

Pour une éthique du regard et de la parole¹

Jeanne Moll

Nous voici ensemble pour réfléchir à la mise en place d'un nouveau chantier de construction, celui d'une école du respect. Car l'école d'aujourd'hui est plutôt celle du non-respect, de la non-prise en compte de l'autre en tant qu'autre ; l'ensemble des adultes enseignants et la population des élèves s'y côtoient trop souvent sans se rencontrer, ce qui avive l'amertume des uns et des autres. On pourrait dire aussi que l'école est devenue inhospitalière. Le froid y règne : celui de l'impersonnalité, celui de l'insolence, celui du gigantisme ; les élèves qui ne le supportent plus ou qui ne savent pas pourquoi ils sont là dérangent ceux qui veulent apprendre et recourent parfois à la violence. C'est ainsi que se développe ce que Jacques Lévine, le fondateur des groupes de Soutien au Soutien ou Balint pour enseignants² appelle des « relations-bataille » et des « classes-bataille » plus ou moins dures ; elles naissent de la conjonction de plusieurs éléments - la fragilité d'enseignants hésitant entre laxisme et autoritarisme dans une institution elle-même en crise et une trop grande hétérogénéité des groupes : les élèves marginalisés, souvent issus de « familles-bataille » où ils ont vécu des cassures des liens d'appartenance, ne se sentent pas en droit d'exister et manifestent crûment leur non-adhésion à l'institution.

Comment réapprendre à vivre ensemble pour que l'inhumain ne l'emporte pas et que les plus démunis retrouvent le désir d'apprendre ? Comment réintroduire la dimension du respect, et restaurer la dynamique de la relation dans l'institution scolaire où se reflète par ailleurs l'état de notre société en perte de repères ? Avant de chercher des remèdes à la situation, il nous faut prendre le temps de nous interroger sur ce que nous visons ensemble, sur les principes qui guident nos actes et orientent nos finalités. Puis essayer de comprendre ce qui est à l'origine de l'exaspération des rapports interhumains et de la si fréquente haine de soi et de l'autre à l'intérieur de l'école. Car il faut d'abord identifier le négatif qui est à l'œuvre autour de nous et en nous pour inventer des moyens de combattre ses ravages.

¹ *Pour citer ce texte :*

Pour une éthique du regard et de la parole. Jeanne Moll.

Publié dans Actes de l'université d'été académique 2002 « *Bâtir l'école du respect* », Académie de Reims.

² J. Lévine a été le président de l'AGSAS (Association des groupes de Soutien au Soutien, fondée en 1993) qui publie la revue *Je est un autre*, dont le n° 12 consacré au Moi et au groupe a paru en avril 2002. Les 6 premiers numéros de la revue ont été réunis dans un livre publié en 2000, chez ESF, sous la direction de Jacques Lévine et de Jeanne Moll, sous le titre *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*.

Où il est question de visée éthique.

Les principes : un vocable bien peu prisé aujourd'hui ! Mais nous avons oublié ce qu'il signifie : le mot vient de « princeps », premier. Les principes (Charlotte Herfray le rappelle avec vigueur dans son livre *La psychanalyse hors les murs*, Epi DDB, 1993) transcendent les objectifs, les méthodes et les techniques auxquels nous nous arrêtons trop souvent, ils englobent les théories et les valeurs qui sous-tendent nos actes sans que nous en soyons toujours conscients. Or la teneur et le sens de ces derniers diffèrent selon nos représentations implicites de ce qu'est un élève, de ce qu'est apprendre, de ce qu'est enseigner. Ils diffèrent selon que nous avons le regard fixé sur la tâche du jour, sur le « faire », sur le programme à boucler quoi qu'il en coûte, en ignorant plus ou moins les problèmes des élèves qui ne suivent pas, ou bien si nous visons un horizon lointain, celui par exemple d'aider les jeunes qui nous sont confiés à grandir, à développer les diverses formes de leur intelligence et à s'inscrire dans la culture, quelles que soient leurs potentialités de départ. Vous connaissez la comparaison possible entre le pédagogue et l'artisan : à la question de savoir ce qu'il fait, l'ouvrier peut donner trois réponses selon ce qui *vaut* pour lui, selon ce à quoi il donne du prix et de l'importance dans sa vie :

- je fais mon boulot pour être payé ;
- je taille des pierres ;
- je bâtis une cathédrale.

Ces trois catégories de réponses, nous les trouvons aussi dans nos établissements, car nous sommes loin d'être d'accord, à l'intérieur de l'école, sur une définition de notre métier, sur ce qui nous anime à l'exercer et donc sur le sens de notre engagement. Sans doute y a-t-il là, dans cette absence de paroles au sujet de nos choix éthiques, dans cette non-élucidation de nos raisons d'enseigner, un souci de nous préserver, de marquer les limites entre le professionnel et le privé, bref, un refus de nous exposer personnellement aux yeux des autres.

Cependant, si nous voulons bâtir une autre école, ou plutôt la reconstruire, pour la rendre plus habitable, nous ne pouvons pas faire l'économie de penser ce que nous visons, de définir les théories et les valeurs qui fondent nos choix et orientent nos finalités. Car il en va des humains, il en va de l'éducation des jeunes générations avec lesquelles nous ne pouvons pas faire n'importe quoi. Le travail de transmission intergénérationnelle - bien au-delà de la transmission de simples techniques - nécessite que nous soyons au clair et que nous ayons un minimum d'accord à propos des enjeux éthiques de cette transmission. Philippe Meirieu rappelle qu'il y a une façon d'enseigner les maths qui conduit à la guerre et une autre qui peut mener vers la paix.

