

L'école est-elle en mesure de former des êtres intelligents, sensibles et civilisés ?¹

Jacques Lévine

« La structuration psychique de l'enfant et de l'adolescent, l'étroite complémentarité des maturations intellectuelles, affectives et morales », tel est le thème que vous m'avez demandé de traiter.

Si je le décrypte correctement, cela correspond, me semble-t-il, au très légitime désir que nos enfants deviennent de bons gestionnaires de ces trois vertus que sont l'intelligence, l'affectivité et la morale. L'enjeu n'est donc rien moins que le bonheur éducatif. Bonheur que peut ressentir un parent ou un enseignant lorsqu'il a la conviction de contribuer à construire un enfant suffisamment pluri-dimensionnel, polyvalent, aussi parfaitement socialisé que possible. Bonheur pour l'enfant lorsqu'il fait l'expérience d'un être qui se sent accepté par l'école et la famille, et accepté dans la totalité, dans l'entière de sa personne avec l'approbation de cultiver sa singularité et son appétit de vivre.

Évidemment formulé ainsi, c'est de l'ordre de l'idéalité. D'autant plus que la complémentarité intelligence, affectivité, morale (I.A.M) est un objectif particulièrement ambitieux. Il faut donc faire attention à ne pas tomber dans « l'hallucination positive ». L'hallucination positive, en psychiatrie, c'est l'extrême confusion du désir et de la réalité. Elle part de l'idée que la tâche est facile, no problem, « fastoche » comme disent les enfants. L'hallucination positive, en pédagogie, c'est la croyance qu'on peut répondre à la situation totalement nouvelle que représente la présence, dans nos écoles, d'un « nouveau peuple scolaire » par des effets d'annonce ou l'auto-satisfaction.

Le problème étant difficile, je préfère le formuler un peu différemment. Je propose, en utilisant la trilogie : intelligence, sensibilité, civilisation, sans minimiser la valeur des termes affectivité et morale, qui ont toute leur raison d'être, de donner une tonalité plus incisive à mon propos. Cette hésitation sur la nature des termes me fait penser qu'il pourrait être utile d'utiliser ici une méthode qui est courante à l'AGSAS, à savoir quelques minutes de co-réflexion sur ce que nous entendons les uns et les autres, par intelligence, affectivité-sensibilité et morale-civilisation.

Est-ce que quelqu'un, dans la salle, souhaite dire son sentiment sur ces points ?

.....

Pour ce qui est de l'intelligence, je retiens ces trois réponses :

- L'adaptabilité aux situations.
- La capacité d'abstraction...
- C'est l'art d'établir des rapports entre des choses qui, apparemment, n'en ont aucun.

¹ *Pour citer ce texte :*

L'école est-elle en mesure de former des êtres intelligents, sensibles et civilisés ? Jacques Lévine.
Conférence faite à Strasbourg en septembre 2005.

Je me doute que vous avez bien d'autres suggestions à faire, mais pour ne pas trop prolonger cette introduction, je vous donne la définition dont j'envisage de partir et qui se raccorde aux vôtres. Elle me vient de ce que j'entends dans les Ateliers de Philosophie lorsqu'on demande aux enfants de définir des termes comme richesse, joie, différence homme-animal... La réflexion sur leur cheminement de pensée, m'oriente vers l'idée que l'intelligence c'est le « **vouloir savoir comment c'est fait** ». Il y a donc, en même temps, une dynamique qui est celle du « vouloir savoir » et une dynamique qui porte sur le fond de la question « comment c'est fait », c'est-à-dire comment est faite la condition humaine, de quoi est faite notre expérience de la vie, de quoi est faite notre pensée quand nous pensons au fonctionnement humain. Cette préoccupation est au centre du dialogue culturel, de même que du dialogue psychanalytique. Qu'en est-il du savoir, mais aussi du corps, de la sexualité, de la procréation, des liens de filiation... c'est-à-dire aussi bien des mystères fondamentaux que ceux que nous rencontrons dans la vie quotidienne.

Pour l'affectivité, je me base sur une définition de Winnicott à propos du bébé. Il dit que nous n'avons pas assez approfondi une idée essentielle, ce qu'est « la relation primaire à la réalité externe ». Lorsqu'on observe un bébé dans les premières semaines et que l'on se demande ce que cela veut dire pour lui « ouvrir les yeux », regarder, laisser la lumière et l'environnement entrer en lui, il faut bien convenir qu'il s'agit là d'une expérience « originaire », d'une première rencontre avec le monde, d'un premier « former couple » avec le monde, avec le spectacle de la vie, à la fois externe et interne. Ce ressenti est une forme élémentaire du cognitif en même temps qu'une forme majeure de l'affectivité. Ensuite, l'affectivité prend la forme de l'infra-intelligence des choses. C'est quelque chose de préalable au cognitif, mais qui, en même temps, apporte un plus à l'expérience du réel. La définition qu'on peut en donner implique l'idée de « ressemblance ». L'affectivité correspond à la question : « A quoi ça ressemble ? ». C'est ce que je ressens sous forme d'image, d'éprouvé émotionnel ou d'hypothèses fugaces quand je cherche à savoir à quoi ressemblent mes sentiments à la suite de ma rencontre avec la réalité, qu'elle soit génératrice de tristesse ou de joie.

