

La disposition à l'alliance Quelques repères « institutionnels »¹

Raymond Bénévent²

L'idée d'une alliance éducative, ne serait-ce que parce qu'elle se démarque explicitement de toute problématique d'affrontement, est assurément séduisante, d'abord parce qu'elle est intuitivement ou affectivement satisfaisante, et ensuite parce qu'elle est en quelque sorte articulée à l'idéalité même du social, celle que nous tentons de dire à travers les concepts de lien ou de contrat.

Certes cette idée ne va pas sans difficultés, ne serait-ce qu'à cause de l'asymétrie qui marque et même constitue le rapport éducatif, asymétrie irréductible quel que soit le modèle qui sous-tend et informe ce rapport. Dans les modèles les plus libertaires, il est la plupart du temps posé que, même si c'est sur la limite de l'improbable, la logique de la conservation pourra et devra l'emporter sur celle de la liberté – pour détourner une dichotomie chère à Hannah Arendt – lorsque le libre jeu de cette dernière s'avèrera incapable de garantir ou de laisser intacte la première.

Ce n'est peut-être pourtant pas sur ce versant que siègent les difficultés les plus grandes : l'asymétrie éducative, même s'il y faut du travail, peut non seulement s'accommoder, mais aussi s'articuler à l'idée d'une égalité existentielle, d'une « parité d'estime » dans le rapport pédagogique.

À charge pour nous de revenir une autre fois sur cette question, c'est sur des difficultés apparemment plus triviales que nous voudrions insister aujourd'hui, difficultés situées en quelque sorte à un seul pôle, celui de l'instance éducative lorsqu'elle se structure, ou en tout cas se présente, comme « équipe ». En effet, préconiser l'alliance, et en particulier l'alliance entre une équipe éducative et des élèves, c'est être prêt à s'affronter, entre autres, à trois réquisitions relativement coûteuses, et assez rarement honorées simultanément dans la réalité :

¹ *Pour citer ce texte :*

La disposition à l'alliance. Quelques repères « institutionnels ». Raymond Bénévent.
Je est un Autre, n° 12, avril 2002.

² Professeur de philosophie, IUFM d'Alsace, Colmar.

Très marqué par la réflexion théorique de Jacques Lévine, il m'a paru intéressant d'interroger une autre « tradition » préoccupée elle aussi d'articuler psychanalyse et pédagogie : celle de la pédagogie institutionnelle et de sa matrice conceptuelle : la « psychothérapie institutionnelle ». D'où le titre. J'espère que cette démarche « exogamique » s'avèrera fructueuse.

* Si l'un des contractants est une équipe, il faut au moins qu'elle en soit une... Est-ce si souvent le cas ? Qu'est-ce qui se cache fréquemment derrière l'invocation d'une équipe pédagogique ou éducative ? Heureusement, pourrait-on dire, que les élèves ne s'y trompent pas, ou pas longtemps...

* Si la notion d'alliance a un noyau de sens anthropologique, et quelle que soit l'extension qu'on lui donne, elle est au minimum un rapport de sujets, et ce qui y fait lien (comme dans l'amour ou l'amitié) a à voir avec le désir, c'est-à-dire, en dernière instance, avec des singularités déterminantes dans l'ordre du choix. Dans combien d'équipes y a-t-il effectivement des sujets singuliers, capables à ce titre de solliciter quelque chose du désir ? Si l'on garde à l'esprit la première réquisition, on conçoit qu'il y ait là quelque chose de difficile, puisque les deux exigences peuvent en venir, dans certaines conceptions sinon dans certaines pratiques, à apparaître antinomiques.

* Un des partenaires de l'alliance peut-il être l'enjeu, le but, l'objet de l'alliance elle-même ? Il n'y a d'alliance que si quelque chose d'autre que les protagonistes eux-mêmes fait tiers, fait Autre, fait sens. Or combien d'équipes sont autoréférentielles dans leur fonctionnement spontané (question bien connue de la logique corporatiste) ? Mais surtout, combien d'autres ne dépassent le stade corporatiste que pour s'immobiliser dans une structure non triangulée où les duos courent le risque permanent de virer aux duels ? Et la formule, trop souvent fétichisée, préconisant de « mettre l'élève au centre du système éducatif », échappe-t-elle à un tel risque ?