Par ailleurs, ce travail exige, me semble-t-il, que nous réfléchissions à l'influence de l'intersubjectivité, à ce que nous laissons transparaître de nous, et malgré nous, à travers notre enseignement. Par éthique, j'entends, pour le dire avec Paul Ricœur, « l'interrogation sur le sens de ses actes ». Qu'est-ce que je fais là, dans ce métier ? Quelle ligne d'horizon est-ce que je vise ? Qui sont les élèves pour moi ? Est-ce que je me situe *avec* eux dans une perspective de devenir ou au-dessus d'eux ? Et que me signifient les plus démunis

scolairement, les plus abîmés humainement, ceux en lesquels justement l'humanité devrait toujours être reconnue, selon le principe moral posé par Kant ?

Pour ma part, j'ai trouvé dans l'éthique de la psychanalyse, « science » des relations intersubjectives et théorie de l'inconscient, la confirmation des intuitions que j'avais depuis longtemps, à savoir que l'être humain, être de désir et de langage, ne peut se construire et s'ouvrir à la relation que s'il est *regardé* comme un sujet, inconditionnellement respecté dans sa dignité, dans son intégrité physique et psychique et appelé à exister comme tel. Cette vision de l'humain, lequel a fondamentalement besoin d'un autre qui le reconnaisse pour trouver sa place dans le monde, rejoint celle que nous proposent l'anthropologie, la psychosociologie et la théorie de la complexité. Toutes pensent le moi en lien avec autrui, l'advenir à soi en lien - c'est-à-dire aussi en conflit - avec le collectif, l'apprentissage de l'autonomie conjoint à celui de la responsabilité, et de la solidarité sans laquelle la construction d'un monde plus humain est illusoire.

Je tenais à poser ces préalables pour justifier le choix de mon titre : « Pour une éthique du regard et de la parole ». La préposition « pour » indique que je me situe dans une perspective, une « visée éthique » précisément, que Paul Ricœur définit comme « la visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes ». Que pourrait être une école « bonne » ou « suffisamment bonne », pour reprendre les termes de Winnicott ? Une école qui satisfait à peu près les besoins psychiques de ses usagers pour qu'ils puissent se développer de manière optimale ; je l'imagine telle un chantier de construction commune, où les maîtres transmettent leurs savoirs aux apprentis, en travaillant côte à côte, où les uns et les autres qui savent ce qu'ils réalisent ensemble, dans une reconnaissance et une estime mutuelles, ont maintes occasions de se rencontrer et de se parler. Aux antipodes de ce que Fernand Oury nommait l'école-caserne d'autrefois et l'école trop souvent sans loi d'aujourd'hui, toutes deux également toxiques pour le développement des enfants, l'école du respect pourrait être aussi comme une famille symbolique où les aînés seraient soucieux du bien-être et de la croissance des plus jeunes, désireux aussi de leur transmettre, pour qu'ils le fassent fructifier, l'héritage venu de plus loin qu'eux. Mais la mise en place du chantier de construction auquel beaucoup d'entre nous souhaitent collaborer exige aussi que nous réfléchissions ensemble sur ce qui a contribué au délitement de l'école que nous connaissons.

De quoi la violence nous fait-elle signe ?

- La force du désir inconscient et du lien à autrui

Selon la psychanalyse à laquelle je me réfère, l'intersubjectivité est constamment à l'œuvre là où des humains ont à faire les uns avec les autres ; elle traverse les dimensions institutionnelle, groupale, individuelle, pédagogique et didactique de toutes les situations éducatives dont nous, enseignants, sommes partie prenante. Nous sommes reliés souterrainement, inconsciemment, les uns aux autres et nous nous influençons mutuellement, et ce, d'autant plus fort que nos partenaires sont des enfants ou des adolescents : car ils sollicitent en nous la part d'enfance enfouie depuis longtemps dans des cryptes que nous

croisons fermées à jamais. N'est-ce pas faute de tenir compte de la dimension de l'intersubjectivité que ceux des professeurs qui revendiquent d'être avant tout des techniciens de l'enseignement achoppent si souvent sur des difficultés relationnelles dont ils attribuent, pour s'en dédouaner, la seule origine aux élèves ou au système ?