Maintenant, le mot « morale ». Je suis frappé par le fait qu'il contient, du point de vue phonologique, le mot : mort. Et le cheminement de pensée qui me vient est que pour avoir un statut de personne morale, civilisée, il faut savoir, sans que cela soit une obsession, que la mort fait partie de la vie. Le pilotage du Moi implique que nous conduisons notre vie de façon à pouvoir « en rendre compte », c'est-à-dire de nous sentir le moins coupable possible, au moment de la mort, de la façon dont nous l'avons menée. Si l'on veut aller plus loin, la morale c'est la préoccupation d'être à la hauteur de ce que l'on attend de nous et de pouvoir, non seulement rendre compte de ce que nous faisons de notre personne, mais de la façon dont nous contribuons à la marche de l'espèce, dont nous nous comportons, comme Kant nous y invite, en tant qu'humain ayant à se préoccuper du destin de l'ensemble des humains. Cette prise de distance implique l'existence d'un espace psychique surélevé ayant à voir avec la transcendance, qui nous permet de **regarder d'en haut, avec un autre regard, ce qui se déroule dans le monde d'en bas.**

Ceci dit, pour me permettre de réfléchir au pari particulièrement motivant que vous me soumettez, je propose de considérer le trajet éducatif, tout trajet éducatif, comme un trajet de type postal, celui d'une lettre mise à la poste. Qu'allons-nous trouver sur ce trajet ?

Au départ, il y a les géniteurs du futur élève. Appelons-les des « messagers originaires ». Ils déposent dans la boîte aux lettres de la vie des messages adressés à leur progéniture où ils définissent ce qu'ils attendent, obscurément ou explicitement, de l'enfant, de son Moi individuel et de son Moi groupal. C'est « la rêverie parentale prénatale ». Dans cette optique, la structuration de l'enfant dépend donc de l'image de la vie qu'ils veulent introjecter, ou qui va s'introjecter malgré eux, dans l'image que l'enfant forme de lui-même.

Deux remarques : ce message n'est pas strictement originaire, il comporte toujours une part de transgénérationnel, il est celui d'une chaîne parentale antérieure. Et il est très différent, selon les idéologies éducatives. Pour certains parents, le désir d'enfant est, avant tout, le désir de donner la preuve qu'on n'est plus seulement l'enfant de ses propres parents. C'est une affirmation du droit à son corps, en l'occurrence au droit de procréation et à l'expérience de la grossesse (y compris pour ce que représente de symbolique la paternité pour l'homme). Pour d'autres, le souci de ce que va devenir l'enfant s'introduit dans la rêverie parentale prénatale. L'enfant est vécu comme quelqu'un qui aura sa propre vie et, si l'on veut quantifier les choses, nous dirons qu'il est destiné à appartenir aux parents pour 33 % (16,6 % pour la mère, 16,6% pour le père), à lui-même pour 33 %, et à la société pour le reste. Et lorsque l'enfant naît, les qualités qu'on découvre en lui constitueront un moment de vérité : sa conformité ou non aux attentes, d'où des vécus de désillusion ou, au contraire, d'hypertrophie de l'illusion. D'où une autre perception de leur statut de parent.

Vient l'école. C'est un lieu de rencontre entre trois systèmes d'attente de croissance : l'attente des parents, l'attente de l'école, l'attente de l'enfant lui-même. Or l'école s'attribue une position dominante dans le processus de croissance. Car, contrairement aux idées reçues, ce n'est pas qu'un lieu de transmission des connaissances, c'est une proposition, et même une injonction, de faire entrer l'enfant dans **un système d'appartenance** où on lui demande, ainsi qu'aux parents, de partager une conception fortement réglementée de la croissance et du rapport au monde. Donc, de l'intelligence, de l'affectivité-sensibilité, de la morale-civilisation.

Nous allons donc avoir trois catégories de situations :

- La convergence école-parents-enfant, donc l'acceptation d'un projet scolaro-familial-social commun.
- La divergence entre ces trois partenaires et ces trois projets.
- L'hésitation entre la convergence et la divergence avec des dosages divers selon les configurations.

Si bien que le lieu scolaire, loin d'être un cadre pacifique pour les apprentissages, est **le terrain d'un conflit latent**, bien résolu pour les uns, et violent pour les autres, où se jouent en réalité les conditions et l'avenir de la croissance intellectuelle, affective et morale de chaque enfant.

C'est ce qui explique que, lorsqu'on entre dans une classe et que l'on renonce à porter des jugements du type global - cette classe est bonne, moyenne, mauvaise - on est amené à un regard beaucoup plus affiné : on y voit des enfants heureux, des enfants qui le sont moins et qui, éventuellement, souffrent ; on y voit des enfants en « progrédience » tournés avec plaisir vers « l'exogamie » (la préparation au mariage avec la société) et des enfants, soit en « régrédience » ouverte, soit en tentation de régrédience, donc tournés vers la fixation endogamique (le maintien fort du lien avec les expériences premières de la famille et du Moi), ou la fuite en avant dans l'exogamie magique.

Et c'est alors qu'on découvre, dans toute son ampleur, le problème essentiel de l'école, surtout celle d'aujourd'hui, c'est-à-dire **l'obligation de faire vivre ensemble des enfants pas pareils qu'il faut cependant considérer comme « en principe » pareils**. Cette tâche d'unification qui est au cœur de la pédagogie est de l'ordre de la quadrature du cercle lorsqu'on regarde de suffisamment près et non plus de trop loin en banalisant les différences, comme c'est le cas aujourd'hui. Nous sommes partagés entre le désir de considérer ce problème comme soluble ; c'est le pari que vous semblez faire en évoquant trois conditions de la croissance suffisamment bonne : le développement de l'intelligence, de la sensibilité et du sens de la civilisation. Mais nous ne pouvons nous empêcher, étant donné l'immobilisme créé par la situation d'échec d'un grand nombre d'enfants, de nous sentir envahis par l'importance des obstacles et amenés à penser que la problématique de l'hétérogénéité est insoluble.

