

PÉDAGOGIE-PSYCHOLOGIE : MARIAGE EN VUE ?

Les trois étapes d'une rencontre

Jacques LÉVINE

Lorsque j'étais enfant, je lisais déjà beaucoup les bandes dessinées J'aimais énormément Bécassine, Zig et Puce, Bibi Fricotin et les Pieds Nickelés, mais j'avais une nette prédilection pour Bicot. Dans l'une des histoires que je préférais, Bicot est vendeur chez un marchand de fruits et on le voit réfléchissant gravement sur le texte d'une pancarte surplombant l'étalage : "Belles pommes, X francs le kilo". Il s'approche et efface "belles" : "On le voit qu'elles sont belles, ces pommes ! Si on l'écrit, les gens vont se poser des questions : sont-elles si belles que ça ?... "Pommes", ... j'efface, c'est évident que ce sont des pommes ! Nos clients vont être vexés si on les croit incapables de reconnaître une pomme d'une banane ... Ah ! reste le prix ! ... Eh bien, j'efface aussi !... C'est à moi qu'ils doivent demander combien ça coûte, sinon à quoi ça servirait qu'il y ait un vendeur !..."

Si j'évoque ce souvenir d'enfance - resté, je ne sais pourquoi, vivace en moi, peut-être la résonance libidinale du mot pomme... - c'est que beaucoup de spécialistes ont la tentation de raisonner comme Bicot : pour eux, les rapports pédagogie-psychologie ne sont pas objets de description verbale, et encore moins de conceptualisation. Un maître trop psychologue, pas assez, juste ce qu'il faut, ça se voit tout de suite, ça se devine, un point c'est tout... Réciproquement, on a vite fait de distinguer si un psychologue maîtrise ou non les problèmes concrets de la pédagogie. Autrement dit, approche tautologique du problème : qu'est-ce qu'un cheval ? C'est ce que je suis en train de voir... Où en sont les rapports pédagogie-psychologie ? Là où ils en sont dans chaque classe...

Nous allons donc récuser cette position intuitionniste et passer à l'essentiel, c'est à dire à l'histoire relativement précise - trois phases - des rapports pédagogie-psychologie.

X

Première phase : ignorance mutuelle, absence de points de rencontre. Et pourquoi, d'ailleurs, y en aurait-il eu ? Lorsqu'il y avait trois écoles, le primaire, le primaire supérieur, le lycée, chacune débouchant sur des avenir professionnels et sociaux relativement assurés d'avance, l'appel à la psychologie individuelle, en cas de difficultés, n'avait pas beaucoup de sens. Les professions de psychologue ou de psychanalyste réparateur, n'existaient pratiquement pas. Le premier CMPP, le Centre Claude Bernard, fondé en 1946 fut longtemps le seul du genre. Lorsque j'ai voulu, dans les années 50, à l'époque où j'étais au CNRS, installer un laboratoire expérimental de psychologie scolaire dans une école du 2ème arrondissement de Paris, le Directeur de l'école, tout en m'accueillant fort gentiment, m'a fait remarquer qu'à part deux ou trois vauriens régulièrement mis à la porte de la classe et envoyés dans son bureau, il n'y avait **aucun client sérieux pour moi**. Et si j'y suis resté cinq ans, c'est parce que j'ai pu expliquer que ce qui m'intéressait était moins de m'occuper des cancras ou des enfants insupportables, que de voir ce qu'on pourrait faire de "mieux" pour les "pourrait mieux faire" et les bons élèves angoissés, si on s'occupait plus individuellement d'eux, scolairement et psychologiquement.

Autrement dit, les territoires de la psychologie et de la pédagogie étaient totalement distincts. Si je schématise le développement d'un enfant par la flèche

A--> B --> C

A étant le monde maternel, B le monde scolaire, C le monde social, la fonction de la pédagogie était de faire aller de B en C. Rien à voir avec la psychanalyse ou la psychothérapie dont le rôle, par des retours sur les problèmes non résolus en A est de faire retrouver les bases nécessaires à la construction du moi. Quant au psychologue clinicien et au rééducateur qui travaillent sur des chaînons cognitifs mal constitués ou sur des malaises qui circulent autour de B, il n'y avait pas non plus tellement lieu, à l'époque, de solliciter leur concours.

X

Deuxième phase, depuis trois ou quatre décades, de 1960 à aujourd'hui. Changement total de panorama : La situation est devenue très mouvementée sur la trajectoire A-->B-->C. Beaucoup, dont on croit qu'ils sont en B, dans la classe, ont en réalité la tête en A, leurs conflits familiaux. D'autres sont déjà non pas en C, l'insertion sociale réelle, mais dans un C mythique, magique ou nébuleux, une société où autrui est ce qu'on veut qu'il soit. Et il y a tous ceux qui, sans être ailleurs, abordent B trop mollement, ou avec une émotivité paralysante.

