- 8 - On doit progresser.

3ème loi fondamentale

On doit respecter des règles pour pouvoir vivre en collectivité.

- 9 - On doit s'écouter les uns les autres
- 10 - On doit se déplacer correctement dans la classe et dans l'école
- 11 - On ne doit pas crier en classe
- 12 - On doit respecter le matériel collectif
- 13 - On ne doit pas piquer des colères en classe

La lettre C signifie qu'on doit copier 5 fois la loi qu'on n'a pas respectée, mais lentement pour avoir le temps d'y réfléchir et il faut donner alors 1, 2 ou 3 points, selon la loi qu'on n'a pas respectée. La bonne observation des règlements permet de gagner des points dont les élèves gèrent l'usage.

Est-ce efficace ? Incontestablement, si l'on observe la marche de la classe dans sa globalité. La façon dont les enfants vivent leur statut d'élève s'en trouve modifiée. Ils ne sont plus seulement des individualités, ils dépassent le stade du "moi groupal", discernant vaguement en quoi ils sont impliqués dans la marche de la classe, ils accèdent au statut d'élève ayant un moi groupal beaucoup plus précis qui leur permet d'être plus pleinement eux-mêmes dans la mesure où ils se sentent co-dirigeants de la classe avec l'enseignant.

Cependant il s'avère que, dans le contexte scolaire actuel et quelle que soit la compétence de l'enseignant, j'insiste bien sur ce point, pour **trois catégories d'enfants**, l'injonction de se soumettre aux règlements pose problème:

- ceux dont les bases premières du moi se sont insuffisamment constituées dans la famille (insuffisance de l'accompagnement et de la directivité internes).
- ceux qui sont submergés par les problèmes familiaux (accompagnement interne perturbant).
- ceux pour qui le message cognitif est ressenti inconsciemment comme un abus de la "pulsion d'ascendance" des adultes.

1) Parmi les enfants dont l'écart par rapport à la loi scolaire est massif, il faut citer ceux qui arrivent en Maternelle sans avoir eu le temps de vivre une vraie vie de bébé. La notion de "**famille interne d'accompagnement**" est ici capitale. Lorsque l'enfant affronte le monde extérieur (crèche, nourrice, maternelle) sans avoir incorporé une structure parentale suffisamment solide et alliée, il se sent vide, démuné et pour lutter contre cette sorte "d'angoisse impensable" qui réveille des terreurs de type pré-hominien, mortifère, barbare, comme dans les cauchemars, il s'installe, ou bien dans le refus de "se penser" - d'où agitation et décousu qui rendent l'enfant dérangeant et en conflit - ou bien il exaspère, par son "avidité pulsionnelle", sa soif de sensation d'emprise, pour se donner l'illusion de puissance, et là encore il se met en contravention avec les lois de socialisation.

A l'arrivée au CP, la difficulté à se symboliser gêne considérablement les apprentissages et fait que les rappels incessants à la loi n'ont qu'un effet très relatif. Cela est atténué par la création, avec la famille, d'un espace d'alliance qui rassure l'enfant, ou encore par l'utilisation de l'enseignant ou d'un aîné comme accompagnant interne de substitution, ou par une pédagogie du projet qui lui permet de découvrir ses capacités et de mieux s'identifier... Mais, même alors, il manque à l'enfant, qui s'est constitué en "je" trop primaire, le miroir contrôlant du tiers qui lui permettrait de traiter son "je" comme un "il" et ainsi de lutter contre les irruptions pulsionnelles. C'est par manque d'intériorisation du regard du tiers, qui procède de la fonction paternelle, que l'appareil à parler avec soi, à l'intérieur de soi, se construit mal et ne permet pas à l'enfant de s'interroger sur la façon dont il gère son corps et son nom.