Les travaux des psychanalystes et des chercheurs qui se réfèrent à leurs théories montrent à l'envi la force du désir inconscient, chez tout être humain, d'être reconnu par autrui. Ce désir d'intercommunication émotionnelle subtile, ainsi que le nomme F. Dolto, est présent de la naissance à la mort, et il est corrélé à l'angoisse de n'être rien, de n'être pas regardé comme valable, voire d'être rejeté par autrui. Autrui est nécessaire au bébé, à l'enfant, mais tout aussi impérativement à l'adolescent pour la construction de son psychisme, où se conjuguent processus d'identification et de différenciation. Michaël Balint l'a redit après bien d'autres : autrui nous est aussi nécessaire que l'air que nous respirons. Autrui, c'est d'abord la mère, son regard et sa voix, son visage aimant, le premier miroir qui renvoie à l'enfant une image valeureuse de lui-même, le regard de fierté et de tendresse nécessaire à l'élaboration du narcissisme, ce socle premier du moi ; la prégnance de ce regard est inscrite à jamais dans la mémoire de notre moi-corps, et l'enfant qui demeure en chacun de nous ne cesse de chercher à en retrouver la trace chaleureuse et dynamisante auprès de ceux qu'il côtoie. À moins qu'il ne redoute, parce que la tendresse lui a fait défaut, le regard qui l'a trop souvent foudroyé ou simplement ignoré. Certes, grandir, c'est apprendre à quitter cette dépendance mais les enfants et surtout les adolescents, ceux qui précisément sont en train de grandir tout en hésitant à sortir de l'enfance, veulent d'abord être rassurés par autrui sur leur valeur, sur le devenir possible de leur moi fragilisé ; ils ont psychiquement besoin d'être regardés avec bienveillance, d'être respectés en tant que personnes, quel que soit leur niveau scolaire, besoin de compter à leurs propres yeux et aux yeux des autres ; si nous ne comprenons pas que leur demande de respect est existentielle pour leur devenir, nous nous fourvoyons dans ce métier.

Autrui, c'est donc son regard, qui participe à la fois de l'extériorité et de l'intériorité – une façon de poser les yeux sur l'autre et une façon de penser l'humain –, ce sont en même temps ses paroles, arrimées à celles du tout début de la vie, les paroles de tendresse de la mère et du père, les paroles de vie qui nourrissent autant que le lait, qui pénètrent peu à peu en l'enfant qui les intériorise et s'en accompagne, les paroles des adultes qui nomment le monde et le structurent, puis celles qui disent les limites aux pulsions d'emprise, de toute-puissance, de transgression, pour que l'enfant les apprivoise et apprenne à vivre avec les autres. Nous savons tous que cet apprentissage dialogique est loin d'être clos à l'entrée à l'école, et même au collège ; pourtant nous faisons souvent comme si nous n'avions pas à prendre le relais des parents. Nous nous barricadons derrière des représentations rigides d'élèves plus ou moins modèles qui relègueraient au vestiaire leur histoire d'enfants, derrière des images de parents plus ou moins diabolisés. Nous fermons les portes à ce qui pourrait faire effraction dans notre moi en quête de sécurité, au lieu de ménager des ouvertures et de nous ouvrir au dialogue. Nous séparons scrupuleusement notre moi professionnel et notre moi personnel comme si nous craignions d'y perdre notre identité. Or il ne s'agit pas de faire des amalgames ni de prendre la place des parents mais de poursuivre la tâche de transmission culturelle, à travers notre enseignement - c'est-à-dire une manière de faire signe, de témoigner qu'il vaut la peine

d'apprendre et de grandir, qu'il y a du plaisir à essayer de mieux comprendre le monde, soi-même et les autres, même si cela est parfois difficile ; faire signe aussi que l'humain se conquiert à partir de l'inhumain qui le constitue également, et que cela exige des efforts et du temps, à contre-courant des prétendues valeurs - l'immédiateté du plaisir notamment - que véhicule la société de consommation.

Notre façon de regarder les élèves, la teneur et la tonalité des paroles que nous leur adressons ne sont pas des épiphénomènes négligeables, elles participent de notre personnalité profonde et ont, chez les élèves, une résonance affective que nous ne soupçonnons pas et qui demeure malgré les années qui passent. Je vous renvoie à mon article sur « *Les effets du regard et de la parole* » publié dans le n° 10 de *Je est un autre* et je vous rappelle également, parmi bien des exemples de paroles qui maintiennent en vie, le film récent de P. Almodovar *Parle avec elle*. Les centaines de travaux d'étudiants en sciences de l'éducation que j'ai rassemblés pendant dix ans témoignent des effets insoupçonnés de la parole ; ils disent l'impact positif, négatif ou ambivalent, des regards et des paroles justement, sur l'estime de soi des petits ou grands élèves à qui ils ont été autrefois adressés. Trop peu de paroles de vie et d'encouragement, pour tant de paroles de mort, qui humiliaient, meurtrissaient, et vouaient à l'inexistence des enfants atteints pour longtemps dans leur amour-propre. J'utilise les verbes au passé mais ils se conjuguent encore au présent, hélas ! Ceux d'entre vous qui ont des enfants scolarisés le savent.

