

Sous la direction de Renzo Carli

L'ÉCOLE ET SES ÉLÈVES

Des rapports à ne pas tenir pour acquis

Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica n. 146
Università degli Studi di Roma "La Sapienza"



Psicologia

FrancoAngeli

Avec la contribution de la Commission Européenne
Direction Générale Instruction et Culture



*In copertina: particolare tratto da Tazeen Qayyum, The love affair, 2002
per gentile concessione*

Copyright © 2007 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni specificate nel sito www.francoangeli.it

Sommaire

Introduction, de <i>Renzo Carli</i>	pag. 5
1. Le projet et le partenariat, de <i>Nadia Battisti e Paola Cavalieri</i>	» 24
2. Ecole et mandat social: la signification de produire dans l'école, de <i>Paola Cavalieri, Fiammetta Giovagnoli et Vincenzo Scala</i>	» 28
3. Une question de capacité de vivre en commun, de <i>Renzo Carli</i>	» 39
4. Emotions et texte: éléments théoriques et méthodologiques de l'Analyse Emotionnelle du Texte (AET), de <i>Renzo Carli, Francesca Dolcetti et Nadia Battisti</i>	» 43
5. "Ecris ce qui te passe par la tête quand tu penses à ton avenir": l'AET et les cultures locales d'élèves italiens, français et espagnols, de <i>Renzo Carli, Nadia Battisti e Paola Cavalieri</i>	» 50
6. La culture de l'Education Nationale française, d' <i>Eva Carletti et Chloé Delhomme</i>	» 77
7. La représentation de la classe scolaire en France: analyse de la littérature sur le "groupe classe", de <i>Francesca Dolcetti</i>	» 92
Conclusion	» 110

Introduction

de Renzo Carli

Depuis toujours, ceux qui s'occupent de formation scolaire savent que la fonction de l'école dépend étroitement du contexte dans lequel elle travaille. Les différences sont considérables selon que l'on enseigne dans une grande ville ou dans un petit village agricole. Il est différent d'enseigner en Italie, en France ou en Espagne; il est très différent d'enseigner à des élèves provenant de familles dont la classe sociale possède un solide acquis culturel, ou de familles culturellement pauvres ou appartenant à des cultures traditionnelles. On pourrait continuer longtemps la liste des différences de contexte. Mais ces différences sont déterminées selon des critères géographiques, sociologiques ou économiques. Certes, les différences entre une école d'un grand centre industriel et celle d'un petit centre rural sont prévisibles, par certains côtés inévitables. Mais par quels modèles peut-on définir, mesurer, saisir et communiquer ces différences, au-delà des stéréo-types dictés par le bon sens ou, mais peut-être est-ce la même chose, par les préjugés?

C'est là un problème intéressant: les catégories et les modèles utilisés pour lire, comparer, définir et changer l'expérience de la formation scolaire.

Quelques réflexions sur ce thème serviront d'introduction à cet ouvrage dont le but est d'analyser en profondeur des catégories et des modèles que, pour l'instant, nous nous bornerons à citer.

Un premier problème concerne la perspective **individualiste** ou **culturelle** de l'enseignement à l'école. Il semble que la formation des enseignants, pédagogique ou psychologique, didactique ou socio-

logique, fonde ses modèles sur l'existence de l'élève en tant qu'individu, doté de caractéristiques qui le distinguent en tant que personne, de ressources intellectives et culturelles, de capacités, d'aptitudes, de croyances, d'attitudes stratifiées au cours de son développement. Certes, les connotations individuelles sont mises en relation avec l'éducation reçue en famille, avec le milieu social dans lequel l'élève a grandi, avec la culture à laquelle il appartient. Mais tout cela semble alors s'organiser à l'intérieur d'une individualité, irréductible à autre chose, qui conditionne fortement l'action de formation des enseignants. Il semble ainsi que la classe scolaire ait, pour les enseignants, l'aspect d'un "groupe" pensé comme la somme de différents individus, chacun en relation avec l'enseignant. Les critères de lecture des événements, dans la classe scolaire, sont le plus souvent rapportés aux individus, en relation entre eux: ce garçon est agité et irrésistible, capable de déranger les autres (ou la classe); dans un autre cas on peut parler d'un enfant violent, qui provoque ses camarades; ou d'un enfant diligent et appliqué, un véritable exemple pour la classe. Il semble que les enseignants, comme d'ailleurs aussi de nombreux psychologues et pédagogues, pensent à ce qui se produit en classe comme à la résultante de l'action des individus, chacun évalué pour les caractéristiques individuelles que nous venons d'énoncer.