Pour ma part, **je suis persuadé que si nous savons raisonner en termes de préparation du « long terme » et non plus du court terme, nous parviendrons à inventer les stratégies et détours nécessaires pour développer des enfants, pas pareils au départ, qui ne seront pas nécessairement pareils ou égaux au terme du parcours, mais à qui auront été données, entre temps, des chances pareilles en matière de compétences diversifiées.**

Le développement exogamique (I.A.M.) suffisamment réussi

Demandons-nous ce qu'est un développement progrédient qui vise à la construction d'un être intelligent, sensible et civilisé. Après quoi, nous aborderons le problème de la construction insuffisamment progrédiente, en évitant de tomber dans le piège qui consisterait à l'assimiler hâtivement à l'absence d'intelligence, de sensibilité et de désir de civilisation.

Prenons les choses chronologiquement : qu'est-ce qu'un bébé intelligent, sensible, civilisé ? Ce n'est pas seulement le produit d'un message fonctionnant comme un vœu pieux. Ce n'est pas seulement une rencontre réussie entre une organisation psychique de l'enfant suffisamment adaptée et une demande externe. Cela passe par un filtre. Celui-ci, qu'on décrit trop rarement dans les textes sur le développement du bébé, est fait d'un certain nombre de tâches à résoudre. Nous savons que le bébé doit, pour se construire, **former l'expérience réussie de cinq sortes de couples** :

- avec le corps de la mère (le monde maternel qui inclut le père dans ses aspects maternels) ;
- avec son propre corps ;

- avec des objets de son environnement dans lesquels il se reconnaît ;
- avec son propre appareil à penser en tant qu'appareil de délibération ;
- avec le monde (l'espace externe avec lequel il doit pouvoir entretenir une relation primaire comme point de départ de relations plus complexes).

Un bébé est donc quelqu'un qui cherche à éprouver ces différentes sortes de pouvoir. De ce fait, il se structure de trois façons : il a besoin, pour devenir propriétaire de lui-même, de se sentir « **complété** ». Il a besoin de faire l'expérience de lui-même comme « **complétant** » son entourage. Il doit chercher à se suffire à lui-même, se vivre comme « **auto-complétant** ». La structuration première correspond donc à une expérience de pilotage de soi par soi, au sentiment d'être à la source de soi-même, en quelque sorte parent de soi-même. L'enfant s'accompagne de lui-même comme il imagine que ses géniteurs l'accompagneraient. Quand le développement s'effectue de façon suffisamment optimale, l'enfant a l'impression d'une alliance et d'un co-pilotage interne.

Prenons maintenant le cas de l'enfant à l'âge de raison : que signifie être pilote intelligent, sensible, civilisé ? Cela signifie que l'enfant est en mesure de gérer cinq appareils psychiques et d'y prendre plaisir.

° **La gestion du Moi-Maison.** Si l'on y regarde de près, on voit que le Moi, loin d'être une structure monolithique est fait d'au moins trois composantes, le Moi social, le Moi ludique, le Moi pulsionnel. Or le problème est d'éviter que ce Moi-Maison soit un Moi-prison, trop fermé sur lui-même... un Moi sans toiture... un Moi sans miroir reflétant ce qu'il en est de son image de soi, de sa valeur... un Moi dans la solitude, non relié à des accompagnants internes qui l'aident par leur alliance à affronter les épreuves de la vie. C'est également un Moi avec cave, lieu où agissent les pulsions qui transmettent la vitalité, les pulsions qui poussent à la symbiose, à la domination et au dépassement des frontières, de même que les pulsions de type épistémophiliques qui sont à l'origine des premiers « pourquoi ». La cave est également le lieu où sont enfouies les peurs archaïques. Quant au grenier, c'est le lieu où l'on s'autorise à inventer de merveilleuses images valeureuses, où l'on livre également de redoutables combats contre des êtres menaçants ou des juges dangereux... L'enfant qui se sent propriétaire, responsable de son Moi-Maison, est quelqu'un qui a pour mission d'équilibrer les trois espaces qui en sont constitutifs, le Moi social, le Moi ludique, le Moi pulsionnel pour qu'aucun n'envahisse l'autre et que soit instauré un mode de fonctionnement synchronisé.

° **La gestion du Moi trajectoriel.** L'enfant intelligent, sensible, civilisé, se vit comme porteur et responsable d'une histoire, passée ou présente, mais également à venir. Il s'instaure auto-constructeur d'un futur sans lequel le présent ne serait pas motivant. Je ne peux ici que résumer à l'extrême ce que, ailleurs, j'appelle le « Moi pyramide » et qui comprend six étapes :

- la phase duelle (nous en avons vu un aspect à propos du bébé) ;
- la phase triangulaire où il se confronte à l'autorité et doit renoncer, dans la douleur œdipienne, aux prérogatives impérialistes de la phase duelle ;
- la phase d'entrée dans le groupe où il forme une expérience fondamentale, celle du statut de

producteur (la moyenne section de la Maternelle en est un exemple remarquable) ;

- la phase de l'entrée dans l'écrit où se joue, dans la conception actuelle du parcours et des programmes scolaires, l'avenir scolaire de bien des enfants ;
- la phase de la vie groupale avec les pairs où se joue une recherche de brillance narcissique, qui s'avère souvent concurrentielle avec la recherche de brillance scolaire ;
- la phase de l'entrée dans la génitalité qui est également celle du défi sexuel et générationnel où se joue la non-peur de l'avenir.