D'où une grande effervescence de propositions pédagogiques susceptibles de répondre aux détériorations observées.

D'où également la **naissance, aux portes de l'école, de ce qu'on peut appeler une industrie de la réparation scolaire**. A la constitution d'un corps de psychologues scolaires, ont succédé les G.A.P.P. devenus R.A.S.E.D., pendant que les C.M.P.P. se multipliaient. La psychologie y occupe une place reconnue mais ambiguë dans la mesure où on attend d'elle des résultats prioritairement pédagogiques et dans des temps aussi raccourcis que possible.

Il nous faut regarder en détail le **pourquoi** de cette effervescence et de cette première pénétration de l'outillage psychologique dans les structures périphériques de l'enseignement. Mais il ne faut pas chercher bien loin. C'est **tout simplement parce que les enfants d'aujourd'hui ne grandissent plus comme ceux d'hier**. Trois crises se surajoutent : la déstabilisation massive conjointe de la famille, de l'école et de la société.

Crise des familles ? Il est vrai que beaucoup de parents s'arc-boutent et produisent des enfants qui sont probablement plus lucides, plus précoces et plus résistants qu'à aucune autre époque... Mais les dégâts n'en sont pas moins énormes. C'en est fini de la famille élargie en tant qu'enveloppe "contenante", empêchant les dérapages, nourrissant de savoirs directement utiles et introjectant des messages transgénérationnels de continuité... L'aménagement de l'oedipe devient dangereusement aléatoire avec des pères absents physiquement ou relationnellement, des mères seules, débordées, insatisfaites, ayant le sentiment de ne pas pouvoir commencer à vraiment vivre leur propre vie, sans parler des déchirements conjugaux, maladies, éthylisme, chômage endémique... L'un des phénomènes les plus nouveaux est celui du chaud et froid ultra-précoce des enfants. Pour ce qui est du chaud, le désir de bébé n'a jamais été plus exacerbé chez les parents, en raison de leur sentiment de manque d'identité. De plus, la libération sexuelle aidant, le corps de ce même bébé est devenu l'objet d'une érotisation beaucoup plus intense que par le passé. Mais le froid survient vite. L'enfant n'a jamais été aussi tôt confié à l'extérieur : crèche, nourrice, maternelle... En reste-t-il des traces ? L'expérience montre déjà qu'on retrouve, bien au-delà de la maternelle, y compris à l'âge adulte, des sentiments qui résultent de ces conflits initiaux : sentiment de mal-être ou de vide, d'avoir été victime d'une injustice, que le monde extérieur est dangereux ou, qu'au contraire, il faut s'y faire sa place, sans scrupules, car on ne peut compter sur des adultes qui se sont comportés en lâcheurs...

Crise de la maternelle ? Non et oui. Non, parce que les valeurs et finalités qui ont fait sa renommée, on a parlé à juste titre d'âge d'or de la maternelle française, continuent d'être présentes dans son fonctionnement quotidien : diversification des ateliers répondant à la pluridirectionnalité des intérêts, souci individualisé de l'épanouissement de chacun, lien étroit avec les parents.

Cependant oui :

a) en accueillant les 2-3 ans sans que, dans la plupart des établissements les installations, les effectifs et la formation des enseignants s'y prêtent, nous nous classons champions du monde de l'entrée précoce dans le système scolaire. Cela sauve certains enfants du pire, mais on ne peut ignorer les lézardes qui en résultent, même si elles paraissent momentanément colmatées par la vie groupale.

b) Dans un certain nombre de grandes sections transformées en mini-CP, nous sommes également en bonne position pour devenir champions du monde de l'anxiété, tant y règne le spectre de l'échec au C.P.

c) C'est probablement le point le plus important dont les deux précédents dépendent : nous n'avons pas entamé une réflexion suffisamment rigoureuse sur les conditions et sur les effets de la **socialisation à la maternelle**.

On ne peut, en effet, dissocier le problème de la socialisation à la maternelle de celui qui a été évoqué à propos des familles. Arrivent en maternelle trop d'enfants qui ont mal, trop vite ou insuffisamment, vécu leur vie de bébé. Je prends l'exemple, de ceux qui ont des besoins symbiotiques, fusionnels, voire de type foetal qui, au début, paraissent quasiment insatiables. Le temps d'adaptation passé, ou bien ils s'installent durablement dans la marginalisation scolaire, c'est-à-dire l'apathie, le touche à tout sans contrôle, la non-pactisation avec les autres... ou bien ils deviennent suivistes, ils imitent sans avoir intégré les règles du jeu... ou bien ils passent à l'étape qui succède à la symbiose, c'est-à-dire la mégalomanie et ils montrent un violent besoin de toute-puissance dans la négation des limitations de l'autorité, des règlements, de la loi... ou bien ils s'installent dans la protestation : le mutisme, le rejet sélectif de telle ou telle activité, la tristesse nostalgique, la haine d'eux-mêmes qui les amène à déchirer ce qu'ils font...