Il est beaucoup plus difficile d'utiliser des catégories et des modèles rapportés à la *relation* entre les élèves, donc une référence à la classe comme système de relations ayant sa propre culture, qui peut être comprise et au sein de laquelle on peut intervenir au-delà des individus et de leurs caractéristiques idiosyncrasiques.

Le système d'évaluation scolaire, la confrontation entre la performance et l'apprentissage, est fondé sur des dimensions strictement individuelles. Cet individualisme n'est pas dépourvu d'efficacité lorsqu'il crée et perpétue deux modes de la culture propre à la classe moyenne, qui apparaît d'ailleurs ainsi comme le commanditaire de la formation: le **conformisme** et la **compétitivité individualiste**. Tout bien considéré, conformisme et compétitivité individualiste sont en contradiction profonde avec ce que le système social demande avec de plus en plus d'insistance à la formation scolaire: on leur oppose les valeurs culturelles de la **créativité transgressive** et de la **compétence à travailler en équipe, en groupe, en team**. Je rappelle que

“transgresser” (du latin *transgredior* qui signifie passer outre, dépasser) et “dévier” (du latin *devius* qui signifie quitter la grand-route) ont le même sens que le mot “se divertir” (toujours du latin, dans ce cas *diverto – diversus* qui signifie aller dans une direction différente): en fait, ces mots ont la même signification émotionnelle, que l’on peut situer à l’opposé de l’antique avertissement “celui qui quitte la route ancienne pour prendre la nouvelle sait ce qu’il laisse mais ne sait pas ce qu’il trouve”. Il serait intéressant, toujours dans le cadre de l’étymologie, de considérer le sens que nous attribuons souvent à la différence, qu’elle soit dans la couleur de la peau ou dans la forme des yeux et du visage, dans la langue ou dans les habitudes alimentaires, dans le mode de nous approcher des autres, dans notre attente de la réponse de l’autre ou du groupe à notre propre façon d’être. La différence se situe à l’opposé du conformisme, de l’uniformité homogène et homologante. Encore par voie d’association, on peut rappeler que sont apparus, ces temps-ci, des mouvements qui visent à réintroduire le “tablier” à l’école: un véritable “uniforme”, ou si l’on veut une “tenue”, pour les élèves, garçons et filles. Cet uniforme ou tenue que les adolescents ont tendance à adopter spontanément, grâce aux pressions de la société de consommation.

Les risques du conformisme et de la compétitivité individualiste peuvent être le point de départ d’une réflexion et d’une évaluation des conséquences de l’optique individualiste dans la formation scolaire. Considérer non plus l’individu mais la relation est une tâche très difficile. Il s’agit d’une attitude et d’une position catégorielle qui exigent une compétence particulière. Compétence pour utiliser des modèles capables de prendre en compte la phénoménologie de la relation, avant et indépendamment de l’optique dans laquelle les individus sont considérés et évalués comme étant isolés. L’interaction quotidienne entre les enseignants et la classe scolaire est une source inépuisable d’événements qui ont à faire avec une perspective ciblée sur la relation, et qui peuvent être lus dans cette perspective.

A cet égard, voyons quelques exemples. Il s’agit de situations problématiques dans différentes écoles, où le problème rencontré a incité quelques membres de l’école à demander une intervention psychologique. Il est intéressant de remarquer qu’une lecture individualiste du problème est implicite dans la question posée au psycholo-

gue; et que cette lecture individualiste pourrait amener le psychologue à des interventions sur les personnes, vouées le plus souvent à l'échec.

Un premier exemple. Dans une école secondaire du premier cycle de Rome, une classe de vingthuit élèves comprend cinq enfants chinois et trois indiens.

L'enseignante est préoccupée du fait que l'intégration est insuffisante ou nulle entre enfants italiens et étrangers. Les Chinois, en particulier, restent toujours et uniquement entre eux, bien que tous parlent assez bien l'italien. Les petits Indiens, par contre, essaient d'approcher leurs camarades mais ils sont traités avec froideur: en fait, on les refuse.

L'enseignante demande de l'aide au psychologue qui travaille pour l'école. Elle dit que souvent, pendant les leçons, elle explique aux élèves qu'ils ont le devoir d'accepter leurs camarades "différents". Certes, il est difficile de les appeler par leur prénom, surtout les Chinois qui ont des noms bizarres: elle les appelle tous les cinq, sans distinction, "china", car elle ne parvient vraiment pas à se rappeler leurs noms. Elle se demande aussi s'il est possible d'enseigner des choses qui concernent l'Italie (par exemple, l'histoire de l'Italie, la géographie, la langue et la littérature italienne) à des enfants d'autres pays, qui ont d'autres cultures et d'autres modes de vie. Elle demande à être aidée en cela.

