

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALMUDEVER B., CROITY-BELZ S., HAJJAR V., FRACCAROLI F. (2006), « Conditions d'efficacité du sentiment d'efficacité personnelle dans la régulation d'une perturbation professionnelle: la dynamique du système des activités », *Psychologie du travail et des organisations* 12 (2006), pp. 151 - 166.
- BURNEY N. (2008), « Retraits anticipés du marché du travail: entre désir et nécessité », revue électronique Pistes: <http://www.pistes.uqam.ca/v10n2/pdf/v10n2a1.pdf>
- CAU-BAREILLE D. (2009b), « Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière: une approche ergonomique, Rapport n° 56 téléchargeable sur le site du Centre d'études et de l'emploi », 68 p. <http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/56-vecu-travail-sante-enseignants-carriere-ergonomique.pdf>
- GAUDART C. (à paraître), « Prendre en compte la santé au travail dans la pratique syndicale », ouvrage collectif de la FSU.
- GUBERMAN N. et CÔTÉ D. (2005), « Pourquoi la Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec n'est pas le premier recours des enseignantes et des préposées à l'aide domestique ayant des lésions professionnelles », revue électronique Pistes, Vol. 7, No. 2 mai 2005: <http://www.pistes.uqam.ca/v7n2/pdf/v7n2a3.pdf>
- LASFARGUES G. (2005), « Départs en retraite et travaux pénibles: L'usage des connaissances scientifiques sur le travail et ses risques à long terme pour la santé », rapport de recherche, n° 19, Centre d'études et de l'emploi, avril, 34 p.
- MESSING K. et SEIFERT A.M. (2001), « On est là toutes seules: contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminée dans l'enseignement aux adultes », *Travailler*, 2001, 7: 147-166.
- PAPART J.-P. (2003), « La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire Rapport à l'organisation du travail », Actions en santé publique, Genève, décembre 2003. <ftp://ftp.geneve.ch/primaire/rapport-papart.pdf>
- PARIENTY A. (2004), « Les fins de carrière des enseignants: vécu, aspirations et représentations In Conditions de travail, santé et aspirations à la retraite », Actes du séminaire Créapt 2003, rapport de recherche du CEE, n° 18, pp. 119-136.
- SCHWARTZ Y. (2003), *Travail et Ergologie, entretiens sur l'activité humaine*, Éditions Octarès, 314 p.
- TIBERGHEN M. et BERTHOD-WURMSER M. (2005), « L'allongement de la vie professionnelle et la gestion des ressources humaines dans la fonction publique », rapport remis au COR.
- VALOT C., GRAU R., AMALBERTI R. (1993), « Les méta-connaissances, des représentations de ses propres compétences », in Weill-Fassina A., Rabardel P., Dubois D., *Représentations pour l'action*, Éditions Octarès, pp. 271-284.

Pour une place, autre, dans l'école d'aujourd'hui

Les bouleversements actuels de notre société confrontent l'Éducation nationale à des difficultés nouvelles. Le climat de violence à l'école, la baisse d'attention des élèves, le refus de l'autorité, la forte sollicitation des professeurs sont autant d'éléments préoccupants qui appellent à réfléchir. Pendant longtemps trois discours ont traversé notre société et donc aussi l'Éducation nationale. Aujourd'hui émerge un quatrième discours. Je propose ici de faire le chemin qui va permettre de retracer les trois premiers et d'interroger ce qu'il en est de ce quatrième discours. Nous tenterons de répondre à ces questions: Quelles sont les origines de ce qui se joue actuellement dans l'Éducation nationale? Qu'est ce qui peut être changé dans le fonctionnement collectif pour que les enfants puissent accepter de coexister?

Dans un fonctionnement antérieur, il y a toujours eu pour l'homme la nécessité de s'inventer un grand Autre, comme le développe Dany-Robert Dufour (2005). Différentes figures du grand Autre ont pu se décliner, au fil du temps: Dieu, le père, le roi, le président de la République, l'instituteur...