Pour beaucoup de ces enfants, même si un certain colmatage des failles de leur moi se produit, grâce à l'admirable dévouement des enseignants, les 3 ans de maternelle sont insuffisants à permettre la maturation voulue. **Des statistiques que je récuse** laissent abusivement penser que les problèmes à l'école élémentaire seront d'autant mieux réglés que le nombre d'années passées à la maternelle est important. Les choses sont plus complexes et les enfants que je viens d'évoquer abordent trop souvent le Cours Préparatoire dans des conditions particulièrement dangereuses pour l'avenir de leur moi scolaire et identitaire.

Crise du Cours Préparatoire ? J'ai écrit plusieurs articles qui, tous, pourraient s'intituler : "Faut-il détruire le Cours Préparatoire pour protéger le Cours Préparatoire ?"

On peut repérer **quatre non-dits** qui justifient qu'on repense profondément le statut du CP.

- **Il faut avoir 7 ans d'âge mental et non 6**; et sans troubles affectifs autant que possible, pour devenir rapidement lecteur vrai et y trouver le plaisir immense de maîtriser en profondeur les secrets du langage écrit.

- Nous méconnaissons trop qu'un des secrets de la lecture vraie tient à la qualité des dialogues imaginaires que l'enfant engage avec la lecture. Effectivement, apprendre à lire, c'est mettre en oeuvre au moins cinq formes **de dialogues imaginaires** de type ludique.

- Dialogue interrogatif avec le tiers, celui qui sait bien lire, avec le désir d'incorporer la façon dont il s'y prend, avec le désir de voler ses secrets. Car lire, c'est inscrire le tiers dans le je.

- Dialogue interrogatif avec l'auteur, connu ou méconnu, des mots du texte. Qu'est-ce que cet émetteur veut me transmettre et quel est son désir ? Il faut donc inconsciemment le rendre présent et vivant.

- Mise en place d'un public imaginaire susceptible d'interroger l'enfant sur ce qu'il a retenu de la lecture. Donc passage de la position de récepteur à celle d'émetteur pour un autre récepteur.

- Auto-interrogation inconsciente sur les gestes que la main doit faire pour composer les lettres et les mots que l'oeil regarde, donc dialogue avec son propre corps.

- Comme "lire, c'est se faire lire en train de lire", il y a nécessité de mettre de côté les jugements négatifs de l'autre sur les parties cachées de l'image de soi.

• On considère que 80 % des enfants du CP lisent valablement en fin d'année Or c'est une fausse évaluation : **chez 30 à 40 %** d'entre eux, la lecture a été acquise trop laborieusement, avec trop d'émotivité, de peur de mal faire, avec le sentiment qu'on leur demandait de **changer d'affiliation et d'identité**. Si bien que l'espace de l'écrit est vécu par eux comme **l'espace du piège** ou du peu vivant. Au surplus, beaucoup de ces enfants ont **une organisation mentale concrète, pragmatique et inductive** alors qu'on leur demande abstraction et déduction. Ils viennent de milieux où c'est la réalisation de travaux, la fabrication, les savoir-faire qui donnent du pouvoir social. **Le langage écrit ne vient qu'en seconde position, comme aide à la réalisation de projets tangibles. Leur maîtrise faussement vraie du langage écrit fait que beaucoup d'entre eux sont rapidement en échec au Collège, dès qu'il y a désencadrement et apparition des conduites pré-pubertaires.**

Quant aux 20 % de lecteurs non-lecteurs, on ne remarque pas assez que, pour un certain nombre d'entre eux, l'outil principal de pouvoir est le corps, notamment en tant que force physique, pour se défendre ou s'affirmer. Dans les milieux débordés par la vie, ce sont les cris, le silence, le plaisir sensoriel et sensuel qui procurent le sentiment d'exister. Il s'agit au surplus, très souvent, d'un corps insuffisamment symbolisé. **L'enfant ne s'accompagne pas d'une image de soi avec laquelle il peut dialoguer inconsciemment.** Le fait d'être porteur d'affects et d'émotions qui ne parviennent pas à entrer dans le défilé du langage et de la représentation ne lui permet pas d'être psychiquement en classe lorsqu'il y est..