Laissons ce "cas" sans commentaires, car ce qui se passe dans cette classe scolaire est clair. Il y a une contradiction ahurissante entre le besoin valoriel d'intégrer et d'accepter les différents, et en même temps le fait de souligner la différence par un sarcasme violent en appelant les enfants "chinois": témoignage de l'insensibilité sociale d'une enseignante qui se voit toute-puissante et pense que son comportement est "juste" et inattaquable, de par la volonté divine; elle est incapable de voir combien son action est importante au sein des relations entre les élèves, et de comprendre que les valeurs ne se prêchent pas mais s'appliquent – dans le bien et dans le mal – pourrait-on dire, dans la pratique des relations sociales.

Un deuxième exemple. Un groupe d'enseignantes, appartenant

toutes à une Ecole secondaire du premier cycle de la banlieue de Rome, demandent à rencontrer un psychologue, que l'une d'entre elles connaît depuis longtemps. Il s'agit d'enseignantes engagées dans leur travail didactique, conscientes de l'importance de leur rôle dans le cadre de la scolarité obligatoire, intéressées par les stages d'information professionnelle, toutes d'orientation progressiste. Elles voudraient comprendre, avec l'aide du psychologue, les raisons du conflit profond qui a pris pied à l'école: leur groupe, qui représente environ la moitié du corps enseignant, a dû à plusieurs reprises reprocher aux autres enseignantes de ne pas s'engager assez dans le travail, de ne pas témoigner d'une passion et d'une compétence suffisantes. Les collègues, quant à elles, se sont plaintes de la précarité et des difficultés critiques de l'enseignement; ce travail est sous-payé mais, en même temps, il est le refuge souhaité par de nombreuses licenciées qui l'acceptent parce qu'il laisse du temps libre et n'impose pas de dépendances hiérarchiques ennuyeuses. Elles ont accusé les premières d'être factieuses, idéologiquement sectaires, de ne pas savoir prendre le travail d'une manière plus légère, plus désinvolte.

Les sympathies de la directrice vont à ces dernières; elle n'apprécie pas l'intransigeance des enseignantes qui se sont adressées au psychologue, lorsqu'elles demandent plus de compétence et plus d'application de la part de tous, dans l'école en question.

Le groupe demande au psychologue s'il est possible de comprendre et de réduire le conflit qui risque de créer un malaise dans les classes, et de rendre vaine la signification de leur effort.

Nous avons parlé à plusieurs reprises de l'importance de connaître les dynamiques qui président au fonctionnement de l'organisation, pour pouvoir intervenir dans des situations particulières impliquant justement des problèmes d'organisation. En voici un exemple.

On présente au psychologue le problème d'un conflit entre deux groupes d'enseignantes qui travaillent dans une même école secondaire. D'une part il y a des enseignantes "engagées" au plan didactique, favorables aux stages d'information, intéressées par les rapports avec leurs collègues, au point de s'adresser au psychologue lorsqu'un conflit s'est instauré. Dans l'autre groupe, les enseignantes déplorent les difficultés du travail, les traitements insuffisants, mais sont contentes du temps libre que laisse l'enseignement. Tout bien

considéré, les deux groupes en conflit soutiennent l'un et l'autre des choses acceptables. Il est vrai que l'enseignant a une fonction importante pour la formation des jeunes, qui demande des efforts, du dévouement et une mise à jour constante des compétences. Mais il est également vrai que l'enseignement est mal payé en Italie, et que la précarité de l'organisation concourt à le rendre difficile; il est vrai, aussi, que la scolarité obligatoire entraîne la féminisation presque totale du corps enseignant: il est explicite que pour un homme le métier d'enseignant est peu attractif, et qu'il est moins sensible au temps libre, à dire vrai de plus en plus réduit, que l'enseignement laisse à ses agents – On di-sait autrefois que celui qui enseigne a toutes ses après-midi libres, et quatre mois d'été payés sans travailler.

Tout cela est vrai. Mais alors, qu'est-ce qui caractérise l'antagonisme? Eh bien, tout compte fait, il y a un groupe d'enseignants qui s'est identifié à la "partie" noble, engagée, professionnellement estimable de la conception globale de l'enseignement. Un autre groupe, par contre, selon ce que rapporte le groupe opposé, personnifie la "partie" critique et opportuniste des considérations qu'inspire l'enseignement.