°**La gestion du Moi groupal.** Tout enfant organise une relation au monde qui a une forme triadique. Elle est faite de trois cercles concentriques : le Moi groupal de l'enfant « petit-tout » où il vit en cercle relativement fermé avec lui-même ; le Moi groupal de l'enfant « moyen-tout », celui qu'il forme avec ses groupes d'appartenance (famille, école et, plus tard, profession, sexualité) ; le Moi-groupal de l'enfant ou de l'adulte « grand-tout » qui correspond à l'inscription du sujet dans l'univers pris dans sa totalité. Tout enfant intelligent, sensible et civilisé, sent qu'il a besoin de mettre en place, dans son monde psychique, des espaces de transcendance, des « tiers régulateurs » qui énoncent des lois de cohabitation sans lesquelles la survie de chacun et le maintien des structures civilisatrices ne pourraient plus être assurées. Mais, en même temps, il a besoin de s'appuyer sur des groupes plus proches et sur sa propre expérience. C'est par le va-et-vient d'une organisation groupale à l'autre et de l'addition de leur travail respectif qu'il trouve un sentiment de pilotage suffisamment riche de lui-même, de même que le sentiment de plénitude qui lui vient de ce qu'il se constitue habitant de la terre.

°**La gestion du Moi analyseur.** L'enfant a besoin de ne pas être débordé par des émotions perturbatrices et, en même temps, de se sentir vitalisé, énergétisé par des émotions qui lui donnent sens. Il a besoin de passer des émotions non pensées à la pensée des émotions. Il a besoin d'entrer en relation cognitive avec le savoir qui émane des trois « ça veut savoir » ; le savoir de premier type correspond, comme cela a été dit, au savoir déjà existant qui utilise des supports culturels bien répertoriés (les livres, les musées, les lieux d'information) et qui est donc le savoir des autres qu'on lui demande de faire siens. Le savoir de deuxième type porte sur ce qui préoccupe le sujet dans sa recherche d'identité. Le savoir de troisième type, sur lequel nous mettons très fortement l'accent, est fait d'une relation aussi directe que possible au monde et implique que le sujet se sent équivalent à tout autre en matière de droit de penser les problèmes, qu'il se sent également autorisé à découvrir de quoi sont faits les rapports humains. C'est au travers de ces trois façons de réinventer la réalité qu'il se sent appelé à contribuer au travail de civilisation de tous.

°**La gestion du Moi réparateur.** Toute histoire de vie comporte des moments « accidentés ». L'enfant intelligent, sensible, civilisé, pratique des conduites de « résilience » qui ont des conditions spécifiques, souvent insuffisamment précisées. Elles comportent trois temps :

- l'intelligibilité de ce qui a produit une dimension accidentée en lui ;
- le souci d'éviter que cette dimension accidentée soit envahissante, ce qui est le cas lorsqu'on ne parvient pas à tourner la page et qu'au contraire on aggrave les choses en voulant riposter maladroitement ;
- la recherche d'une futurisation qui fait que « malgré ça, la vie continue ».

Je n'ai pas, dans la description qui précède, inclus le cas de l'adolescent qu'on suppose intelligent, sensible, civilisé. Sa valeur vient de la façon dont il ressent sa nouvelle place entre passé et avenir, entre peur de l'avenir et confiance. Toutefois la notion de « **procès** » est fondamentale car c'est la période du procès aux parents, à la scolarité, à l'organisation de la société et à soi-même, c'est-à-dire à la part d'« identité négative » qu'il est amené à se reprocher. La place du procès aux parents étant en général prédominante, ce qui fait la valeur I.A.M. de l'adolescent, c'est la capacité de décentration de faire la part de ce qui est essentiel et de ce qui est secondaire, c'est d'accepter d'oublier un certain nombre de défaites, c'est de donner aux parents et à la société le droit d'exister comme ils sont, même si l'on est en désaccord. Le problème est de ne pas céder à l'impatience et de savoir différencier possible et impossible.

Peut-on évaluer, dans la société telle qu'elle est actuellement, le nombre d'enfants et de jeunes qui sont en « suffisamment bonne 'dynamique exogamique' » ? C'est s'interroger sur nos raisons d'optimisme ou de pessimisme. Il y en a probablement plus qu'on ne pense, car il ne faut pas être dupe de l'attitude de retrait ou d'expectative dans laquelle beaucoup d'entre eux s'installent. Ne sachant pas sur quel sol ils vont avoir à poser leurs pieds, ils craignent d'être manipulés, entraînés dans une pactisation dont ils se méfient, car contraire à leur désir de mettre l'autorité à distance. Ils font donc leur devoir, mais pas plus. Et, finalement, tout dépend de la capacité des adultes à créer une dynamique de solidarité intergénérationnelle. Les problèmes de société auxquels nous nous heurtons sont en effet communs à toutes les générations. Mais le problème qui se pose actuellement aux adultes est nouveau. Il s'agit de passer d'une attitude de domination trop radicale à une attitude de confiance dans l'inventivité des jeunes, dans leur capacité à collaborer à la recherche des réponses qui s'imposent. Il s'agit d'inventer de nouvelles formes d'alliance qui ne soient pas toutefois de l'ordre de la copinerie ou de la confusion des générations. Un grand nombre d'expériences montre que lorsque nous savons transmettre un statut d'équivalence dans la confrontation aux problèmes et pratiquer un parler vrai sur la nature des problèmes à résoudre, les jeunes cessent de se cantonner dans un rôle d'exécutants passifs, ils se mettent au contraire en position de collaborateurs et de co-parents soucieux de participer à l'amélioration de la société.

Le développement exogamique (I.A.M.) insuffisamment réussi

Naturellement, il faut éviter d'étiqueter et de catégoriser hâtivement. Pensons à l'exemple d'Einstein et de beaucoup d'enfants dont les intérêts sont sélectifs et qui, par leur comportement « d'indépendants actifs », pourraient laisser penser que les qualités majeures de leur développement sont compromises.