Examinons de près ces trois prérequis de l'alliance éducative.

La cohésion

La « pseudo-équipe », agrégat d'individualités sans autre lien que la contiguïté, est celle qui est la plus répandue, sans qu'il faille voir là dans tous les cas, d'ailleurs, l'effet de la simple négligence ou de la seule désinvolture : faire vivre une équipe exige du temps ; et celui-ci, du moins dans les institutions publiques, n'est presque jamais admis comme travail – sans même parler de sa rémunération, prétention apparemment scandaleuse –, et doit être conquis de haute lutte, voire volé : temps interstitiel, clandestin, qui ne survit parfois que jusqu'à ce que la lassitude lui torde le cou... Il n'empêche, même dans ce cas-là, il faut bien donner le change, et la pseudo-équipe tient à se présenter comme une vraie.

S'offrant à la galerie – à la clientèle – comme unifiée, pour d'évidentes raisons publicitaires, elle prend soin de se présenter comme dotée d'une cohérence interne et fonctionnelle telle qu'elle rassure et met en confiance. Cette façade extérieure se donne avant tout à voir, par exemple dans le discours de nombreux chefs d'établissement à l'adresse des parents, ou des élèves eux-mêmes, à travers les affirmations suivantes :

« Tout le monde, dans l'équipe, tire dans le même sens » ;

« Les différences, si vous en percevez, sont parfaitement complémentaires » ;

« À défaut de l'un, on peut parfaitement s'adresser à tous les autres membres de l'équipe ».

Or la réalité est très souvent différente, voire inverse.

A – Par définition, toute équipe éducative est composée d'une multiplicité de métiers, de cultures, d'histoires et de projets, dont les recoupements et les convergences, même à l'intérieur d'une tâche apparemment commune, peuvent être, sans scandale ni anomalie, fragmentaires, momentanés, labiles.

Les facteurs d'unité et de cohérence sont souvent d'ordre purement « symbolique » (au sens dépréciatif du terme), en ce sens qu'ils n'informent que de très loin la vie et les pratiques quotidiennes (on invoque alors les principes de la République, la référence au service public, la déontologie du métier, la tâche éducative commune, etc.). Simultanément, les pratiques réelles sont, elles, fortement individualisées, voire autarciques, en tout cas marquées par des corporatismes tenaces, qui se conçoivent très spontanément, surtout en période de crise, dans le registre « défensif ».

Pour prendre l'exemple d'un établissement scolaire classique, de type collège ou bien lycée polyvalent, les clivages ne manquent pas : scientifiques et littéraires, enseignants de matières générales et de matières professionnelles, matières « sérieuses » (les poids lourds, où les processus d'apprentissage sont censés être très rigoureux et ne laissent aucune chance aux fumistes) contre matières « légères » – comme une femme, dans certains milieux, peut être dite légère – (matières artistiques, ou sportives, où les fumistes auraient justement leurs chances parce que les enseignants eux-mêmes seraient sensibles à la séduction³), personnel enseignant et personnel administratif, personnel enseignant et agents (les attitudes professorales à leur égard laissent parfois pantois...). L'un des affrontements les plus symptomatiques dans les établissements scolaires, que je connais bien pour en être souvent le témoin des deux côtés, est celui des enseignants et des Conseillers Principaux d'Éducation : les premiers seraient démunis de l'attention à l'élève global dont témoigneraient les seconds ; ces derniers détruiraient par laxisme, en jouant la complicité dans l'excuse, la nécessaire rigueur des premiers à l'égard des élèves, coextensive à la mission d'enseignement.

Néanmoins, les différences de fonctions ou de cultures professionnelles, d'une part n'induisent pas fatalement des dissociations, d'autre part peuvent, moyennant certaines conditions, « tourner » à une vraie complémentarité par distinctivité, comme on le verra plus loin. Ce qui est beaucoup plus grave, ce sont les effets des saccages professionnels voire personnels, dans l'histoire des individus ou des groupes.