Il s'agit, à proprement parler, d'une scission. Scission ne signifie pas qu'il y a des personnes qui disent des choses différentes d'autres personnes: on ne parle pas de scission pour un groupe d'experts en économie qui se divisent sur le diagnostic de la récession, lorsqu'ils discutent de la situation économique mondiale. Il peut ne pas s'agir de scission si un groupe d'amis ont des avis partagés sur un film qu'ils viennent de voir. La scission comporte l'adoption de parties opposées d'une vérité qui n'a de sens que si elle est entière, au sein d'une vie en commun basée sur l'organisation. C'est pourquoi les enseignantes du premier groupe s'adressent au psychologue. Elles sentent que le conflit qui divise les enseignantes dans l'école est supporté par l'émotivité, en premier lieu et plus que par l'engagement professionnel. Les "accusations" que les enseignantes s'adressent mutuellement – les premières contestant aux secondes d'être peu intéressées par l'enseignement et peu compétentes, les secondes reprochant aux premières d'être factieuses, idéologiquement sectaires et dépourvues de nuances, sont toutes acceptables: ce qu'elles se disent les unes aux autres est vrai dans les deux cas. On pourrait dire que la

question repose justement sur cette hypothèse, implicite, des deux vérités. La vérité du premier groupe est socialement prestigieuse; celle du deuxième groupe est plus difficile à soutenir et appauvrit la profession, mais elle a des fondements cachés, que tous connaissent et que personne ne veut exprimer explicitement. Tel est peut-être le motif pour lequel la directrice se range, selon le premier groupe, du côté du second.

L'école pourrait fonctionner de manière optimale si les deux positions étaient intégrées: forte motivation à l'enseignement et en même grand engagement dans le conflit "syndical", pour améliorer la position des enseignantes. L'engagement professionnel du premier groupe semble exclure l'intérêt pour l'amélioration des conditions de travail; le second groupe s'intéresserait à la lutte syndicale et tendrait à réduire au minimum l'engagement professionnel.

On pourrait voir dans ces deux groupes l'exemplification des deux cultures qui caractérisent notre pays: celle de l'engagement fondé sur une idéologie et celle du désenchantement opportuniste, attentif à l'intérêt personnel. Il s'agit, bien évidemment, d'une culture à double face, fruit d'une scission, donc conflictuelle.

Le premier groupe d'enseignantes a fait une démarche importante en demandant au psychologue de lui faire comprendre le sens du conflit.

Cela comporte qu'il mette aussi en question l'évaluation rigide de l'autre groupe, qui n'est plus étranger parce que porteur d'une partie gênante de soi, exportée hors de soi dans le conflit. Il est évident qu'avec le premier groupe le psychologue pourra explorer uniquement la position de défense que nous venons de rappeler, scission et exportation des parties difficiles à assumer, refusées, du soi collusoire, ou, si l'on préfère, de la culture de l'enseignement. L'analyse de tout le processus défensif n'est possible que si l'on travaille avec les deux groupes et la directrice, puis avec tout le groupe enseignant. L'objectif du psychologue peut être d'intégrer les deux positions, exprimées radicalement dans le conflit. Les enseignantes pourront toutes retrouver de l'intérêt pour leur profession; et en même temps elles saisiront l'incohérence entre le mandat social de l'enseignement et les conditions de travail que l'Etat commanditaire réserve à l'enseignant. Elles pourront situer les deux zones à considérer dans les

contextes corrects, l'engagement professionnel en classe, l'engagement syndical et culturel dans l'école et dans les organismes qui lui sont préposés. Elles pourront ... En fait ce sera une tâche difficile, très difficile; nous avons vu que la scission mise en évidence dans les deux groupes est une scission culturelle qui caractérise actuellement, plus en général, la culture italienne. Cette scission fait de l'engagement fondé sur l'idéologie et du scepticisme opportuniste et blasé les deux positions qui se confrontent de manière conflictuelle dans de nombreux domaines de la vie en commun. Elle est bien représentée par les coalitions politiques comme nous les percevons habituellement.

Bien qu'il pose la question dans l'intention de comprendre les raisons du conflit, le groupe qui s'adresse au psychologue s'investit au plan émotionnel en présentant la scission: il idéalise sa propre position engagée et condamne l'opportunisme et le manque de professionnalisme de l'autre groupe. Sachant que le psychologue consulté est l'ami d'une enseignante du groupe engagé, on peut supposer que l'on attend de lui qu'il prenne une position émotionnelle en faveur de ce groupe, qu'il prenne part au conflit. Ce conflit est d'ailleurs bien clair dans ses déterminantes culturelles.

Seule une réflexion sur l'école et sur ses dimensions culturelles et structurelles pourra aider le psychologue à comprendre ce processus de scission qui rend si excessivement rigoureuse l'opposition entre les deux groupes d'enseignantes et qui a si profondément idéologisé le conflit.