L'expérience montre également que l'Enfant, avec un E majuscule, qui serait exactement semblable à son voisin sur le plan de l'intelligence, de l'affectivité et de la morale, est l'une de nos illusions les plus néfastes. Il ne s'agit ni de croire qu'on peut supprimer les différences, ni qu'on peut se contenter de les constater sans intervenir, en se gardant de les

considérer comme immuables.

Mais le problème qui doit nous préoccuper le plus est celui des « **différences ajoutées** » tant par les familles que par l'école et les enfants eux-mêmes. Les différences les plus dangereuses sont celles qui fixent des différences initiales négatives. Ces différences ajoutées affectent essentiellement « l'image de soi » de l'enfant. Elles structurent, dans son psychisme, un vécu durable où figure trop en première place l'idée de défaite. Ces défaites, à leur tour, affectent la relation au cognitif. Il en est de même des défaites relationnelles – la façon dont l'enfant se sent vécu par l'enseignant – et il en va de même également pour les défaites du vécu familial lorsque l'enfant se vit mal accepté ou comme représentant d'une famille déconsidérée ou risquant de l'être.

Il nous faut donc sortir de l'idée que la scolarité tient dans le seul rapport objectif de l'enfant à l'école. Il y a un troisième terme, subjectif, qu'Henri Wallon a bien mis en évidence. Il proteste contre l'idée que l'enfant est uniquement déterminé par l'inné et l'acquis. Entre l'enfant et l'école, il y a ce qu'il appelle la « conscience de soi », c'est-à-dire la façon dont il vit sa territorialisation, ce qu'il croit être le regard de l'autre sur lui et ce dont est fait son regard sur l'autre (et au-delà, sur la société). La part du préjugé, des a priori, de l'anticipation négative, est donc considérable et elle affecte tous les partenaires : parents, enseignants, institution.

Pour illustrer l'extrême importance de **cette interposition du vécu de défaite entre l'enfant et l'école**, je prendrai l'exemple d'une Maternelle dans un quartier défavorisé. Avec un groupe d'enseignants, nous essayons de mieux comprendre ce que pourrait être une politique de prévention plus rigoureuse et plus affinée que la plupart de celles qui sont mises en place, encore qu'il faille absolument reconnaître et admirer les prouesses que font de nombreux enseignants pour éviter les maladroites et les gâchis que l'on peut observer dans des lieux de plus en plus nombreux et, souvent, en raison de directives institutionnelles incompétentes ou irréfléchies.

Notre objectif est la création de ce que nous appelons « **la maison des petits dans l'école** ». Par le mot « maison », nous voulons dire qu'il conviendrait que la classe fonctionne sur le mode d'une maison familiale, comme le voulait avec force Pauline Kergomard. Par le mot « maison », nous entendons un lieu dont la gestion doit pouvoir être renforcée par des appels à toutes sortes de voisins qualifiés, comme c'était le cas dans le cadre de la famille élargie.

Dans le cadre de cette expérience, nous nous obligeons à dresser un état des lieux aussi rigoureux que possible, pour construire, à partir d'une image précise de la composition de la classe. Si elle comporte vingt-quatre élèves, le cas de chacun fait l'objet d'entretiens avec les parents, en présence de l'enfant, avant la rentrée et fait l'objet d'un suivi régulier avec les enseignants au cours de l'année.

Toujours en évitant un regard fataliste et en faisant la part du travail de la médiation pédagogique, on voit alors que la classe se divise en trois : ceux dont la qualité de l'équipement I.A.M. laisse penser qu'ils pourront faire partie des élèves en « plus-value scolaire », ceux qui risquent d'être en situation de « moins-value scolaire » et ceux qui risquent de naviguer, plus ou moins dangereusement, entre les deux groupes. Les premiers ont en général des supports familiaux et des habitudes éducatives fortement positives et bien incorporées. Sans se sentir totalement à l'abri de défaites cognitives ou identitaires, ils se

vivent comme capables de s'y confronter et de figurer parmi les « gagnants ». Alors que les autres se sentent moins armés, ou complètement désarmés, compte tenu du vécu de défaite dont ils sont porteurs.

Chez les enfants les plus fragiles, la défaite s'origine en général dans l'angoisse archaïque de la séparation première mère-enfant : Philippe qui refuse toute activité n'est pas seulement un enfant qui proteste, par l'inertie, contre sa mise à l'école. En réalité, le vrai monde pour lui, c'est le former couple avec le corps de la mère. Les entretiens du psychologue scolaire avec celle-ci montrent en effet qu'elle continue de vivre cet enfant comme lui étant indispensable et installé fantasmatiquement dans son ventre. L'enfant vit l'école et l'enseignante comme les ennemies de cette symbiose.

Pour d'autres enfants, l'école est un lieu de rupture avec le Moi de la maison, c'est-à-dire avec des habitudes d'agitation, de toute-puissance, de domination sur les adultes ou dans la crainte des conflits conjugaux ou autres qui peuvent à tout instant éclater. Confondant l'espace de l'école et de la maison, ils transportent à l'école un corps plein de ce genre d'effervescence. Mathieu est devenu un révolté permanent. On a beau lui rappeler la loi, il est tout le temps dans le défi. La psychologue commence à dénouer la situation lorsque la mère lui signale qu'elle-même n'est pas bien depuis qu'elle a perdu un bébé et que le couple se déchire. L'enfant va mieux à partir du moment où les parents reprennent avec lui son histoire de vie et celle de la famille depuis qu'il était bébé. Il apparaît alors que l'enfant s'était installé, à la fois dans la peur, dans la « non-présentabilité » et dans l'impuissance de guérir la mère.