- Une insuffisante formation psychologique des enseignants

Il est dommage que nous ne soyons pas assez éclairés sur nous-mêmes, sur les besoins psychiques des enfants et des adolescents, sur ce qui en nous fait écho à leur désir exacerbé de reconnaissance ; nous n'en savons pas davantage sur les racines irrationnelles de notre désir d'enseigner, sur les liens complexes entre affectivité et intelligence, entre les défaites narcissiques et la peur d'apprendre, aussi sommes-nous saisis par l'angoisse face à leurs demandes exorbitantes, face à leurs comportements déviants et à la complexité des situations, tandis que l'impossibilité d'enseigner nous atteint dans notre amour-propre. C'est pourquoi nous avons tendance, lorsque nous vivons des situations difficiles, à jeter la pierre à l'autre pour nous protéger de l'angoisse d'être démasqués dans notre fragilité ; la lassitude de nos collègues, voire leurs colères à l'égard des élèves démotivés et des classes ingérables, à l'égard des parents qui démissionnent ou à propos des programmes déments et des pesanteurs de l'institution, nous rassurent quant à la légitimité de notre souffrance ; nous nous laissons envahir par un sentiment d'impuissance devant l'énormité des obstacles, par un sentiment d'abandon et de solitude qui font corps avec nous et nous renvoient à notre insu à des angoisses archaïques. Ce faisant, nous inclinons à nous refermer sur nous-mêmes et à demeurer sourds et aveugles aux souffrances des élèves qui nous mettent en échec, et pourtant c'est avec eux que nous avons souhaité travailler en choisissant ce métier. N'est-ce pas de nous, les aînés, qu'ils attendent que nous les aidions à trouver du sens à ce qu'ils font à l'école ? Malheureusement, souvent, ils ne l'attendent plus, parce que quelque chose s'est brisé dans la relation. Alors un sentiment d'inutilité s'empare de nous et nous sommes tentés de désespérer du métier, de projeter sur les élèves le « négatif », c'est-à-dire les pulsions de haine et de vengeance inconscientes qui nous travaillent intérieurement.

Parallèlement aux psychanalystes qui perçoivent chez de plus en plus de jeunes la souffrance d'un manque à vivre, d'un manque à s'habiter et à se construire, de nombreux chercheurs en sciences humaines (François Dubet, Éric Debarbieux notamment) se penchent, depuis une quinzaine d'années, sur les attentes mais aussi les griefs des jeunes à l'égard des adultes. Bernard Gouze, dans un livre tout récent, *La parole des lycéens* (CRDP, Reims, 2002) rappelle que les plaintes tournent toutes autour du manque de considération et du mépris dont beaucoup se sentent l'objet ; ils ne supportent plus d'être « rabaissés », humiliés et demandent dialogue, respect, parole et écoute. Si nous nous référons à l'éthique qui sous-tend la psychanalyse, éthique qui se situe « dans la perspective du sujet de la parole et du désir singuliers » (Francis Imbert, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Ed. Matrice, 1993, p.93), les jeunes ont raison de nous interpeller, nous adultes, de nous amener à nous interroger sur ce qui fonde l'existence du sujet, à savoir la parole et l'action, et plus largement sur ce que F. Imbert nomme les conditions structurantes d'un monde humain : l'interdit de l'inceste, l'interdit de la violence, l'obligation à l'échange, la primauté de la parole... (*L'impossible métier de pédagogue*, ESF, 2000, p.54).

Les revendications des jeunes à exister en tant que sujets de leur parole, et non comme objets de la parole des autres, à sortir de leur condition d'*infans*, d'assujettis à des maîtres qui veulent soi-disant leur bien, s'inscrivent dans le courant actuel de l'affirmation de la subjectivité et de l'affirmation de l'adolescence en tant que période cruciale pour le devenir humain ; elles rejoignent les plaintes des enseignants qui souhaitent eux aussi être davantage entendus par les personnes qui les « encadrent » ; plus, elles confirment l'importance fondamentale que la psychanalyse accorde à la parole pour la construction et la survie psychiques du sujet. Pour le dire avec le poète Henri Bosco, « on meurt de se taire ». La tragédie d'Erfurt, il y a quelques mois, nous le rappelle crûment : le jeune lycéen s'était muré dans une forteresse de solitude où personne n'avait pu ou n'avait cherché à le rejoindre. Nous ne pouvons oublier que la parole est signe d'alliance, elle est ce qui nous relie entre humains. « Nous ne sommes hommes et nous ne tenons ensemble que par la parole », dit si joliment Montaigne. Ce sont des appels déguisés que nous adressent les jeunes que nous qualifions vite de « mal élevés ». Ils nous déstabilisent par ce que nous appelons leur insolence, mais l'insolence c'est l'inaccoutumé ! Et si nous faisons un pas de côté, ou plus exactement un détour par un groupe de parole, par exemple un groupe de Soutien au Soutien pour y déposer nos difficultés et chercher à mieux comprendre, avec l'aide d'une personne extérieure, la complexité de ce qui se passe dans la relation ?

S'exercer à changer de regard sur autrui

La démarche proposée dans le groupe de S. au S. - dont les participants s'engagent à respecter les règles de respect et de confiance mutuels, de confidentialité, de non-jugement et de solidarité dans la recherche d'intelligibilité - comprend trois, voire quatre temps : après le dire des insatisfactions, des blessures narcissiques ressenties dans une situation précise, on s'interroge ensemble sur ce qui peut être à l'origine des dysfonctionnements, des attitudes dérangeantes ou inquiétantes de l'élève dont il est question, puis le psychanalyste propose des éléments de théorie qui sont autant de nouvelles manières de « voir » ce qui se met en

scène inconsciemment à partir d'une insupportable souffrance intérieure. Il vaut la peine de prendre le temps, comme nous nous y exerçons dans les groupes, d'imaginer ce qu'un jeune ressent en évoquant une famille déstructurée qui n'a pas su le vitaliser dans le corps à corps ni lui donner un sentiment de continuité d'existence, en imaginant les vécus de rupture qui ont marqué tant d'enfants à différentes étapes de la construction de leur moi (phase duelle, phase triangulaire, phase œdipienne) et qui les ont empêchés de se vivre comme durablement accompagnés de l'intérieur.