La solution du conflit, que souhaite le groupe qui fait appel au psychologue, est conforme à son engagement professionnel, tandis que la conflictualité semble appartenir aux enseignantes de l'autre groupe, en conflit non seulement avec le premier groupe mais aussi avec les institutions qui ont la responsabilité d'organiser l'école, en premier lieu le gouvernement et le ministère compétent, le ministère de l'Education Nationale. On pourrait supposer que le premier groupe représente les syndicats confédéraux, en particulier ceux de gauche, tandis que le second groupe se reconnaîtrait plutôt dans les aspirations et les orientations de lutte des syndicats autonomes.

Le psychologue pourra considérer la dynamique de l'obligation culpabilisante qui caractérise le premier groupe, entre autres parce

qu'il investit le psychologue de cette obligation: "Nous nous adressons à toi parce que nous savons que tu es engagé, que tu es un ami, bien conscient de l'importance de l'enseignement dans notre culture". On peut supposer que c'est justement par son attitude néo-émotionnelle, créatrice d'obligation, que le premier groupe a jeté les bases du conflit, incitant l'autre groupe à exaspérer ses propres positions désengagées, blasées, qui tendent à banaliser la fonction enseignante. Ce peut être un point fondamental dans l'analyse de la question: explorer la néo-émotion de l'obligation culpabilisante, en précisant l'importance de réunir les deux groupes pour intégrer les positions divergentes. Si le premier groupe sait considérer de manière critique sa propre position qui a engendré le conflit, il sera possible de motiver tout le corps enseignant à se réunir avec le psychologue pour confronter les scénarios divergents personnifiés par les deux groupes.

Si cela ne fonctionne pas, et ce fut le cas, la scission peut se creuser jusqu'à la rupture de l'organisation: les enseignantes en question se sont officiellement séparées, avec la participation de la directrice; d'abord elles se sont divisées dans les deux écoles (siège principal et siège détaché) qui faisaient partie du même établissement, géré par la directrice. Puis les enseignantes "progressistes" ont réussi à transformer le siège détaché en une école autonome, avec une nouvelle directrice, sanctionnant ainsi formellement leur séparation. L'institutionnalisation du conflit, l'agi de la scission, a entraîné dans cette école de nouveaux conflits, qui ont nécessité une nouvelle intervention du psychologue. Cette fois le psychologue, reconstituant toute l'évolution du conflit, a aidé les enseignantes à comprendre leur besoin de se scinder, presque comme pour créer de nouveaux sous-groupes de plus en plus "purs et durs", en essayant d'éliminer les éléments non désirés. Dans ce deuxième cas, la dialectique entre les enseignantes (les mêmes que dans le premier groupe du cas) s'est faite plus serrée, la collusion défensive cohérente s'est interrompue, et aussi les tentatives de nouvelles manifestations de la scission, et une nouvelle saison de confrontations et de vérifications des thèses idéologiques a commencé, portant aussi sur l'efficacité de l'enseignement.

Un troisième exemple. Nous sommes dans une classe de première

année de l'enseignement secondaire d'une école napolitaine. Une classe mixte de 22 élèves.

Un élève a un comportement que les enseignants jugent étrange et dérangeant: il se déplace de manière affectée, il est agité et se promène continuellement dans la classe, s'approche de ses camarades garçons et filles et les touche en leur parlant, il montre fréquemment une cicatrice qu'il a sur l'abdomen, séquelle d'une intervention chirurgicale récente d'appendicectomie.

Les enseignants ont demandé aux parents du jeune garçon d'essayer de freiner et d'inhiber l'euphorie excessive et le comportement exhibitionniste de leur fils.

La mère de cet élève déclare qu'à la maison son fils a un comportement analogue, absolument incontrôlable. Les parents ont interrogé le pédiatre, qui a conseillé quelques gouttes de valériane comme sédatif, mais sans succès.

Les enseignants, en soulignant que cet élève trouble la classe, demandent au Directeur de le faire visiter par un psychologue.

Le directeur fait donc appel au psychologue, déjà connu à l'école pour avoir tenu un cours d'éducation sexuelle: il devrait voir le jeune élève, prendre les initiatives thérapeutiques qui s'imposent.

L'agi inhérent au comportement de l'enfant semble provoquer un choeur de réactions, c'est-à-dire de réponses fondées sur le besoin de contraindre, réprimer, contrôler sans une "pensée qui donne un sens" à l'agi présenté.