Deux directrices d'école maternelle, avec lesquelles nous travaillons, sont très attentives aux réactions parents-enfants lors de la première rencontre. La petite Annie déménage tout sur le bureau de la directrice dès qu'elle entre et cela fait rire le papa. Une mère explique que c'est à contre-cœur qu'elle met sa fille à l'école « elle ne veut pas d'une autre mère que moi ». La mère de Bachir, très volubile, dit assez fort devant lui : « Il a été adopté, mais il ne le sait pas ». La mère de Julien explique : « Je n'arrive pas à lui dire 'non'. J'ai eu peur qu'il meure parce qu'il est né à 7 mois. » Diana, très angoissée, s'interpose entre ses parents dès qu'elle s'aperçoit qu'ils sont en désaccord.

Les deux directrices précisent : « Voici le genre de problèmes que nous avons à gérer. Pour certains enfants, nous sommes à peu près certaines que l'école va leur être bénéfique. Mais pour d'autres, il s'avère que les attitudes de méfiance ou de rejet que nous observons à l'inscription restent souvent durables. Plusieurs d'entre eux ont besoin d'un autre lieu que la classe telle qu'elle est organisée actuellement. Et nous-mêmes, nous avons besoin d'un lieu de soutien et de formation ».

Lors de l'entrée dans l'écrit, les enfants qui portent ce trou premier des défaites, vivent, par fidélité à ces vécus difficiles, une très forte résistance à entrer dans le monde de l'abstraction. **Le problème essentiel, chez eux comme chez ceux qui ont été cités précédemment, est celui de « la fidélité à l'identité négative ».**

Il y a très souvent dans leur histoire un drame fondateur dont ils ne parviennent pas à se défaire. Pour Thierry, c'est le fait qu'il n'a jamais connu son père, et que rien, sinon la défense d'en parler, ne lui a été dit à ce sujet. Pour Anicet, c'est le père en prison qui

s'interpose, dans sa tête, entre lui et la lecture. Pour Hugues, ce sont des scènes de maltraitance. Pour Sylvie, c'est l'éthylisme de la mère. Etc...

Apprendre correspond, pour ces enfants, à une sorte de trahison du devoir de mémoire.

On a tort de tenir pour négligeable cette dimension, jugée trop psychologique, et de croire qu'on peut résoudre par des pédagogies appropriées ou par l'envoi en CMPP en pensant que l'école est dès lors exonérée d'interventions intelligentes.

A l'adolescence, le refus d'oublier la défaite prend des formes très diverses. Pour Alberto, très absentéiste, le discours est le suivant : « Mon père a toujours détruit mes rêves. Je veux le faire descendre de son piédestal, des fois par la force... Je me sens mieux quand je refuse l'école ». Fabrice, 17 ans, a toujours été un écorché vif qui ne supporte pas la séparation et l'inconnu. Impossible de l'amener à suivre une psychothérapie ou un atelier d'écriture au-delà des premières séances. Il explique : « Ne vous cassez pas la tête. Mon problème c'est mon père. Il est parti de la maison quand j'avais 6 ans. Il se fout que mon avenir soit foutu à cause de lui ».

Paulette, 16 ans, est l'objet d'un avertissement pour son manque de soin corporel qui gêne l'environnement. Il y a, chez elle, une peur de perdre le corps d'avant la sexualité qui se maintenait dans une organisation de type anal. Viviane, 15 ans, a peur de faire du mal à ses parents si elle n'est plus la petite enfant angéliquement asexuée d'avant. Ils lui parlent du sort misérable des filles qui tombent enceintes avant l'âge. Elle sait qu'elle a droit à son nouveau corps, mais une force intérieure, qui relaie la pression parentale, l'installe dans la peur d'être prise en flagrant délit de croissance illégale. Elle n'est cependant pas sans ressort. Elle dit son envie de se venger en abandonnant la scolarité et en rencontrant un homme plus âgé qu'elle.

Romuald, 14 ans, a été surpris en train de sortir son sexe et de vouloir le montrer à sa voisine. Il a été sanctionné comme il se doit, mais l'entretien avec le pédopsychiatre montre l'importance du dialogue et du parler vrai. Cet exhibitionnisme s'est avéré être la mise en œuvre d'un projet qui remonte à la petite enfance : le besoin de faire approuver son sexe, de le faire légitimer, voire admirer. Mais, en général, il faut un facteur déclenchant qui fait que le refoulement verse dans le passage à l'acte. Dans le cas de Romuald, il y a eu une coupure récente de la relation avec le père, situation d'impuissance qui exacerbe, chez lui, le besoin de se comporter en adulte tout-puissant.

Quelles réponses à ces situations anti-exogamiques ?

Une politique de prévention ou d'intervention implique la mise en place de trois sortes d'alliances qui sont très différentes de l'attitude de compassion ou de réponse à la violence par la violence : - L'alliance institutionnelle. - L'alliance cognitive. - L'alliance identitaire.

L'alliance institutionnelle. Notre système scolaire souffre d'un mal essentiel, à savoir d'un énorme déficit de solidarité entre tous les étages de l'institution et à l'intérieur de chaque étage, en matière de co-réflexion, de co-gestion, de désir de construire ensemble. Si bien que les enfants et les parents sentent qu'il y a là un **manque de « toiture »**, une carence de direction et de protection collégiales qui encourage à la non-limitation et aux déviances. Probablement, le problème principal est-il celui de la difficulté à « parler vrai ». L'institution ne parvient pas à parler vrai sur quatre dysfonctionnements majeurs :

- elle fait peser un trop lourd silence sur les problèmes que posent les modes de vie trop tumultueux ou malheureux de nombreuses familles ;
- elle ne donne pas l'importance voulue à l'entrée en Maternelle des enfants les plus fragiles ;
- elle méconnaît le dommage qui est fait lors de l'entrée dans l'écrit. Sous prétexte que le langage écrit doit être le seul socle valable, on ampute l'enfant de potentialités dont la société a cependant un grand besoin ;
- on méconnaît, lors de la pré-adolescence et de l'adolescence, les besoins d'échanges de nos jeunes pour qu'ils puissent affronter des vrais problèmes de notre société avec la lucidité voulue.