Jean-Pierre Lebrun (1997), lui, avance dans *Un monde sans limite* que ces figures ne tiennent plus et que l'humanité tente de s'en débarrasser. Car dans le même temps où ce grand Autre, point exogène, extérieur au groupe des humains, permet de supporter le manque dans l'existence, il implique des contraintes qui nécessitent un assujettissement. Croire en Dieu apaise les angoisses du fidèle mais l'oblige également à faire des prières. La libération des mœurs est venue nier cette contrainte. Jean-Pierre Lebrun analyse les trois causes principales de cette mutation radicale de notre société. La première se réfère, pour lui, au déclin du patriarcat. En effet, la toute-puissance paternelle a longtemps été le pôle

structurant de la famille. Les temps forts de l'Histoire comme la Révolution, puis Mai 68 ont marqué la volonté du peuple de se libérer du poids de cette autorité. Un deuxième point fait référence à l'inflation du discours de la science. Ce discours sous-tend la possibilité pour l'être humain de ne plus vieillir, de ne plus souffrir, de ne pas être malade, et donc repousse les limites de ceux qui restent pourtant des mortels. La troisième cause de ce changement se réfère au triomphe du capitalisme. Ce mode de fonctionnement économique nous pousse à consommer toujours plus et cela sans limite. Ne pensez plus, dé-pensez¹. On entend là, qu'il ne faut plus penser pour consommer. Ce discours nous poursuit jusque dans nos boîtes aux lettres pour nous inviter à payer plus tard des objets toujours plus performants même s'ils sont souvent inutiles.

■ 1 Selon la formule de Dany-Robert Dufour dans *Le Divin Marché*.

LES EFFETS SUR LES INDIVIDUS

Dans ce contexte, les parents, les enseignants et les élèves sont affectés par ces changements collectifs. L'école, la famille sont donc prises dans ce fonctionnement qui touche à la place de celui qui a autorité. Il devient alors difficile de l'incarner. En effet, ces dernières décennies, nous avons assisté à des changements de structuration de la famille, non sans lien avec les causes décrites par Jean-Pierre Lebrun. Les enfants vivent des situations familiales souvent moins évidentes, familles recomposées, monoparentales, éclatées... Ils sont pris dans un fonctionnement sociétal qui envoie comme message: « Jouis, profite, dépense! » Ces injonctions vont souvent à l'encontre du message de l'éducation au sens large qui serait: « Perds, renonce, fais des choix! » Ce sont ces enfants qui sont assis sur les bancs de l'école et avec lesquels il va falloir composer. Grandir, c'est accepter de mettre de côté le monde des choses, pour accéder au monde des mots, de passer du monde de la jouissance à celui du renoncement. Dans le fonctionnement ancien, qui s'appuyait sur le patriarcat, cette tâche était dévolue au père qui était censé transmettre cela à l'enfant. Pendant longtemps, il n'y avait pas d'école maternelle et l'enfant se retrouvait sur un banc d'école pour la première fois à l'âge de six ans. Aujourd'hui l'Éducation nationale se retrouve de plus en plus à devoir participer à ce travail qui relève de la fonction paternelle. L'enseignant est donc appelé à contribuer à ce passage. L'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la mise en mot débute maintenant avant l'âge de six ans. Aussi, conviendrait-il sans doute mieux d'appeler ces trois premières années, l'école paternelle plutôt que l'école maternelle! Si l'on part du principe que c'est cette école qui est censée contribuer dès le plus jeune âge à faire rentrer l'enfant dans le monde des mots, de le sortir du monde des choses et donc de l'initier à la socialisation, c'est bien de la fonction paternelle dont il s'agit. Il y a encore peu de temps, quand un enseignant sanctionnait un élève, le