La réponse tant des enseignants que des parents, fondée sur la logique "modèle – distance par rapport au modèle", est évidente. On attend des enfants à l'école, des élèves, un comportement conforme aux canons de la "discipline", du contrôle émotionnel, on attend d'eux qu'ils s'ignorent les uns les autres pour concentrer leur attention, leur motivation, leurs attentes sur l'enseignant, sur l'adulte qui "dirige" le groupe de formation en classe.

Nous sommes, il est bon de le souligner, dans une classe de première année du cours secondaire: donc dans une situation nouvelle pour les enfants qui passent du cours élémentaire où ils trouvaient un seul adulte de référence, le maître (souvent, et même presque systématiquement, sauf de très rares exceptions, une maîtresse, donc l'image féminine maternelle) à l'école secondaire où les professeurs

sont différents selon les matières et se multiplient. C'est un changement très important, surtout pour les enfants qui se sentaient fortement dépendants de la maîtresse; à présent ils se trouvent confrontés à des relations émotionnellement différentes, moins personnalisées, moins stables; ils ont à faire à des enseignants soucieux de la discipline et de l'apprentissage, beaucoup moins attentifs aux relations affectives avec les élèves.

L'enfant en question ne répond pas à ce que l'on attend de lui dans cette nouvelle situation scolaire. Non seulement: il a un comportement vécu comme "provocant", en violant la "distance à respecter" dans ses rapports avec ses camarades, garçons et filles, alors qu'il montre des parties de son corps.

A la provocation on répond par une réaction, à son tour provocante: on convoque les parents pour les inviter à mieux contrôler l'enfant. La réaction rappelle celle du vieux personnage radiophonique, le Colonel Buttiglione qui, au premier problème rencontré dans sa vie quotidienne, réagissait par la phrase fatidique: "Passe-moi ton supérieur!"

Il semble que, face au comportement du jeune élève, les adultes se mobilisent pour agir en impliquant d'autres personnes, afin de mettre en place un contrôle répressif. Les enseignants s'adressent aux parents, en un premier temps, puis au directeur; les parents s'adressent au pédiatre; le directeur convoque le psychologue.

Le pédiatre représente un premier "terminal" auquel déléguer le problème, qui va servir à appliquer le modèle médical avec la prescription d'un calmant léger; traitement symptomatologique typique: si une personne est agitée on la calme; si elle est trop calme, on cherche à la stimuler... et ainsi de suite.

Dans ce cas la communication que l'enfant propose par son comportement "agi", est littéralement "somatisée", transformée en "trouble" et traitée par la pharmacologie, encore que dans le but de réduire le symptôme. Cette voie, évidemment, mène à un échec.

Un débouché différent au problème, mais répondant à la même motivation, est le psychologue. Un autre technicien auquel déléguer le problème de l'élément qui trouble la vie en commun dans une organisation sociale, la classe scolaire.

Il se dégage de tout cela la difficulté des enseignants à traiter, à af-

fronter le problème des rapports entre l'enfant en question et le reste de la classe.

Les enseignants doivent diriger un groupe scolaire: 22 élèves, classe mixte. Autrement dit, les enseignants sont confrontés, aux fins du produit *apprentissage*, à la gestion d'une organisation sociale.

Chaque classe scolaire est caractérisée par un mythe collusoire qui établit la médiation entre dimensions affectives, évoquées par la participation à la vie scolaire, et le processus de production d'apprentissage, que la participation à la vie scolaire a comme objectif.

Le comportement du petit garçon signale un événement critique dans l'élaboration du mythe collusoire, aux fins de l'apprentissage. Cet événement critique est la prédominance de besoins émotionnels, non contrôlés dans les limites de la discipline. Ces besoins émotionnels peuvent "donner une signification" au comportement de l'enfant. Si l'on cherche cette signification et si on la trouve, au moins en partie, alors ce que l'enfant veut communiquer par son mode d'agir devient plus "sensé", plus compréhensible et moins perturbant.

Donner un sens ou bien contrôler. Voilà les deux manières dont les adultes, comme les camarades de classe, peuvent répondre à la communication de l'enfant. Il semble que le besoin de contrôle ait prévalu, à l'école comme en famille, sur le besoin de chercher un sens à ce qui était communiqué, encore que de manière anormale, et même par certains côtés provocante.

Le contrôle porte sur le comportement dans une optique répressive. Donner un sens, par contre, comporte l'exercice d'une traduction symbolique-affective de ce comportement. Pour donner un sens il faut utiliser un code de traduction.

Par ailleurs, la demande ne place qu'au second plan ce travail de traduction, d'attribution d'un sens, au comportement de l'enfant.

En premier lieu, il est utile de traduire le comportement de l'établissement scolaire. Il faut aider les enseignants à comprendre combien il est inapproprié d'appliquer un "modèle" rigide et de relever les "distances par rapport au modèle", pour "lire" le comportement des enfants dans le groupe scolaire.