Les déliaisons qui existent actuellement entre les enseignants eux-mêmes, entre les enseignants et la direction des établissements, entre cette direction et la hiérarchie, font que, trop souvent, le désir de « ne pas faire de vagues » occulte et minimise la réalité des problèmes à résoudre. Par ce manque de collégialité, les établissements se rendent eux-mêmes non fiables. **La supra-parenté est indispensable pour éviter les batailles internes, le climat de violence ou de démobilisation auquel nous assistons.**

Pour cela, il faut également faire la critique du système qui fonctionne depuis quarante ans. Il est fondé sur le principe de « l'hallucination positive » qui est fait de promesses de réussite ayant leur valeur, mais dont l'inconvénient est qu'elles ne sont pas accompagnées par une analyse rigoureuse des situations. C'est ainsi qu'on nous a promis de régler le problème de l'hétérogénéité par les ZEP, les cycles, les GAP, les RASED, le soutien, le tutorat, les stages en alternance, les aides-éducateurs et, plus récemment, par les itinéraires de découverte, les heures de vie scolaire, les travaux personnels encadrés... et, pour les enseignants, on a multiplié les réunions sur la violence, l'autorité, la pédagogie différenciée. Or, force est d'admettre que ces mesures, pour nécessaires qu'elles soient, n'ont pas fait vraiment bouger les choses. C'est que persiste l'idéologie qui laisse croire qu'un saupoudrage de structures nouvelles peut permettre à terme la solution du problème de la différence.

C'est pourquoi nous attachons une importance décisive à l'existence de « Groupes de Soutien au Soutien » dans les établissements, ou hors établissement. À condition toutefois que ces groupes fonctionnent sur des principes qui sont loin d'être respectés dans beaucoup de groupes appelés « analyse de la pratique ». Indépendamment des contrats initiaux, le principe des quatre temps de la méthode est fondamental, de même que l'ordre de leur succession. Le Soutien au Soutien, dit également « Balint Enseignant », comporte nécessairement le temps du dire du dommage, le temps de l'accès à la logique de l'autre, le temps de la recherche du modifiable et le temps du retour sur les présupposés idéologiques qui sont mis en œuvre.

L'alliance cognitive. Voyons ce qui se passe dans les familles où les enfants sont formés à devenir des « prédateurs » cognitifs, scolaires, fortement motivés. Ils trouvent chez eux au moins quatre sortes de plaisirs de croissance :

- le plaisir de penser ;
- le plaisir d'exprimer sa pensée ;
- le plaisir de lire la pensée des autres ;
- le plaisir d'écrire ou de figurer, par des moyens divers, ce que l'on pense.

L'enfant a donc besoin de faire une expérience « non scolaire » d'expansion de son Moi pensant pour aborder, avec un sentiment de familiarisation suffisant, le cognitif de type

scolaire.

L'alliance cognitive implique d'admettre l'idée que les enfants sont très diversement outillés pour entrer dans le cognitif abstrait. Pendant des millénaires, l'écrit des livres n'était réservé qu'à une minorité. La plupart des enfants apprenaient, **par le contact vivant avec leur entourage, en voyant faire et être**. D'où l'idée de « **l'école des quatre langages** » qui tient compte de la diversité des organisations mentales. Elle s'appuie sur quatre formes d'intelligence :

- l'intelligence vivante de la parole orale ou écrite traditionnelle, qui implique l'art d'analyser les désirs et pensées que l'autre veut transmettre ;
- l'intelligence des réalisations, qui passe par le contact sensoriel avec les éléments. Le toucher de la matière est une composante essentielle de cette intelligence « concrète ». Ce qui donne envie d'apprendre, c'est la fierté d'avoir fabriqué un objet devant lequel on dira : « Mais qui a fait ça ? » ;
- l'intelligence des relations. Elle implique une capacité d'identification à l'autre et à sa logique pour comprendre les raisons de ses conduites. D'où se construit un savoir sur ce qui se fait ou ne se fait pas, le licite et l'illicite, le possible réalisable et le désir magique ;
- l'intelligence des curiosités et talents personnels. Elle s'alimente d'intérêts extra-scolaires : les poissons exotiques, l'Égypte antique, le théâtre, la musique, le bricolage, les coulisses du sport ou du monde de la finance... Elle engage dans une inventivité artistique, manuelle, technique, qui permet au sujet de se sentir en découverte de son vrai Moi.

L'objectif que nous poursuivons ici, une école de l'intelligence, du développement de la sensibilité et du sens de la civilisation a tout à gagner de la mise en place de l'école des quatre langages et, au-delà, d'une pensée qui élève le débat scolaire, notamment par l'interrogation sur la condition humaine. C'est l'objet des Ateliers de Philosophie dont nous décrivons, dans d'autres textes, les procédures et les finalités.

L'alliance identitaire. C'est une alliance de prévention et de réparation, qui est indispensable si nous voulons éviter ou pouvoir réparer les vécus de défaite.

L'un des outils dont nous disposons pour organiser des relations modificatrices est « **l'écoute tripolaire** ». Elle est fondée sur l'idée que tout individu, y compris celui dont la bonne santé psychique est évidente, est porteur de trois sortes de vécus :

- une dimension accidentée ;
- l'organisation réactionnelle à cette dimension accidentée ;
- une dimension intacte.