père redoublait à la maison la punition pour marquer son approbation. Aujourd'hui, l'enseignant se trouve beaucoup plus en difficulté pour ancrer son autorité face à celle que l'on nomme parentale. Il n'est pas rare que le parent suspecte parfois l'enseignant de mal mettre en œuvre sa démarche pédagogique. L'enseignant, lui, se lasse quelquefois du peu d'investissement des parents dans leurs tâches éducatives. Ce fonctionnement de soutien entre parents et enseignants se retrouve malmené et peut même déboucher sur une dénonciation mutuelle. Ce phénomène ne se retrouve pas seulement dans l'Éducation nationale, c'est un fonctionnement général. Didier Houzel (2010) parle de la *pathologie de la salle d'attente*. Il explique que les thérapeutes interprètent la parole de l'enfant et sa souffrance comme l'effet de la pathologie parentale laissant entendre que le parent qui attend dans la pièce d'à côté est la cause de tous les maux. De façon implicite, ils sont donc amenés à dire à l'enfant: « La cause de ton problème est dans la salle d'attente. » Didier Houzel affirme qu'au contraire il faut faire cause commune avec les parents et qu'« il n'y a de possibilité thérapeutique que si on fait alliance avec les parents ». Cette difficulté se pose donc même dans le champ des soins, le travail avec les parents ayant du mal à se mettre en place.

LES TROIS DISCOURS...

L'enseignant s'est légitimé historiquement de trois discours successifs qui ont déterminé trois formes différentes d'autorité. Pendant longtemps, le *discours du maître* était dominant. Le fonctionnement sociétal permettait au professeur d'être celui qui avait le pouvoir dans la classe. Il transmettait par des injonctions les leçons de morale et ce qui était de l'ordre du bien et du mal. La discussion n'était pas vraiment possible, il importait seulement d'obéir. Le discours de la société d'alors valorisait le dressage des enfants. Les bagnes d'enfants, les maisons de correction, les colonies pénitentiaires semblaient, à cette époque, la meilleure solution pour remettre un enfant égaré dans le droit chemin. Après la Première Guerre mondiale, avec les premiers travaux de la psychologie de l'enfant est apparu le *discours des affects*, de l'amour. Tout un courant de pensée a mis en place des fonctionnements scolaires nouveaux pour mieux prendre en compte la personnalité de l'enfant et le mettre au centre du dispositif éducatif. Ovide Decroly (1914) a eu l'idée de reconnaître l'enfant tel qu'il est, avec ses besoins, ses intérêts, ses capacités, ses désirs, ses faiblesses. Pour Freinet (1964),

la pédagogie mise en place par l'enseignant permet de passionner l'élève au point de ne plus avoir besoin d'autorité ni de discipline. Maria Montessori (1909) concevait sa classe en laissant à chaque enfant la possibilité d'expérimenter l'enthousiasme d'apprendre selon son propre choix plutôt que par obligation, et en l'aidant à perfectionner ses outils d'apprentissage naturels. Ainsi, c'est dans les affects que l'enfant acceptait l'autorité du maître. Bruno Bettelheim démontrera ensuite que *L'Amour ne suffit pas* (1970), et le troisième discours, le *discours du savoir* a fait son apparition. C'est dès lors parce que l'instituteur sait qu'il a autorité. Ce savoir, validé par la liste des diplômes, légitime son autorité. Les travaux de la psychologie de l'enfant ont contribué à amener, à penser les choses différemment. Pour mieux prendre en compte la souffrance de l'enfant, il importe d'avoir un maximum d'informations sur lui dans le but de mieux comprendre sa problématique. L'école a donc créé notamment des instances comme les conseils de classe et embauché des conseillers d'éducation pour tenir compte de la vie de l'enfant et de ce fait mieux percevoir ses difficultés.

Ces trois discours ont eu leur temps d'efficacité. Ils sont aujourd'hui beaucoup moins opérants, même s'ils conservent chacun leur légitimité. Mais il semble inévitable de devoir inventer une autre façon de faire, face à des élèves qui n'ont que peu de choses à voir avec les générations précédentes. La tentation serait de revenir au fonctionnement ancien. Et, on constate dans notre quotidien, plusieurs tentatives qui se rattachent aux discours énoncés plus haut.