La notion d'accompagnants internes, développée par J. Lévine, me semble fondamentale en ce qu'elle permet de comprendre mieux les carences plus ou moins prononcées dont souffrent les enfants qui n'ont pas eu la chance d'intérioriser la force interne transmise par des parents fiables. Mais les défaites de l'identité familiale que les enfants et les adolescents transportent à l'école ne sont pas irrémédiables. Si, au lieu de les renforcer par des défaites de l'identité scolaire, nous savons les deviner et les accueillir sans nous en sentir atteints personnellement, nous pouvons aider les jeunes en désarroi à lutter contre leur sentiment de défaillance et à réparer leur narcissisme. Nous entrons alors dans le troisième temps de la méthode, celui du regard tourné vers l'avenir où nous pensons que, grâce à la bienveillance de notre regard et à celui du groupe, grâce à une attitude d'alliance et à des dispositifs pédagogiques appropriés, le jeune ou les jeunes trouveront de quoi se lester et restaurer leur image de soi, de quoi se vivre en trajectoire pour envisager un avenir possible.

Nous pouvons également rejoindre par la pensée les jeunes qui nous sont devenus étrangers en nous remémorant les soubresauts de notre propre adolescence, en nous décentrant de nous-mêmes, en leur faisant une place en nous pour oser imaginer ce qui peut être à l'origine ou de leur agressivité ou de leur morosité : la honte peut-être d'un vécu familial lourd à porter ou d'un corps métamorphosé par la puberté, un corps qu'ils ne reconnaissent plus et qui les empêche de s'éprouver comme des « interlocuteurs valables ». En nous exerçant à identifier nos sentiments à leur égard et à faire des hypothèses sur ceux qui les animent, nous développons notre intelligence de nous-mêmes et d'autrui, et nous créons les conditions d'une rencontre possible. Cela revient à renoncer à voir l'élève en bloc, pour accepter sa multidimensionalité et le découvrir inscrit dans une histoire ; c'est apprendre à diffracter notre regard et comprendre que le passé oblitère le présent et hypothèque l'avenir si nous n'intervenons pas : oser en effet percevoir un moi blessé, des cassures anciennes de liens derrière les manières abruptes des adolescents – autant de défenses face aux défaites – nous rapproche d'eux et nous permet de les accueillir tels qu'ils sont, ce qui est une étape nécessaire pour les aider à surmonter leurs angoisses et à se projeter dans l'avenir. Je pense aussi que leur manière de nous apostropher - ou de nous ignorer - est une façon de nous demander des comptes, au sens où ils veulent savoir dans quelle mesure ils *comptent* pour nous et ce qu'ils nous signifient. Leur question centrale, que nous ne voulons pas toujours entendre sous l'agressivité qui nous fait mal, n'est-elle pas celle-là : Qui dis-tu que je suis ? Un *sujet* dont la dignité t'importe et que tu veux accompagner, en dépit de ses ratages, de ses reculs, de ses butées, quelqu'un qui est malgré tout porteur de développement, en lequel tu crois, ou un objet sur lequel exercer ton emprise pour te sentir exister ?

La question du rapport à l'autre, à la fois différent et semblable, articulée à la question du rapport au savoir, est au cœur de la relation pédagogique ; elle renvoie très concrètement à la question du regard que pose l'enseignant sur les élèves, individuellement et dans le groupe, à la façon dont il traite les écarts, entre ceux qui sont dans la « norme » scolaire et ceux qui sont sur les marges, dans la dissidence. Voit-il ces derniers comme des mineurs et des minables desquels il n'y a rien à tirer ? Ou bien le maître croit-il en l'imprévisibilité de l'humain, en un devenir toujours possible en dépit des accidents de parcours ? D'autre part, donne-t-il dans un « faire fabricant » ou se situe-t-il dans une « praxis », « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » ? (Castoriadis). Obsédés que nous sommes en France par le mot d'ordre d'égalité, nous avons du mal de prendre en compte les différences, et surtout nous négligeons de satisfaire aux injonctions de liberté et de fraternité qui sont aussi celles de la République dont nous nous réclamons. Dans l'école du respect dont nous rêvons et dans l'éthique qui est la nôtre, les usagers de l'école que sont les élèves ont, autrement que les enseignants certes, leur mot à dire, parce que c'est par la parole qu'ils deviennent sujets et parce qu'un monde qui se veut humain doit devenir « scène pour l'action et la parole », Hannah Arendt le rappelle dans *La crise de la culture*.

Apprendre à changer de regard sur autrui, s'exercer à ce que J. Lévine appelle l'écoute tripolaire (dimension accidentée, organisation réactionnelle, recherche de leviers de croissance), c'est accepter de s'engager dans une relation et ouvrir le chemin de la rencontre et de l'alliance symbolique sans lesquelles aucun apprentissage n'est possible. La reconnaissance par autrui est le fondement de l'accès à la connaissance, de nombreuses études le confirment. Rappelons aussi qu'en analysant, par le biais de situations concrètes, notre rapport à autrui, nous sommes amenés à prendre une conscience de plus en plus aiguë des écarts entre nos sentiments intimes et l'image plus ou moins idéale que nous avons de nous. Nous découvrons ainsi les liens subtils qui tissent notre histoire où l'enfant que nous avons été continue de vivre en nous. Consentir à nommer le négatif qui nous habite comme il habite tout être humain, accepter de reconnaître notre implication subjective en même temps que nos limites nous entraîne à renoncer peu à peu à nos pulsions de maîtrise et de toute-puissance, à notre désir secret de changer autrui. Mais ce travail ne s'effectue pas de façon magique, car il interroge notre histoire intriquée à celle des nombreux autres qui l'ont marquée. Il nous faut disposer de temps et de lieux pour apprendre à dire authentiquement, dans un cadre déterminé, ce que nous ressentons face à un élève qui nous met à mal, face à un groupe qui nous en fait voir de toutes les couleurs ; il faut pouvoir déposer sa colère et sa souffrance avant d'essayer d'en comprendre, au fil du temps, les multiples composantes.