B – Toute équipe dont le noyau est relativement ancien comporte, dans les conditions de fonctionnement actuelles du système éducatif, des personnes dont l'histoire professionnelle est faite, pour beaucoup, d'un certain nombre de déceptions lourdes. Or une catégorie de déceptions produit des effets déterminants : partout où, dans une relation intense à une équipe, quelqu'un, porté par une espérance forte, s'est investi, s'est en quelque sorte exposé – au double sens de l'existence publique et de la mise en péril –, en ayant le sentiment de sortir de ses bases et d'aller au-delà de soi ; partout donc où il a rencontré soit la désolidarisation, soit

³ Pour avoir enseigné à la fois en section sport-études cyclisme, et avec les anciennes « A3 Théâtre », j'ai pu constater la difficulté de beaucoup de collègues, entre autres de mathématiques et de français, à considérer ces classes comme de vraies classes, c'est-à-dire avant tout à percevoir leurs élèves comme de vrais élèves....

la cécité ou l'indifférence, soit, ce qui est très fréquent, le saccage administratif de l'initiative, le choc en retour est tel qu'il détermine très souvent, ne fût-ce qu'à partir de quelques cas isolés, la désagrégation de toute une équipe⁴.

* La première forme de retrait ou de régression est tout simplement le désengagement personnel jusqu'à une sorte d'étiage mesuré à l'idée du « service minimum » : si elle diminue l'énergie et la créativité d'une équipe, cette attitude n'a pas forcément d'effets dissociatifs graves, tant il est vrai qu'elle ne va pas fatalement jusqu'au désaccord avéré ; tant il est vrai aussi que c'est parfois au contraire la passion militante de quelques-uns qui fragilise des groupes, dès lors par exemple que la conviction tient lieu de discernement. Simplement, par l'effet des désengagements, l'équipe a moins d'énergie à sa disposition.

* Mais il existe une seconde réaction, qui consiste dans le repli sur des stratégies d'enseignement, de formation ou d'éducation strictement *individuelles, avec refus d'une régulation quelconque par le groupe*⁵ puisque, pour une raison ou pour une autre, mais dans une histoire déterminée et marquante, la référence ou le souci de l'équipe semble s'être retournée contre le sujet. Dans ce cas-là, la dissociation devient manifeste, car elle informe les attitudes professionnelles. Et si elle touche par exemple les pratiques d'évaluation, elle engendre chez les élèves ou les étudiants un sentiment très fort d'iniquité : dès que la parité est rompue ne fût-ce qu'en un seul lieu, c'est toute l'équipe qui reçoit de plein fouet l'accusation de non-cohésion, laquelle entraîne à son tour un vécu d'injustice et de saccage chez tous ceux qui ont fait l'effort d'une attitude concertée, et une rancœur tenace envers le « dissident ».

* Parfois enfin, ce repli, lorsqu'il est mis en cause par les étudiants, donne lieu auprès d'eux à une rationalisation de type « cynique » : « Mais que croyez-vous donc ? Tout le monde fait comme moi ; simplement, moi j'ai le courage de le dire ! » Cette attitude perverse se paye alors le luxe de tenter d'emporter avec elle le prestige de l'éthique, mais au prix d'une destruction totale du dispositif de formation : processus littéralement diabolique, au sens étymologique du terme⁶, à l'opposé du symbolique, mouvement et témoignage même de l'alliance.

Dans tous les cas, les conséquences ne tardent pas : face à une telle « équipe », se multiplient les situations de « double contrainte » chez les jeunes : « Untel m'a dit de faire ainsi, et vous me dites exactement le contraire ». Parfois alléguées défensivement face à des mises en échec⁷, elles s'enracinent quasiment toujours dans des dysfonctionnements réels des équipes, dont elles mettent en quelque sorte sous la loupe la défaillance fondamentale.

⁴ Les situations évoquées ci-après ne sont pas imaginaires. Elles correspondent pour moi à d'authentiques – et douloureuses – expériences, en lycée ou en IUFM.

⁵ Ou par les textes de référence (programmes, référentiels) qui, s'ils ne doivent pas être fétichisés, triangulent en quelque sorte négativement la relation enseignant-élève en empêchant les arbitraires les plus criants.

⁶ Sur le rapport symbolique / diabolique, voir entre autres : Marie Balmay, *L'homme aux statues. Freud et la faute cachée du père*, Paris Grasset, [1979] 1997.

⁷ Par exemple pour les stagiaires Professeurs des Écoles en IUFM, à l'issue des stages en responsabilité. Ils mettent souvent en avant, alors, les divergences d'injonctions ou de conseils entre formateurs permanents et Maîtres-formateurs. Sur ce point, cf. mon précédent article dans « Je est un autre », n°11 : Demande de formation et attente placentaire, p.68-72.