■ ■ ■ ET LEURS EFFETS DANS L'ÉDUCATION NATIONALE

La pente de ces dernières années a consisté à réinstaurer du contrôle et du sécuritaire, comme pour revenir au discours du maître. Le

gouvernement propose ainsi des vigiles à l'école, des caméras, des portiques comme dans les aéroports pour vérifier et sanctionner. La proposition de revenir à l'uniforme, à la blouse a même été envisagée. Le retour, aujourd'hui, du discours des affects fait écho à toutes les propositions faites aux enfants d'avoir leur mot à dire, de participer à des négociations pour élaborer le fonctionnement de l'école. Cette tentative intéressante nivelle néanmoins les places de chacun et peut empêcher de signifier les différences de places aux élèves. L'adulte et l'enfant se retrouvent ainsi sur le même plan dans une sorte d'illusoire autogestion. L'avis de l'enfant reste pourtant nécessaire puisqu'il est directement concerné.

Pour ce qui est du discours du savoir, j'ai pour ma part travaillé sur le lien entre la question des origines et les difficultés scolaires des enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance (ASE) (Rachet, 2003). En effet, je me suis longuement intéressée au rapport qu'il peut y avoir entre les difficultés à investir le savoir scolaire et les liens familiaux que l'enfant a pu mettre ou non en place. Comme l'avait noté Pierre Verdier dans son ouvrage, *L'Enfant en miettes* (2004), 43 % des enfants confiés à l'ASE présentent plus de deux ans de retard contre 13,5 % dans la population générale². En m'appuyant sur divers travaux et notamment sur les travaux de Freud (*Souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*), j'ai pu établir le lien entre la rupture avec la sphère parentale et la grande difficulté d'investissement des apprentissages scolaires. Ces enfants sans difficulté cognitive restent figés dans un questionnement relatif aux origines. En rupture avec leur famille, ils ne peuvent s'autoriser à penser autre chose.

Cette approche semble pouvoir s'appliquer également aux enfants de familles recomposées, monoparentales... Là encore, la prise en compte de la spécificité de chaque être est fondamentale. L'adaptation de la méthode d'enseignement se révèle essentielle avec, pour exemple, les classes relais, les aides individualisées qui permettent souvent de meilleurs apprentissages pour certains élèves. Mais on sait aujourd'hui qu'il ne suffit pas de comprendre les enfants et leurs problématiques pour qu'elles soient résolues. Disons les choses clairement: il faudra toujours qu'il y ait du cadre, du lien avec les enfants et une démarche pour mieux comprendre leur fonctionnement. Mais, face à la perte d'efficacité de ces trois places, il paraît urgent d'inventer une autre façon de faire avec l'autorité. En effet, ces places de tout-puissant, de bienfaiteur et de savant sont

² Étude réalisée par le ministère des Affaires sociales en 1991.

liées à l'individu car c'est l'autorité, le charisme et la qualité des personnes qui font référence. Ces ressources sont à chercher en soi pour transmettre, et si les difficultés deviennent trop grandes, c'est la personne qui en est affectée. Nous sommes donc appelés à inventer un autre point d'appui comme point exogène pour légitimer l'autorité.

UN AUTRE POINT D'APPUI : LA PLACE

Le quatrième discours prend comme point exogène ou comme lieu du grand Autre, la Place plutôt que la contrainte, les affects ou le savoir. Pour Jean-Pierre Thomasset (*L'à-venir de l'action sociale*, à paraître), la Place³ renvoie à l'inscription d'un sujet à une place symbolique par le fait d'une nomination. Par exemple, on est parent car un représentant de la République a inscrit le nom propre sur le registre d'état civil. On est nommé à cette place car le collectif l'a authentifié. Il faut une légitimation collective pour que l'on soit à cette place. L'enseignant est à une place symbolique car elle relève d'une nomination obtenue par le biais du concours. De ce fait, même si les variables individuelles restent présentes, c'est principalement de la place à laquelle il a été nommé que le professionnel va pouvoir tirer sa légitimité. Ce quatrième discours prend désormais acte de la place de chacun. Il se repère dans ce qui s'énonce aujourd'hui de l'importance de respecter le droit des usagers, de garantir la citoyenneté de chacun. Il invite l'enseignant à remplir la mission pour laquelle son employeur le rémunère. Il a donc à mettre en œuvre, de la place