Qu'est-ce qui obstrue donc tant notre regard et nous empêche de rencontrer vraiment autrui, si ce ne sont des images embuées qui remontent du passé à notre insu, ces « revenants » dont parle F. Imbert et qui, s'insinuant dans le présent, brouillent notre perception des enfants réels ? J'évoque les phénomènes de transfert et de contre-transfert que Freud a mis à jour et qui sont tellement présents sur la scène pédagogique, c'est dire que nos expériences émotionnelles passées, non élaborées, interfèrent à notre insu dans nos attitudes présentes. Si nous les amenons à jour, nous leur enlevons leurs potentialités destructrices et nous y

gagnons en sérénité à l'égard des élèves que nous apprenons à regarder en eux-mêmes et non comme des projections de nos désirs refoulés.

Oser « revenir » sur l'élève qu'on a été - l'élève brillant et peut-être arrogant, vaguement méprisant à l'égard de camarades moins doués, l'élève « moyen » tellement dépendant du regard des autres qu'il s'est aliéné en négligeant de devenir lui-même, l'élève qui a juré de prendre sa revanche sur ceux qui n'ont pas cru en lui... -, oser réentendre en soi l'enfant avide de reconnaissance qu'on n'a pas cessé d'être, l'enfant meurtri qui n'a pas pu cicatriser ses blessures, puis le mettre en regard de l'adulte qu'on est devenu, c'est gagner en connaissance de soi, donc en lucidité et en humilité ; c'est faire l'expérience étonnante que cette déconstruction des images bien cadrées que l'on avait de soi, déconstruction doublée d'une perception de sa propre étrangeté, de sa propre fragilité, libèrent en quelque sorte le chemin vers autrui. Seul donc, ce que l'on peut appeler le « retour réflexif » sur notre propre vécu scolaire et sur la dynamique obscure qui sous-tend notre agir, permet de s'ouvrir à l'autre, de lui faire une place en soi, d'accepter l'altérité.

Une maison d'école où des sujets puissent se rencontrer

Ainsi, la mise en chantier de l'école de nos rêves - celle où règnerait une réciprocité de respect et où seraient offertes des possibilités de rencontres entre sujets - suppose que les adultes qui ont fait le choix d'y travailler aient la possibilité de s'interroger sur ce qu'ils y cherchent ; d'autre part qu'ils incluent dans leurs réflexions les demandes non seulement légitimes mais existentielles, de respect et d'écoute des jeunes qui leur sont confiés, autrement dit qu'ils se situent dans une visée éthique, celle où « à l'affirmation pour soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit » (P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990, p. 202). Cela signifie, je le redis, quitter sa forteresse moïque et abdiquer de sa volonté totalitaire de mise en forme, de conformité, d'ordre et de maîtrise sur l'autre, - cette volonté perverse dont Meirieu étudie différentes versions littéraires dans son livre *Frankenstein pédagogue ?* (ESF, 1996) -. Cela signifie renoncer au désir d'instrumentalisation de l'élève, à sa « mise en demeure pédagogique », selon l'expression très éclairante de F. Imbert, mise en demeure « oublieuse des demeures déjà-là dans lesquelles depuis toujours séjourne le sujet » (*L'impossible métier de pédagogue*, ESF, 2000, p. 58). C'est seulement au prix de cette désillusion, de ce renoncement et par voie de conséquence, d'un changement de regard sur les élèves considérés comme des sujets de désir, que les enseignants pourront les aider à prendre leur part et leur place dans une institution qui sera en mesure de remplir son rôle, celui d'*instituer* l'humain.

- Une autre façon de travailler

Après ce travail préalable de déblaiement qui aiguise l'intelligence de soi et celle d'autrui, et qui est à même, de par les échanges suscités, de recréer des liens de personnes à personnes, l'on pourra s'interroger ensemble sur une autre façon de travailler avec les élèves et entre collègues. De nombreux professeurs ont déjà osé le pas, bien avant l'introduction des TPE,

des Projets Pluridisciplinaires d'aide à l'apprentissage, et des Itinéraires de découvertes destinés à stimuler le désir d'activité des élèves et à promouvoir le travail en groupe. Les *Cahiers pédagogiques* relatent régulièrement des expériences interactives novatrices de ce genre où les enseignants ont plaisir à reconnaître l'influence bénéfique qu'elles ont sur la relation pédagogique. Dans le numéro de septembre 2001 de *Cultures en mouvement* qui consacre son dossier à « L'école au risque de la rencontre », un professeur de Lettres modernes raconte comment elle a eu envie de devenir l'élève de ses élèves en leur proposant de présenter à plusieurs des séquences de leur film préféré, et combien ce travail passionnant a modifié leurs rapports avec elle, leurs rapports entre eux et leur rapport au savoir.