2) Deuxième catégorie d'enfants pour qui l'application des règlements se heurte à la pulsion **d'illégalité**: ceux **dont l'accompagnement familial est trop envahissant**. Ce n'est un secret pour personne que certains enfants vivent des drames familiaux qui dépassent le seuil du supportable. Lorsqu'un climat excessif de violence règne à la maison, des bambins de 4 ans ont des dévouements destructeurs qui peuvent déstabiliser toute une école. Parmi eux, beaucoup d'enfants se sentent porteurs d'une famille interne vécue comme non présentable, dont ils ont honte. Ils tolèrent mal que pèse sur eux un regard scolaire de contrôle qu'ils interprètent comme un regard de suspicion et de dévalorisation en raison d'un drame familial plus ou moins secret, des reproches qu'on fait au mode de vie des parents, des non-dits sur leur naissance. Or nous savons que la crainte d'être rejeté pousse à rejeter par anticipation, que le complexe d'infériorité bascule en arrogance, défi et recherche de supériorité. Les apprentissages représentent alors l'autorité à rejeter. L'enfant est étiqueté négativement et on entre dans le cycle du défi réciproque.

Certains enseignants savent accueillir, mieux que d'autres, ces enfants en souffrance. Ils trouvent les mots pour que l'enfant se sorte de la confusion des espaces et des vies où il est enfermé et forme l'idée que, quelle que soit sa solidarité avec les siens, il a sa propre vie à construire. Mais c'est un travail délicat dont les effets sont toujours fragiles.

3) C'est au niveau du CP que se situe la troisième source de conflits et de défis. Nous savons maintenant de façon bien établie qu'il y a au CP trois sortes de lecteurs : les lecteurs vrais, les lecteurs laborieux ou artificiels, les non-lecteurs. Or le problème du CP, contrairement à ce qu'on dit habituellement, n'est pas seulement celui des non-lecteurs. Il est peut-être, encore plus, celui des **40 % d'enfants du milieu de la classe** qui abordent le déchiffrement à 6 ans, de façon trop pénible ou artificielle. Le plaisir d'entendre lire qu'on a pu leur transmettre, renforce même probablement ce choc très particulier qu'est le déchiffrement en tant que travail formel de désossement, de la structure lexicale. Ils finissent par apprendre à lire, mais l'imaginaire du dialogue émetteur-récepteur, qui accompagne leur lecture, n'a pas la qualité vivante voulue. Le langage écrit devient rapidement « **l'espace du piège** », un monde qui est -celui des autres. Au collège, la liberté qu'autorise la puberté fait, du langage écrit abstrait, une source majeure d'opposition ou de démotivation. Ils sont entraînés dans l'engrenage du rejet de la loi scolaire, dans la mesure où celle-ci est une "**Injonction de comparution cognitive**", l'obligation, pour l'enfant, de montrer sa valeur au travers de sa maîtrise du cognitif. Autrement dit, pour ces enfants et les non-lecteurs, il y a une contradiction d'une gravité extrême. Le projet initial de l'école est de donner à tous plus de pouvoir social par la maîtrise du langage écrit. Or ce projet bascule en son contraire. **C'est le langage écrit lui-même, dès lors qu'il n'est pas intégré ou mal intégré, qui devient l'obstacle à l'acquisition de plus de pouvoir social.**

Dans les deux premiers cas d'enfants qui intègrent mal la loi scolaire, -on demande de façon implicite aux enseignants de corriger les dysfonctionnements éducatifs de la famille. Sans jamais poser le problème, ouvertement, on fait comme si l'école pouvait pleinement reprendre dans l'espace scolaire des chaînons de croissance mal montés dans l'espace familial. Dans le troisième cas, l'école commence par faire une gigantesque erreur de transitionnalité, que le principe du cycle en 3 ans ne corrige pas, et elle laisse entendre qu'il est facile d'y apporter remède, ce dont l'expérience montre qu'il n'en est rien. Dans les trois cas, il y a tout lieu de présumer qu'au-delà de l'adhésion à la loi scolaire, c'est l'ensemble

du rapport à la loi sociale qui est atteint au travers d'une image de soi dévalorisée.