3 Jean-Pierre Thomasset amène, ici, un concept nouveau : la Place, avec un P majuscule.

4 C'est l'auteur qui souligne.

5 Code de l'éducation Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 Chapitre II : Objectifs et missions de l'enseignement scolaire. Article L122-1-1

6 Circulaire no. 97-123 du 23 mai 1997 publiée au B.O. du 29 mai 1997 Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

7 C'est l'auteur qui souligne.

qui lui incombe, les missions qui lui sont confiées. L'une des missions de l'enseignant est inévitablement d'infliger une perte à l'enfant en l'assujettissant aux lois du langage. Par ce biais, il contribue à son éducation. Dans la salle des professeurs, on entend parfois : « Je ne peux pas tout faire, le gendarme et le cours ! » Mais quelles sont les missions des enseignants et les devoirs des parents ? La tâche imaginaire et épuisante à laquelle l'enseignant risque de se confronter souvent est d'éduquer l'enfant à la place du parent.

Les devoirs du parent

Dans le code civil, il est précisé au chapitre concernant l'autorité parentale et à l'article 371-1 que « l'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant » et qu'« elle appartient aux pères et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation⁴ et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. » Ici se repèrent les devoirs du parent qui doit assurer l'éducation de son enfant, ce qui signifie qu'il en est le maître d'œuvre, le garant et l'exécutant.

Les missions de l'enseignant

Elles se trouvent dans le code de l'éducation⁵. Sa principale mission est de « garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. » Dans une circulaire⁶ il est précisé que « sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation⁷ et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. »

Le risque est toujours présent que se produise la confusion des places. Dans *Le Temps captif*, Dominique Sampiero (1999) pointe la tentation toujours présente de se substituer aux parents. En témoignant de son vécu d'enseignant, il écrit : « Je ne suis ni leur père ni leur mère. Et parfois je me sens tout ça. » À prendre à la lettre ce qu'énonce la loi, on s'aperçoit que l'enseignant doit seulement contribuer à l'éducation et que comme l'indique l'étymologie du terme, il n'a qu'une part à

prendre aux résultats⁸. C'est donc une contribution éducative. En revanche, le parent, lui, doit assurer l'éducation.

PENSER LES ACTES À VENIR

Il résulte de cette lecture, que chaque place qu'elle soit enseignante ou parentale, a une fonction bien précise. Dans le même temps, ces fonctions paraissent difficilement séparables et il semble important d'associer ces deux places, autant que faire se peut. La solitude de l'enseignant peut avoir en ce point, une de ces racines. Il se retrouve seul interlocuteur en face à face avec l'enfant sans avoir de légitimité issue de celui qui détient l'autorité parentale. Des dispositifs récents dans la loi tentent de restaurer la responsabilité des parents, tel le contrat de responsabilité parentale. On peut penser ainsi que la loi vient renommer la place du parent comme ayant sa responsabilité dans l'échec scolaire ou l'absentéisme de son enfant et l'invite à collaborer efficacement avec l'enseignant. Une des voies, qui pourrait ainsi être explorée, serait de mieux associer les parents et l'enfant à la vie de l'établissement et de les faire mieux participer pour qu'ils puissent collaborer.