Ainsi donc, ce sont bien les « équipes » sans alliance constitutive qui sont incapables de s'allier avec les élèves. Mais, quoique nécessaire, cette aptitude à l'alliance en quelque sorte « endogamique » est insuffisante. Elle peut même être, d'une certaine façon, périlleuse...

La « distinctivité »

À travers la notion de distinctivité, c'est à Jean Oury⁸ et à sa réflexion sur le « Collectif », mais aussi, en amont, à François Tosquelles⁹ et à Fernand Deligny¹⁰, que nous empruntons nos concepts opératoires pour tenter de penser la deuxième condition de l'alliance entre une équipe éducative et des élèves.

Jean Oury signale lui-même que sa réflexion sur le « Collectif » et, comme on va le voir, sur l'hétérogénéité qui doit paradoxalement le structurer, plonge une de ses racines dans une intuition de Deligny : « Il expliquait (d'une façon toujours poétique) que pour créer un milieu qui puisse convenir à toute cette bande de délinquants dont il s'occupait à l'époque, il faut disposer d'énormément de choses, très disparates – un tas de bricoles de toutes sortes, accumulées au hasard. C'est à partir de cette diversité, de cette hétérogénéité des choses, que chacun peut choisir, s'orienter dans ce qui lui plaît : c'était déjà marquer une sorte de souci : que pour chaque personnage, chaque délinquant, chaque personnalité tout à fait spécifique, distincte des autres, il est bon d'avoir une somme de « hasards objectifs », afin que chacun puisse se resituer dans sa « dimension fantasmatique »¹¹. Bref, il s'agit, en donnant le plus de chances possibles au hasard, de les donner en fait à la « Tuchè », cette notion grecque qui, passant d'Aristote à Lacan puis à Oury, finit par signifier inséparablement le hasard et la rencontre. Serions-nous à nouveau dans le voisinage de l'alliance ?

Oui, car Jean Oury, au moment de penser les institutions et dispositifs qui spécifient La Borde, va en quelque sorte, sans pour autant désertier le lieu d'origine de la nécessaire hétérogénéité chez Deligny (les choses), la requérir et la solliciter à un autre niveau : celui des hommes, celui des « sujets » : c'est la singularité des êtres qui est le vecteur des mutations. En réinterprétant en termes d'alliance ce que Oury dit du Collectif, nous pourrions dire qu'il faut que les rapports humains dans un groupe soient des rapports de singularités, ce qui peut apparaître paradoxal ou impossible : « Notre but est qu'une organisation d'ensemble

⁸ L'un des fondateurs de la « psychothérapie institutionnelle », directeur de la clinique de La Borde. Au cours d'un congrès du mouvement Freinet, il crée lui-même le concept de « pédagogie institutionnelle » qu'il lègue à son frère Fernand Oury, en même temps que de nombreux concepts ou dispositifs qui vont structurer ce mouvement pédagogique situé au confluent de l'école coopérative et de la psychanalyse. Notre référence essentielle dans cette contribution sera : Jean Oury : Séminaire de Sainte-Anne, *Le Collectif*, Éditions Le Scarabée – CEMEA, Paris 1986.

⁹ Psychiatre et psychanalyste catalan (1912-1994). Ancien chef des services psychiatriques de l'armée républicaine espagnole, il s'exile en France en 1939, et trouve un champ d'exercice professionnel à sa mesure à l'hôpital de Saint-Alban, en Lozère, au début de 1940. Son influence sur la psychiatrie française, en tout cas sur les praticiens qui ne séparaient pas le psychique et le social, sera considérable.

¹⁰ Pédagogue français, qui prendra en charge, dans l'immédiat après-guerre, dans le dénuement des Cévennes, à la fois des adolescents délinquants et autistes. Empiriste génial, poète bien plus que théoricien, il pourrait être relu aujourd'hui avec beaucoup de profit. Cf. entre autres : Fernand Deligny, *Nous et l'innocent*, Paris, Maspéro 1975.