Dans le travail d'analyse de la demande on pourra donc remettre en question le fonctionnement "modèle – distance du modèle" tout en aidant les enseignants à trouver des manières différentes d'aborder

l'analyse du fonctionnement du groupe scolaire; par exemple en traitant les événements critiques comme des données à transformer en informations, plutôt que comme des éléments de trouble pour la classe ou des provocations, plus ou moins intentionnellement adressées à l'adulte.

Ensuite seulement on pourra s'adresser à l'enfant et à ses problèmes. Problèmes qui certainement existent et qui sont signalés par son comportement. En parlant avec l'enfant, et en parlant en même temps avec le groupe classe, on pourra saisir les problèmes de l'enfant et voir leur place éventuelle dans le contexte de la classe.

Le cas présenté ne permet pas d'inférences sur la problématique de l'enfant en question. Encore moins des inférences du type "il montre sa blessure pour montrer sa blessure intérieure!" ou des psychologismes de ce genre. Des inférences sur l'incompréhension des parents à son égard sont également des conjectures injustes.

Ce qu'indique ce cas, c'est l'agi répété et désordonné des adultes, devant un événement critique. C'est la logique du contrôle, qui l'a emporté sur la recherche de sens.

Un quatrième exemple. Le Directeur d'une école secondaire du Latium s'adresse au psychologue qui travaille dans un Service pour Adolescents du Centre de Santé Local. Il lui demande d'organiser un cours d'éducation sexuelle pour les élèves d'une classe de troisième année de l'école; il s'agit d'une classe mixte et le Directeur motive sa demande en soulignant qu'il y a dans la classe des rapports conflictuels et problématiques entre les deux sous-groupes des garçons et des filles.

Les garçons provoquent souvent leurs camarades de classe filles par des commentaires à la fois vulgaires et agressifs.

Une grande cohésion règne parmi les filles, elles ont tendance à ne pas parler avec les garçons, leurs relations se nouent uniquement au sein du groupe "féminin" auquel elles appartiennent.

Les garçons ne sont pas courtois avec leurs camarades filles, ils semblent intimidés par leur cohésion et réagissent avec colère.

Le Directeur déclare que tout cela préoccupe les enseignants, qui demandent une intervention extérieure, car ils sont impuissants pour intervenir et modifier cette situation entre les garçons et les filles.

Il peut être utile de rappeler que le psychologue a pour but d'analyser le problème du client. Problème qui peut être exprimé par des fantaisies, des émotions, ou qui peut être communiqué par des "actions".

Mais cela n'est possible que si le problème est exprimé au moyen d'émotions, de vécus, de fantaisies autour du problème qui motive le fait de s'adresser au psychologue. Si, par contre, le problème est communiqué au moyen d'actions, de comportements agis, alors l'analyse n'est pas possible. Les agis, en effet, semblent conclure le problème, ils ont la capacité de rendre muettes les émotions, de les liquider dans le fait accompli, de proposer au psychologue un événement déjà produit, consommé dans l'action et donc impossible à reconstituer, sinon à travers les fantaisies du psychologue: dimension très dangereuse pour l'analyse.

Venons-en à présent à notre exemple: nous pouvons nous demander quelles sont les actions présentées dans ce cas, et quelles sont les émotions, les vécus qui le caractérisent.

Considérons, en relisant la description du cas, les expressions proposées: "s'adresser au psychologue" est une action; une action importante, parce que nécessaire pour créer les conditions d'analyse de la demande, mais une action en soi non analysable.

Continuons: "lui demande d'organiser..."; voilà une autre action: elle représente, si l'on veut, la prétention du directeur d'orienter, de définir l'action du psychologue, de lui proposer un agi (le cours d'éducation sexuelle) qui semble conforme à la nature du problème que le directeur lui-même va énoncer sous peu. Autrement dit, le directeur propose au psychologue d'agir en collusion avec sa demande: si le psychologue acceptait la proposition du directeur, il serait en collusion avec lui, considérant que le "problème" qui motive la demande au psychologue est "traitable" par le cours d'éducation sexuelle.

Avançons dans notre propos: "dans la classe il y a des rapports conflictuels et problématiques entre les deux sous-groupes ... les garçons provoquent souvent leurs camarades de classe filles, par des commentaires à la fois vulgaires et agressifs. Il existe une grande cohésion parmi les filles, elles ont tendance à ne pas parler avec les garçons, leurs relations se nouent uniquement au sein du groupe "féminin" auquel elles appartiennent.