Mais ces expériences isolées ne suffisent pas. Il faut une volonté commune que le Projet d'établissement pourrait exprimer et soutenir pour que l'école, le collège et le lycée deviennent des lieux où se créent peu à peu des « communautés mutuelles d'apprenants » (Jérôme Bruner), où les générations des aînés feraient alliance avec les plus jeunes, pour leur proposer des objets culturels, offrir des valeurs et nommer les limites, ce qui est le rôle de la relation éducative (Tony Anatrella, *Interminables adolescences, les 12-30 ans*, Cerf-Cujas, 1988). Parmi les objets culturels, une pratique généralisée et intensive des arts, en particulier de la musique - chorale et / ou orchestres - contribuerait non seulement à valoriser des talents cachés, elle serait à même de susciter des sentiments de plaisir partagé, de fierté et d'appartenance au groupe. Pour donner aux différentes initiatives une chance de réussir, il incombe à l'équipe des adultes de les inscrire dans un projet global et, par ailleurs, de mettre en place des dispositifs de médiations, des institutions qui se réfèrent à la Loi symbolique, celle qui ne se discute pas parce qu'elle fonde l'humain, à savoir l'interdit de l'inceste - de la fusion imaginaire - et l'interdit de la violence.

En venant s'inscrire en tiers, ces dispositifs - les règles de vie en sont les premières déclinaisons - rompent avec la situation de face à face génératrice de violence, et ils permettent la mise en pratique de la Loi - la réciprocité du respect - ainsi que la circulation de la parole dans le groupe. Je pense aux dispositifs de parole, de délibération et de prise de décision de la Pédagogie Institutionnelle, comme le *Quoi d neuf ?*, le *Conseil* qu'il serait judicieux d'introduire au collège. Nous savons, à lire les ouvrages de F. Imbert et du GREPI³, combien ils favorisent l'émergence de la parole et peuvent relancer le désir parce qu'ils s'inscrivent dans une éthique qui vise l'existence de sujets singuliers et parce qu'ils introduisent aux échanges et au partage. De même, l'exercice de responsabilités, par le biais des *métiers* à l'intérieur de la classe, aide les enfants à s'inscrire dans une communauté dont ils apprennent à devenir des membres actifs.

Plus récemment, les Ateliers de philosophie que J. Lévine accompagne de sa réflexion, constituent des lieux et des temps particuliers où les élèves, sollicités à s'exprimer sur les grands problèmes de la vie, dans un cadre déterminé, ont l'occasion de s'éprouver à l'origine de leur pensée. Parallèlement, les enseignants - qui ont pour règle de s'abstenir d'intervenir - deviennent témoins de l'assomption d'une parole qui s'autorise de sa singularité et qui, en

³ Autres ouvrages de Francis Imbert :

Médiations, institutions et loi dans la classe, ESF, 1994. *L'inconscient dans la classe*, ESF, 1996. *Vivre ensemble : un enjeu pour l'école*, ESF, 1998.

circulant régulièrement dans le groupe, tisse des liens qui contribuent à lui donner vie et à le consolider.

- Introduire des rites et des lieux d'accueil

À côté de ces institutions, dont la vertu essentielle est d'*instituer* l'humain, de le mettre debout - au lieu de le soumettre, de le plier, voire de le casser - et dont nous souhaitons qu'elles soient plus largement diffusées, il en est d'autres qui peuvent venir soutenir le désir de reconnaissance des uns et des autres : le désir des enseignants d'être soutenus dans leur tâche de transmission culturelle, le désir des élèves d'être *appelés* pour pouvoir poursuivre leur « entrée dans la culture » - pour reprendre le titre français d'un livre de Jérôme Bruner - le désir des parents d'être avisés et rassurés sur ce qui se passe à l'école, surtout quand ils vivent les premières séparations d'avec leurs jeunes enfants⁴.

Ces institutions auxquelles je pense, ce sont, pour les enseignants confrontés à de nombreuses difficultés, des lieux et des temps où ils peuvent échanger et réfléchir aux problèmes rencontrés ; pour les tout-petits et leurs familles, ce sont des « lieux-passerelles » comme il en existe déjà un certain nombre, pour apprivoiser la séparation ; ou encore des lieux et des temps de « réparation », de solidarité pour des enfants en difficulté scolaire que des grands-parents de bonne volonté prennent sous leurs ailes tutélaires. Ces lieux et ces rites d'accueil et de rencontre sont des dispositifs qui structurent la vie sociale et qui font lien, où les humains se sentent à la fois reconnus et honorés comme sujets singuliers et inscrits symboliquement dans une communauté humaine. Car il est besoin de structures contenantantes pour que les enfants et les adolescents trouvent leur place dans le monde, pour que les plus démunis d'entre eux se sentent moins « à la lisière de la citoyenneté » (Michel Fize, *Le Monde de l'éducation*, mai 2002).

Dans *L'existentialisme est un humanisme*, Sartre rappelle que « quand beaucoup d'hommes sont ensemble, il faut les séparer par des rites ou bien ils se massacrent » (p.37). À l'école devenue trop souvent inhospitalière, nous voulons substituer une école qui sache accueillir dignement ceux et celles qui, en début d'année, en franchissent le seuil : tout franchissement d'un seuil marque en effet à la fois une rupture avec un monde antérieur familial et une entrée chargée d'appréhension dans un monde nouveau. Il nous revient d'accompagner ces commencements qui sont autant de passages, autant de séparations porteuses d'angoisse : le passage du statut d'enfant à celui d'élève et ceux qui jonchent tout parcours scolaire, d'année en année, de la maternelle au lycée.