¹¹ Jean Oury, *Le Collectif*, op. cit. p. 10.

puisse tenir compte d'un vecteur de singularité : chaque usager doit être envisagé, dans sa personnalité, de la façon la plus singulière. D'où une sorte de paradoxe : mettre en place des systèmes collectifs, et en même temps préserver la dimension de singularité de chacun. C'était dans cette sorte de « bifurcation » que se posait cette notion de collectif »¹².

Or, comment prétendre solliciter l'avènement de la singularité chez l'autre, si elle est déniée ou inhibée chez soi ? C'est cette nécessaire hétérogénéité des sujets dans une équipe, dans un Collectif, que Jean Oury nomme la distinctivité : « Alors l'hétérogénéité ? Il me semble que pour en revenir à ce que disait Deligny, il est important que les gens qui travaillent là ne se ressemblent pas. Quand, par exemple, on s'absente pour quinze jours de vacances, on dit aux gens qu'on suit : « Pendant ces quinze jours, qui voudriez-vous voir ? » Les fervents disent : « Personne ». « Ah ! ». Quelquefois je dis : « Mais si, ce serait bien quand même si vous voyiez quelqu'un ». Alors on dit les noms des médecins : « Untel, Untel ? ». « Ah non, pas celui-là... ». Il y a la liste, comme au restaurant. Il y a des goûts particuliers : « Celui-là ». « Bon, d'accord, je vais lui dire ». C'est comme ça que ça se passe. Et à chaque fois, au collègue, je vais lui dire : « Tiens, Untel t'a choisi ». À mon avis, si le « malade » choisit, c'est qu'il y a une possibilité de choisir. (...) C'est d'autant plus important, cette hétérogénéité, qu'il semble bien que ce qui est efficace, c'est, non pas tellement l'abord direct, frontal, de chaque personne, en chaque lieu, mais bien plus la possibilité de passer d'un lieu à l'autre et d'une personne à l'autre (...) En fin de compte, c'est d'avoir accès à cette distinctivité qui est mise en place »¹³. On le voit, la promotion de la distinctivité n'est pas autoréférentielle : elle se légitime de ce qu'à la fois elle sollicite le désir, ou à tout le moins la demande, et ne les laisse pas sinon sans réponse, du moins sans répondant possible à choisir dans ce que Oury appelle une constellation : « Donc, « constellation » implique un minimum de « liberté de circulation ». On sait bien que le schizophrène ne fait pas un choix administratif des gens qui lui « reviennent » ou qui ne lui reviennent pas. Il ne choisit pas parmi les diplômés, il choisit son copain, il choisit la femme de ménage, il choisit les gens qu'il voit chaque jour et qui ont une gueule qui lui revient. Il choisit un interne qui passe, ou un infirmier, ou le cuisinier s'il va à la cuisine. La constellation a d'autant plus d'efficacité qu'elle est hétérogène ; elle est « hétérogène » si les gens ne se ressemblent pas. Par exemple si on convoque, dans une constellation, dix psychologues diplômés, c'est beaucoup moins efficace qu'un psychologue, plus une femme de ménage, plus un cuisinier, plus un jardinier, plus un schizophrène, plus un médecin-chef, plus un raton-laveur... Il y a alors bien plus de possibilités de surprise, d'échanges, de manifestation, d'expression »¹⁴.

On perçoit la différence qui sépare, dans son principe, la constellation hétérogène de la pseudo-équipe dissociée et dissociante. Mais il apparaît immédiatement que, dans la pratique, cohésion et distinctivité dans un collectif ne se construiront pas sans travail de chacun sur soi et du groupe sur lui-même, et que leur articulation sera sans cesse à soutenir. Chacune de ces deux réquisitions a en effet sa caricature, qui est aussi sa tentation intime, sa chute ou déchéance possible : de la distinctivité on peut retomber dans la dissociation génératrice d'injonctions contradictoires ; la cohésion peut se durcir dans le magma anonyme mais

¹² Ibidem, p. 9.

¹³ Ibidem, p. 15 et 16.

¹⁴ Ibidem, p. 59.

totalitaire d'un « on » déshabité de quelque « je » que ce soit¹⁵.