Les garçons ne sont pas courtois avec leurs camarades filles, ils semblent intimidés par leur cohésion et réagissent avec colère”.

Comme nous le voyons, il s’agit encore d’actions.

Plus loin: “...tout cela préoccupe les enseignants ... vu qu’ils sont impuissants pour intervenir et modifier cette situation ...”

Voici, finalement, un vécu émotionnel: le fait d’être préoccupés, de se sentir impuissants.

Il peut donc représenter le point de départ pour l’analyse du problème. Les enseignants se sentent impuissants devant un agi spécifique des enfants de la classe scolaire en question: ils ne savent pas rétablir l’ordre dans la classe, ils ne savent pas traiter le conflit entre garçons et filles de la classe “mixte”.

Cette dynamique émotionnelle nous amène à réfléchir. On peut s’interroger sur la raison pour laquelle les enseignants vivent cette émotion “forte”, d’impuissance, face à un problème très semblable, en apparence, à d’autres problèmes posés par les élèves en classe. Pourquoi, dans ce cas précis, les enseignants s’adressent-ils au directeur, et pourquoi celui-ci pense-t-il demander l’aide du psychologue, avec le cours d’éducation sexuelle? Le lien entre la demande du directeur et le comportement des enfants semble, à première vue, plausible: il y a un conflit entre garçons et filles, donc un conflit qui implique l’identité de genre des élèves...qui indique une incompétence des élèves à coexister, à l’école, avec des camarades du sexe opposé; donc, rien de mieux qu’un cours d’éducation sexuelle!

Le raisonnement, évidemment, n’est pas convaincant.

“Quelque chose” s’est produit entre les enseignants et la classe scolaire, que les enseignants ne savent pas traiter et qui leur inspire un sentiment d’impuissance. Si l’on ne saisit pas cette dimension, il sera difficile de poursuivre l’analyse.

Rappelons que l’école tend à expulser d’elle-même deux éléments émotionnels importants dans la vie courante des systèmes sociaux: le *pouvoir* et le *sexe*. A l’école, généralement, on fait “comme si” les différences de pouvoir et les différences sexuelles n’existaient pas. On ignore l’appartenance élèves à des classes sociales spécifiques et différentes, de même que l’on ignore leur appartenance à des genres différents. On peut aussi rappeler que ce fait d’ignorer des éléments qui, dans les systèmes sociaux, sont source de conflit et de confronta-

tion, sert à créer des rapports plus contrôlables par les enseignants, plus aisés à gérer dans la sphère de la “discipline” scolaire.

On peut aussi remarquer que les deux éléments du “pouvoir” et de la “sexualité” émergent dans les rapports entre garçons et filles, par exemple entre les leçons, pendant les récréations, ou dans leurs rapports hors de l’école, toujours en dehors des rapports entre la classe scolaire et les enseignants.

Il y a dans la vie scolaire des règles du jeu précises pour contrôler ces différences et les conflits possibles, associés à ces différences: les enseignants sont les garants et les promoteurs de ces règles du jeu, qui impliquent de la générosité et non pas de l’égoïsme pour partager avec les autres ce que l’on a, qui prévoient la gentillesse et la courtoisie des garçons dans leurs rapports avec leurs camarades du sexe féminin; discrétion, douceur de la part des filles. Règles du jeu, en résumé, qui organisent des rapports fondés sur les “bonnes manières”, pour une vie en commun à l’école fondée sur l’apprentissage, égal pour tous, sans distinctions conflictuelles. Les conflits, et à l’école on fait “comme si” ils n’existaient pas, peuvent être agis en dehors de la relation “scolaire”, c’est-à-dire en dehors de la relation qui implique des rapports entre la classe et les enseignants.

Dans la classe en question, donc, s’est produit un échec de la collusion: le processus collusoire manqué, en d’autres termes, est le processus qui comporte l’acceptation des règles du jeu que nous venons d’énoncer. L’échec de la collusion s’exprime par un conflit qui implique la différence de genre, dans lequel les garçons et les filles soulignent, par leur comportement, le fait d’être des hommes et des femmes; et en même temps l’agir un conflit entre les deux groupes connotés par la différence de genre.

Ce qui semble important, ce n’est donc pas le “conflit” entre garçons et filles, “en soi”.

L’élément important et intéressant est que le conflit est mis en scène face aux enseignants, en classe, pendant le travail scolaire.

L’échec de la collusion entre enseignants et élèves, si l’on suit l’hypothèse que nous venons d’énoncer, engendre le sentiment d’impuissance des enseignants.

On peut alors comprendre le sens défensif de la proposition du directeur: avec le cours d’éducation sexuelle, en définitive, on de-