C'est là qu'on s'aperçoit que l'idée de loi ne peut pas être à sens unique, de même que l'éducation civique. La loi comporte une double obligation qui s'adresse à la fois aux enfants et à ceux même qui font la loi. Car toute loi qui demande à chacun de ses membres de se mettre au service de la collectivité, est tenue de donner pour loi à la collectivité de servir le développement de chacun de ses membres. La valeur de la loi dépend de l'équilibre qu'elle réalise entre ces deux obligations.

Si, à l'école, la loi transforme la collectivité, avec ses inégalités, ses Injustices, en objet d'adoration mythique, elle instaure une forme de totalitarisme qui pénalise ceux qui n'appartiennent pas à la nomenklatura scolaire. Si, par contre, elle hypertrophie le souci du développement optimal de chacun en négligeant le cadre institutionnel, elle peut détruire un ciment unificateur. Si bien qu'au total, c'est le problème de l'hétérogénéité qui est capital :

- ou bien, tout en faisant des discours sur l'hétérogénéité, on continue de demander aux élèves en échec massif ou partiel d'accepter leur situation au nom de ce qui fait loi : la conception actuelle des programmes et du parcours scolaire,

- ou bien on renverse l'énoncé du problème et l'on instaure en loi l'obligation d'adapter l'institution aux rythmes et conditions de développement des élèves pris dans leur différences.

La pulsion d'illégalité est suffisamment violente en elle-même. Il faut prendre garde de ne pas l'exacerber. On ne peut pas vouloir l'adhésion à la loi et créer des dysfonctionnements familiaux et scolaires qui sont des facteurs de disjonction.

Si nous maîtrisions mieux ces facteurs de dysfonctionnement, nous pourrions utiliser à plein l'efficacité des outils qui, peu à peu, ont été mis au point dans ces dernières décades : pédagogie du projet, pédagogie différenciée, pédagogie institutionnelle, pédagogie de l'obstacle... **Nous pourrions apprendre à mieux nous servir de l'idée de loi scolaire, de l'idée de culture, de l'idée de solidarité, de l'idée de fonction paternelle.**

L'idée de culture comme celle de loi scolaire, est bi-polaire. Elle ne se réduit pas à l'idée de "savoir", même s'il s'agit des plus grandes oeuvres. La culture c'est essentiellement, me semble-t-il, "l'intérêt pour le sort de la condition humaine et de la civilisation". Je suis scandalisé lorsque certains professeurs parlent de Molière et de Racine sur le mode de textes qui ne sont que prétextes à des exercices d'analyse de texte, alors qu'ils devraient être le point de départ pour une réflexion en commun, adolescents et adultes, sur les mystères du comportement humain.

Nous arrivons à une époque où l'idée de solidarité des générations doit se substituer au clivage des générations. Au cours d'une séance avec un groupe de jeunes "laissés-pour-compte" de la banlieue parisienne, l'un d'eux s'est exclamé "Ne vous étonnez pas si on a la haine... Ce n'est pas bien qu'il y ait d'un côté les grandes personnes qui savent et nous de l'autre... Pourquoi n'y aurait-il pas un pacte de solidarité entre les jeunes et les adultes, ce sont les mêmes problèmes que nous avons à résoudre..."

Et nous avons d'autant plus à redéfinir la notion de fonction paternelle, que les maîtres, qu'ils soient hommes ou femmes, ont à l'exercer. J'aborderai ce point par une boutade, à savoir qu'être père, au sens symbolique, c'est être per-missif, per-cutant, perspective. Le per-missif (mittere = faire aller vers) c'est l'allié qui transmet de la non-peur à grandir, qui donne des modes d'emploi, avec le souci que l'enfant devienne à terme parent de lui-même. Le per-cutant c'est celui qui coupe d'avec le fusionnel, tantôt doucement, tantôt violemment. Il demande que l'enfant se gère du point de vue du tiers, se donne des limites, s'interroge sur ce qu'il fait de sa vie et de son nom. Le per-spective rappelle l'obligation d'avoir un futur, mais donne en même temps confiance dans l'aventure humaine. Il transmet à l'enfant la conviction qu'il est porteur de quelque chose qui est intéressant et utile et que la vie vaut la peine d'être vécue, même si, momentanément, des aspects douloureux laissent penser le contraire.