En quel sens cette réquisition de distinctivité peut-elle concerner des équipes éducatives et pédagogiques ? À première vue, la distinctivité n'apparaît fonctionnelle et décisive que s'il y a éventualité d'un choix dans un rapport à une équipe : ce qui ne concernerait, vu par l'élève ou l'étudiant, ni l'enseignement supérieur, où il y aurait bien choix (des cours, des directeurs de thèse ou de mémoire) mais pas d'équipe (!), ni le secondaire où il y a équipes mais pratiquement pas de choix étant donné le nombre d'enseignements obligatoires y compris dans le cadre d'une option, ni le primaire où n'existeraient ni l'un ni l'autre, le maître étant unique, et le programme intégralement prescriptif... Rien n'est pourtant plus faux, dans la mesure où d'une part les prises en charges collectives enjambant la séparation des « métiers » se multiplient¹⁶, et où d'autre part la possibilité de certains choix dans tous les degrés du système éducatif semble appelée à se développer de plus en plus, par exemple par le biais du tutorat.

On ne dira par ailleurs jamais assez le poids « symbolique » – mais au sens plein cette fois, de ce qui fait à la fois lien et sens – de tous les engagements collectifs articulés à la distinctivité lorsque, sans même concerner un élève singulier, ils lui sont simplement donnés à percevoir : certes, ni médecins-chefs, ni jardiniers ni rats-laveurs, susceptibles de surprenantes alliances (voici que le leitmotiv se réimpose tout seul...) dans la plupart des établissements scolaires ! Mais il ne manque pas d'hétérogénéités (de sexe, d'âge, de culture, de statut) pour dessiner et cultiver des constellations qui, sollicitant des rapports de sujets, redonneraient un peu de place au désir dans la relation éducative ; mais qui engageraient alors chacun, et les enseignants au premier chef, à aller jusqu'à la question : « Qu'en est-il de mon désir d'être là ? »¹⁷

La triangulation

Laissons-nous guider une dernière fois par la réflexion de Jean Oury revenant sur les trois formes de la question par laquelle j'interroge mon propre engagement dans l'alliance que constitue un collectif : « Qu'est-ce qu'on fout là ? » (version triviale) ; « Qu'en est-il de mon désir d'être là ? » (version psychanalytique) ; « Qu'est-ce qui justifie qu'on fasse ça ? » (version quasiment philosophique). Oury s'empare des trois questions pour en aiguïser le tranchant : « Il est intéressant, peut-être, de se questionner quand on est dans un état un peu dépressif, un peu maussade, un peu « ras le bol ». On sait bien que la plupart des grands penseurs étaient pour la plupart dépressifs, sinon mélancoliques. Cela leur donnait des idées.

¹⁵ Il est remarquable qu'avec ces deux cas, nous soyons au plus près des deux grandes configurations psychotistes d'ordre avant tout familial classiquement reconnues, en tout cas dans la genèse de la schizophrénie : d'un côté les confrontations aiguës au double bind, d'autre part les structures de parents combinés ou de « monstres parentaux ». Cf. entre autres Harold Searles : *L'effort pour rendre l'autre fou*, Gallimard, Bibliothèque de l'Inconscient, Paris 1977.

¹⁶ C'est le cas par exemple pour les stagiaires en 2^e année d'IUFM, qui peuvent être pareillement visités par des formateurs de culture professionnelle différente, mais aussi dans nombre de formation post-bac avec stages en entreprises (BTS, etc.).

¹⁷ C'est, sous sa forme « civilisée », la question constitutive de tout Collectif, selon Jean Oury. Cf. *Le Collectif*, p. 84 entre autres.

Il faut peut-être profiter des moments un peu difficiles – et il y en a tous les jours si on veut – pour se poser des questions. La question, par exemple, de savoir si, dans un hôpital, quand hôpital il y a, ou dans ce qu'on appelle le « secteur », quand secteur il y a (ce qui n'est pas évident) on peut mettre en place un milieu de vie plus animé, « faire un club », regrouper les ateliers, pour que les gens puissent circuler plus librement, et que ce soit plus intéressant que de rester enfermé dans une cellule. Mais il reste une question bête, question dépressive, obsessionnelle : « À quoi bon ? » (...) Ça déborde largement la psychiatrie. Par exemple en pédagogie (...) quand un instituteur dans une école, une « école-caserne » comme dit Fernand Oury, veut appliquer des méthodes dites modernes, Freinet et compagnie, ça lui demande beaucoup de temps, beaucoup de travail. Les collègues sont souvent surpris, tout au moins au début et souvent réprobateurs : « Comment, tu ne pars pas à 4h 30, toi ? Tu fais des stages, gratuitement, pendant les vacances ? Ça va pas la tête ! Pourquoi tu fais ça ? » Là-dessus, une foule de rationalisations : « Je fais ça pour... pour n'importe quoi... pour sauver les petits enfants de la misère culturelle, ou bien, pour je ne sais quoi »¹⁸.