Le personnel d'éducation embauché ces dernières décennies tente de mettre en œuvre cette nouvelle perspective et l'Éducation nationale est sans doute en train de chercher cette quatrième voie. Reste à mettre en place des outils pour que chacun puisse mettre en œuvre une telle démarche. On pourrait ainsi imaginer des temps de travail entre les enseignants, les parents et les enfants pour penser les actes éducatifs du quotidien. Dans la loi de janvier 2002⁹, des conseils de la vie sociale ont été mis en place dans les établissements sanitaires et sociaux ; les parents et les enfants sont invités à participer à l'élaboration du fonctionnement de l'établissement, du règlement intérieur, de l'organisation de la vie quoti-

8 Dictionnaire historique de la langue française.

9 Loi n° 2002-2 rénovant l'action sociale de janvier 2002.

dienne, des activités, de l'animation de la vie institutionnelle... Pourquoi ne pas explorer cette piste, qui porte ses fruits dans le champ social, dans l'Éducation nationale ? Aujourd'hui, ce qui va légitimer la place de l'enseignant n'est plus l'autorité en tant que telle, mais le fait qu'il témoigne par ses actes de son assujettissement aux missions qui lui sont confiées telles qu'elles sont ordonnées par la loi. Il peut donc s'autoriser à dire à l'élève : « Si je te sanctionne car tu ne travailles pas bien ce n'est pas parce que j'ai des droits sur toi comme ton père ou ta mère, ou que je veux t'éduquer à leur place, c'est parce que la loi me demande de contribuer à ton éducation. » L'important est de retrouver un point d'ancrage pour puiser l'énergie de poursuivre. Néanmoins la tâche reste difficile dans le contexte social actuel. L'enjeu pour notre société sera donc d'inventer une façon autre d'être ensemble qui ne s'appuie pas sur des injonctions, des bons sentiments ou des méthodes savantes mais sur l'engagement de chacun, de sa place, à contribuer à l'intérêt collectif. ■

■ FANNY RACHET.

Psychologue clinicienne à l'UIS Pluriels (Unité d'interventions sociales) à Pierrelatte, service d'adaptation progressif en milieu naturel ; enseignante en classe préparatoire concours sociaux en lycée privé à Saint-Joseph, Avignon

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BETTELHEIM B. (1970), *L'Amour ne suffit pas*, Fleurus éd., Paris.
- DECROLY O. (1914), *Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*, Delachaux et Niestlé.
- DUFOUR D.-R. (2007), *Le Divin Marché*, Paris, Éd. DENOËL.
- DUFOUR D.-R. (2005), *On achève bien les hommes : de quelques conséquences actuelles et futures de la mort de Dieu*, Paris, Éd. DENOËL.
- FREINET C. (1964), *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Armand Colin.
- FREUD S. (1927), *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Paris, Éd. Gallimard.
- HOUZEL D. (2010), *La Transmission psychique parents et enfants*, Paris, Odile Jacob.

■ LEBRUN J.-P. (2001), *Les Désarrois nouveaux du sujet*, Ramonville Saint-Agne, Eres.

■ LEBRUN J.-P. (1997), *Un monde sans limite*, Ramonville Saint-Agne, Eres.

■ MONTESSORI M. (1909), *Pédagogie scientifique*, Desclée de Brouwer, Paris.

■ RACHET F. (2003), *L'Échec scolaire dans un rapport au savoir pour des enfants confiés à l'A.S.E. (Aller savoir pourquoi)*, Montpellier, Bibliothèque universitaire Montpellier III.

■ REY A. (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le robert.

■ SAMPIERO D. (1999), *Le Temps captif*, Flammarion.

■ THOMASSET J.-P. (2004), « La lutte des places », in *Spirale Revue P. Marciano (dir.) Parentalité accompagnée... parentalité confisquée ?* n° 29 Eres. Consultable sur le site Internet d'Eres

■ THOMASSET J.-P. (À paraître), *L'à-venir de l'action sociale: Vers une clinique de la Place.*

■ VERDIER P. (2004) *L'enfant en miettes*, Paris, Dunod.