A chacune des phases du « Moi trajectoriel » : la phase duelle, la phase triangulaire, la phase d'entrée dans les groupes, dans l'écrit, dans l'environnement social, dans la génitalité, se forment des expériences de défaite. Toutes ne font pas l'objet d'une résilience positive. Beaucoup subsistent sous forme de « noyaux identitaires négatifs ». Si bien qu'il importe au plus haut point que, lorsqu'il y a une dimension accidentée importante, on ne perde pas confiance dans la dimension intacte. Le « **ça a été dur** » **ne doit pas être coupé du « la vie peut continuer quand même »**.

L'enfant de demain aura besoin, plus que jamais, de nouvelles formes d'alliance identitaire

de croissance. Elle est fondée sur l'idée que toute dynamique de remise en croissance comporte trois points :

- un travail d'individuation ;
- un travail de désencombrement ;
- un travail de futurisation.

Beaucoup d'enfants, en raison de carences ou de traumatismes du début de la vie, ont besoin, surtout en Maternelle, d'un travail d'attribution de Moi et de vitalisation qui donne de la réalité et de l'unité à leur corps et à leur Moi.

Le travail que nous appelons « désencombrement » est rendu nécessaire par l'importance de la souffrance non métabolisée de certains enfants. Il implique **un travail de figurabilité** de ce qui s'est déposé, sous forme d'infra-langage, dans le psychisme de l'enfant. C'est une condition pour que les conflits, notamment au travers du dessin, prennent forme et passent du dedans au dehors.

Pour ce qui est de la futurisation, comment transmet-on de l'avenir à quelqu'un qui en manque ou qui y renonce ? C'est le problème de la résilience. Il en existe de rapides, lorsque, par exemple, l'enfant vit l'adulte comme une figure parentale symbolique avec laquelle il a envie de faire alliance. Mais les choses sont plus difficiles lorsqu'il y a « fidélité à l'identité négative ». L'enfant, ou l'adolescent, a alors besoin de rencontrer un regard qui signifie : « Toi, vivant ton histoire comme cela, et nous, voyant les choses autrement, **comment penses-tu que nous pouvons faire ?** ». Il est important que cette confrontation de deux logiques ne fasse pas l'objet d'une réponse immédiate et mette, au contraire, en route un cheminement d'interrogations modificatrices. Beaucoup de thérapeutes ou d'enseignants ont l'expérience de jeunes qui sont revenus les voir après un long temps d'errance, en leur disant : « vous m'avez beaucoup aidé en ne me considérant pas comme foutu ou comme un type inquiétant, sans avenir ». **Autrement dit, nous avons à substituer au regard photo, qui est arrêté sur l'image négative, un regard cinéma, qui refuse cet arrêt et ouvre sur un avenir possible.**

Conclusion ?

C'est délibérément que j'ajoute un point d'interrogation. Il y a deux aspects dans mon exposé : un aspect critique et un aspect constructif.

Je me demande si j'ai suffisamment insisté sur la nocivité d'un certain nombre de pièges actuels. On confond, dès qu'il est question de réformes, ce qu'il est possible de faire dès maintenant, dans le court terme, ce qu'il est possible de mettre en route pour le moyen terme et ce qu'il est nécessaire de préparer pour le long terme.

Je me demande si j'ai suffisamment approfondi des analyses qui pratiquent la méthode globale, c'est-à-dire l'idée que tous les élèves sont pareils, tout en soutenant le contraire, qui pratiquent dans la bonne conscience, un discours philosophique qui évite de rejoindre, au cas par cas, les enfants tels qu'ils sont.

Je me demande si j'ai suffisamment transmis, au-delà du côté critique, mon optimisme, si j'ai suffisamment décrit, à propos du nouveau peuple scolaire, au-delà des différences profondes entre enfants, dont chacun est le témoin, un grand nombre de facteurs positifs. Les Ateliers de Philosophie, de Psychologie, d'Interrogation Collective et de nouvelles formes de transmission du savoir montrent, en effet, que nos enfants portent un intérêt considérable et,

le plus souvent, inattendu à tout ce qui a fait que la condition humaine et la science se sont développées.

Nos enfants sont capables, grâce à ce type de relation, de sortir du Moi nombrilique ou du petit Moi groupal où on les enferme trop souvent. Ils savent parfaitement accéder, à leur façon, à la pensée de l'universel, c'est-à-dire à ce qui est bon pour l'espèce humaine. Lorsqu'on sait créer les cadres voulus, ils ont un fort appétit de produire et d'apporter.

Ils sont donc en recherche d'une autre identité que l'identité scolaire traditionnelle. A nous de la favoriser et de lui donner toute son ampleur. L'émergence d'un nouveau type de lien social est à ce prix. Il faudra qu'un jour l'école puisse se prévaloir, avec une légitime fierté, de faire d'au moins 90% des enfants qu'on lui confie, des êtres intelligents, sensibles et civilisés.

Pour citer ce texte :

L'école est-elle en mesure de former des êtres intelligents, sensibles et civilisés ? Jacques Lévine.
Conférence faite à Strasbourg en septembre 2005.

Note d'information sur les droits d'auteur

Les documents mis à votre disposition sur le site de l'AGSAS sont gracieusement fournis par les auteurs, sur une base non commerciale, uniquement pour un usage strictement personnel. Les droits d'auteur, de commercialisation et d'indexation à



L'école est-elle en mesure de former des êtres intelligents, sensibles et civilisés ?
Jacques Lévine, 2005.

des fins commerciales sont conservés par les auteurs et qui de droit malgré le fait que leurs travaux sont accessibles électroniquement. Toutes les personnes et organismes faisant une copie électronique de ces documents s'engagent, par le fait même de faire cette copie, à respecter les droits d'auteurs et droits de distribution associés.