La question « Qu'est-ce qu'on fout là ? » produit, on s'en doute, des effets *diacritiques*¹⁹ radicaux, qu'elle en vienne à être assumée par un individu ou par une équipe. Est-ce pour cela qu'elle si souvent évitée ou contournée ?

Sérieusement posée, elle révèle d'abord le fonctionnement et même la structuration purement « endogamique », pour réintroduire cette fois un concept très éclairant de Jacques Lévine, de nombreux groupes ou équipes, ou plus exactement de toute équipe qui ne se laisse jamais travailler par la question : même référée à un « autre que soi » – ce qui est par excellence le statut du pédagogique et de l'éducatif – toute équipe prend la pente endogamique, c'est-à-dire qu'elle tend à se soutenir d'elle-même, à devenir purement autoréférentielle, à travailler seulement à son propre entretien, ou au moins à trancher, en cas de conflit d'intérêt, en faveur de sa propre survie et au détriment de l'« ordination »²⁰ qui seule lui donne originellement sens, et donc existence. C'est la figure bien connue dont la notion de *corporatisme* ne rend qu'incomplètement compte : c'est celle qui est en œuvre dans ces déprimantes réunions d'enseignants d'où tout autre – et en particulier cet autre le plus proche qu'est l'élève – est désespérément absent, y compris en pensée : degré zéro de l'alliance, mais d'abord degré zéro de l'altérité. Et aussitôt, épuisement du sens...

Il est permis de supposer que c'est le soupçon selon lequel, sous certains traits, le système éducatif français, laissé à sa pente naturelle, s'organisait surtout au bénéfice des enseignants, qui s'est cristallisé au cours des années 80 jusqu'à l'inscription emblématique, dans la Loi d'Orientation de 1989, de la désormais célèbre formule : « *mettre l'élève au centre du système éducatif* ». Il s'agissait bien de redonner sens, fût-ce de manière incantatoire, en tout cas volontariste, à cette ordination à l'autre qui légitime l'institution scolaire. Mais quand on a fait le tour des ressources d'une formule, quand on a fini de s'extasier sur elle, et surtout quand on prend acte de la façon parfois effarante dont elle est perçue, c'est alors que se découvrent ses effets pervers.

¹⁸ Jean Oury, op.cit. pp. 32-33

¹⁹ Autre concept capital du Collectif : il désigne l'effet de séparation, de tri, de production de discernement.

²⁰ Au sens de la fonction ou de la mission à laquelle on se voue.

On pourra s'amuser – amicalement, c'est-à-dire en en riant avec eux – de voir certains étudiants, remplis d'une compassion réelle et sincère, pleurer à chaudes larmes, dans les introductions de mémoires professionnels, sur le sort injuste fait à leurs malheureux aînés que les hasards de leur naissance ont précipités pieds et poings liés dans l'infâme système scolaire français avant que celui-ci n'ait accompli sa révolution copernicienne ! Après tout, cette compassion peut se lire aussi comme indice d'engagement et d'optimisme.

On sera déjà beaucoup plus perplexe en constatant, comme j'en fais quotidiennement l'expérience, que, lorsque des étudiants citent oralement et spontanément la célèbre formule, c'est dans un tiers des cas environ, pour la déformer sur un point essentiel : ce n'est plus *l'élève*, mais *l'enfant*, qu'il s'agirait de mettre au centre du système. On pourrait d'abord interroger la dérive conceptuelle elle-même, ce qui nous amènerait jusqu'à l'examen de la représentation du métier d'enseignant, avec par exemple la confusion de l'animation, de l'occupation et de la pédagogie ; mais quelque chose d'autre fait problème, dans le rapport à la temporalité : si l'on peut entendre que chacun soit appelé à apprendre, désormais, toute sa vie durant, la notion d'élève, et a fortiori celle d'enfant, ont une dimension précisément infantile, infantilisme dont toute la tâche éducative et pédagogique consiste à accompagner, précisément, le dépassement ou la mort. Est-il possible que soit fixée comme horizon du système éducatif la monstruosité logique d'une « finalité régressive » ? Tel est le premier problème sérieux posé par la formule. Et s'il serait illégitime de rabattre un projet sur son « impensé », la curieuse conjonction entre cette dérive verbale et une difficulté strictement contemporaine de nos jeunes stagiaires – la culpabilisation face à tout rapport « tranchant » face à l'enfant-élève – ne cesse d'inquiéter : « l'enfant-roi » américain n'est pas si loin, et il ne suffit pas pour le réhabiliter de se réjouir qu'il nous ait valu la réflexion d'Hannah Arendt...