Dans un petit livre récent, *Rites de passage, rites d'initiation - Lecture d'Arnold van Gennep* (Presses de l'Université Laval, 2002), Thierry Goguel d'Allondans rappelle les fonctions des rites et notamment des rites de passage, co-extensifs à la condition humaine : ils permettent d'apprivoiser la séparation, de domestiquer les pulsions et les émotions, l'angoisse

⁴ On pourra lire aussi de Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999

Maud Mannoni, *Les mots ont un poids, ils sont vivants*, Denoël, 1995 et *Amour, haine et séparation*, Denoël, 1993

essentiellement ; surtout ils créent du lien, c'est leur fonction « d'arrimage » ; ils construisent des ponts symboliques et ont ainsi une fonction de « reliance » des hommes entre eux.

Dans notre école désacralisée où règne trop souvent le souci du *management*, et où chacun essaie de se débrouiller comme il peut, et où, dans le même temps, les « laissés pour compte » parmi les élèves ne se sentent pas à leur place tout en revendiquant une, je pense qu'il est urgent de commencer, en début d'année, par signifier une place à chacun, et ce, d'abord par la *nomination*.

Nommer quelqu'un, c'est à la fois marquer sa singularité et son humanité. Appeler chaque élève de la classe par son prénom et son nom, en prenant le temps de soutenir son regard avec bienveillance, et peut-être lui remettre un objet symbolique, est bien autre chose que de décliner rapidement les noms d'une liste. Nommer l'enfant ou l'adolescent, c'est le séparer de la masse des autres, l'appeler à être là et à habiter ce nouveau lieu, libéré des étiquettes qu'on peut lui « coller » ailleurs. C'est lui conférer dans ce nouveau lieu la place de dignité qui lui revient. En même temps, c'est l'inviter à être fier du nom de sa lignée, à lui faire honneur, à le respecter comme à respecter celui des autres. « La nomination (...), c'est ce qui intéresse la naissance du sujet, le sujet est ce qui se nomme » (Lacan, *L'identification*, 1962, cité par F. Imbert, op. cit., p.118). L'appel du prénom et du nom signe publiquement, devant témoins, la reconnaissance de l'unicité du sujet et conjointement son inscription dans une généalogie. Sa haute portée symbolique vient de ce qu'il engage dans un avenir un enfant ou un adolescent à qui l'adulte rappelle indirectement qu'il est d'abord un héritier, qu'il a une dette envers ceux qui l'ont précédé et qui lui ont fait don de la vie, de même qu'il a une dette désormais, c'est-à-dire aussi une responsabilité, envers ceux de son groupe.

Parallèlement, les rites d'accueil, mis en scène par les professeurs et l'équipe de direction, - et dont les modalités sont à imaginer -, *instituent* les jeunes comme élèves de l'établissement, lequel est déjà ancré dans une histoire, et où ils sont invités à prendre leur part. Pour donner de la solennité à ce temps d'un nouveau commencement, je verrais bien une rencontre festive autour de réalisations musicales d'élèves plus âgés tandis qu'un grand buffet, lieu de partage et de circulation de la parole, rassemblerait petits et grands et leur ferait éprouver un sentiment de commune appartenance à leur nouvelle maison d'école. La présence des grands aux côtés des petits permettrait à ces derniers de s'inscrire symboliquement dans un devenir, les uns avec les autres.

De même, à la fin de l'année scolaire, ne pourrions-nous pas inventer, dans la continuité de ce qui aurait été institué à la rentrée et au cours de l'année - pour fêter certains événements liés à la vie de l'établissement ou à la mémoire de ceux qui l'ont fréquenté autrefois -, une cérémonie de clôture qui permettrait d'honorer les réalisations artistiques et techniques de *toutes* les classes, et pas seulement de quelques groupes privilégiés ? Les rites sont autant de mises en scène, vécues à la fois subjectivement et socialement ; ils ponctuent l'existence quotidienne de leur retour régulier et participent du travail de socialisation, d'humanisation ; par eux, les enfants et les adolescents participent à la vie de l'établissement et de la cité. De plus, ils peuvent en témoigner, en faire le récit et se réapproprier ainsi à la fois une existence individuelle et une existence collective. Ne serait-ce pas, pour beaucoup, une possibilité de se sentir moins en déshérence ?

Il vaut la peine, je crois, de réfléchir à la richesse symbolique des rites d'accueil, lesquels facilitent les séparations dont toute vie est tissée et qu'ils contribuent à apprivoiser. Les enfants et les adolescents d'aujourd'hui, trop souvent abandonnés à eux-mêmes, désarrimés et désenchantés, ont besoin d'adultes qui les sollicitent authentiquement, qui fassent alliance avec eux et qui surtout ne donnent pas dans ce que Jacques Arènes appelle la culture si fréquente de l' « inespérance », mais qui réinventent, avec eux, des manières de célébrer la vie, afin qu'ils en assument plus aisément les passages délicats.

Pour citer ce texte :

Pour une éthique du regard et de la parole. Jeanne Moll.

Publié dans Actes de l'université d'été académique 2002 « *Bâtir l'école du respect* », Académie de Reims.

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.