Par ailleurs, et toujours en partant de réactions réelles, chez nombre d'enseignants titulaires cette fois, rien n'a pu empêcher que cette formule ne s'entende, à un certain niveau, dans une problématique de la revanche, ou comme simple inversion : là où le système tournait autour du maître, on le fera tourner autour de l'élève. À nouveau, ce n'est pas la dimension fantasmatique d'une telle « entente » qui fait sens, mais sa simple existence : si l'un est central, que peut bien devenir l'autre (ici l'enseignant), sinon périphérique ? Si c'est bien de cela qu'il s'agit, personne n'aura réellement avancé : le système éducatif se construirait toujours souterrainement (si l'on est sévère) ou serait toujours parasite secrètement (si l'on est plus indulgent) par une sorte de logique de guerre induisant automatiquement des problématiques, ou au minimum des imputations de revanche et de rancœur...

Nous voilà ramenés à l'alliance, mais comme impossibilité : ***si l'on veut qu'il y ait alliance, elle ne peut avoir de « centre » ; et surtout pas, comme centre, un de ses partenaires. Pour que l'alliance existe, il faut qu'elle « tienne » tout entière d'un « ailleurs », d'un « autre », d'un élément tiers que chacun peut viser et sur lequel chacun peut faire fond en même temps.***

Et il faut que ce tiers soit, en quelque sorte, inassignable, c'est-à-dire ouvert, bien au-delà, en tout cas, du savoir.

Pour ne pas conclure

Ce qui fait lien, ce ne peut donc être ni l'élève, ni l'équipe enseignante, mais quelque chose qui légitime qu'ils soient, dans leur différence entre eux et avec lui, ensemble. Ce qui viendrait répondre aux trois questions de Jean Oury, mais posées cette fois simultanément par les deux partenaires de l'alliance : « Qu'est-ce qu'on fout là ? » ; « Qu'en est-il de mon désir d'être là ? » ; « Qu'est-ce qui légitime qu'on fasse ça ? » Mais simplement pour découvrir que le vrai lien, *la vraie réponse, ce n'est rien d'autre que le maintien obstiné de la question.*

C'est, pour ma part, ce que je lis dans cette réflexion de Paul Ricœur portant au jour le « tiers » discret, invisible, inassignable, mais essentiel impliqué dans toute relation apparemment duelle mais articulée autour d'une promesse (au double sens d'engagement actuel et de rapport à un avenir), ce qui est éminemment le cas de l'alliance pédagogique : « Promettre est une chose. Être obligé de tenir ses promesses en est une autre. Appelons principe de fidélité l'obligation de tenir ses promesses. C'est de lui qu'il importe de montrer la structure dialogique sur laquelle peuvent se greffer les conflits de devoirs que l'on va dire. Cette structure dialogique doit d'ailleurs s'analyser en structure dyadique, ou duelle, mettant en jeu deux personnes – celle qui promet et l'obligataire envers qui la première s'engage –, et structure plurielle, mettant en jeu éventuellement un témoin devant qui un engagement est pris, puis, à l'arrière de ce témoin, l'institution du langage que l'on s'engage à sauvegarder, voire la référence à quelque pacte social au nom duquel peut régner entre les membres de la société considérée une confiance mutuelle préalable à toute promesse »²¹.

Pour citer ce texte :

La disposition à l'alliance. Quelques repères « institutionnels ». Raymond Bénévent.
Je est un Autre, n° 12, avril 2002.

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 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.

²¹ Paul Ricœur : *Soi-même comme un autre*, Paris Seuil 1990, pp. 309-310. Ce qui est souligné l'est par moi.
R.B.