• **Ceci met en cause le principe fondamental du C.P. : le tout ou rien**, la réussite en matière de langage écrit ou rien. Il ne faut pas être naïf. Les carnets d'évaluation auront beau devenir de plus en plus perfectionnés en énumérations de compétences, les parents s'apercevront vite que leur enfant traîne en lecture par rapport aux autres, et ce sera l'essentiel pour eux. Le vice de l'impérialisme du langage écrit abstrait, repris constamment dans l'injonction du "plus de lecture", est qu'il met en sous-développement les autres qualités. Ce n'est pas que les maîtres ne font pas des classes vivantes, où les réalisations, les relations, la parole personnelle, n'ont pas leur place, au contraire les classes n'ont peut-être jamais été aussi vivantes que maintenant à l'école élémentaire, mais "ça ne compte pas" pour les notations et évaluations déterminantes qui règlent, comme je l'ai dit, le destin scolaire. **Le non-dit probablement le plus important, c'est notre méconnaissance du potentiel humain que représentent les 30 ou 40 % d'enfants du milieu de la classe.** Car l'avenir de l'économie du pays et sa cohésion sociale va de plus en plus dépendre de leur qualification.

Sur quoi débouchent de telles considérations ? Je sais parfaitement que la description que je viens de faire n'engage que moi et ne porte, très délibérément, que sur les débuts de la scolarité, car c'est là que se joue, trop vite et mal, l'avenir de trop d'enfants. Il n'en reste pas moins que nous sommes confrontés à une violente mutation et la question que nous avons à nous poser est la suivante : qu'en est-il résulté, de 1960 à aujourd'hui, pour les pratiques de rééducation et de psychologie scolaire d'une part, pour la pédagogie d'autre part, et pour les rapports entre les deux domaines ?

Pour ce qui concerne les structures réparatrices d'inspiration psychologique, il faut voir les choses en face : elles se sont trouvées rapidement devant des types de demandes qui les débordaient. Elles étaient outillées pour accueillir les enfants en petite difficulté scolaire, ceux dont le moi social était assez solide et les bases scolaires pas trop fissurées par des chaînons manquants. Elles étaient par contre passablement démunies face à des enfants mal à l'aise avec l'abstraction et plus à l'aise avec les modes de pensée insuffisamment aimés de l'école : pensées factuelles, corporelles, pratiques, gestionnelles, métaphoriques. Et elles se sont trouvées encore plus démunies pour ceux dont les problèmes se situent au niveau de la non-présentabilité de l'image de soi et du non-accrochage à une scolarité vécue comme nourriture étrangère.

Le résultat fut que là où l'institution attendait une remise à niveau, un rattrapage, on n'obtenait souvent qu'un regain de confiance de l'enfant en lui-même, sans traduction scolaire suffisante. Si bien que les tenants du "tout pédagogique" pur et dur se sont trouvés renforcés dans leur "ras-le-bol de la psychologie" et que les enseignants, qui n'avaient aucun a priori hostile contre les structures rééducationnelles, se sont pendant un temps installés dans une perplexité dubitative.

Ce n'est que dans ces dernières années que les R.A.S. ont commencé à tirer les leçons des obstacles qu'ils rencontraient sur le terrain. Ils ont pu dépasser, dans leur majorité, le technicisme routinier dans lequel ils s'étaient trouvés initialement enfermés et se sont inspirés, tout en restant très honnêtement dans leur créneau, des principes les plus reconnus de la psychologie clinique et de la relation psychothérapique.

Mais, ce faisant, ils ont fait apparaître un "regard" sur les enfants en difficulté, **très différent, voire contradictoire**, de celui que l'école porte sur ces mêmes enfants.

Je m'en explique en prenant quatre aspects :

- Dans la pratique psychologique, le souci du **développement à long terme** de l'enfant est prioritaire sur les exigences du développement à court terme. On ne peut faire de la "bonne" rééducation, une bonne consultation, une bonne psychothérapie, si on est paralysé par l'angoisse excessive du redoublement de l'enfant ou de l'éjection en fin d'année scolaire. Les objectifs - la construction du moi dans un cas, les apprentissages dans l'autre - et les unités de temps - la croissance prise dans sa totalité dans un cas, l'année scolaire dans l'autre - ne sont pas les mêmes.

- Autre aspect : la pratique psychologique porte sur l'enfant en difficulté un **regard que j'appellerai "tripolaire"**. Le psychologue sait qu'il y a, à la base des difficultés, une "dimension accidentée". Elle peut n'être que cognitive, mais elle est en général identitaire, elle concerne la qualité de l'image de soi. La disponibilité scolaire est entravée par un vécu de défaite, un ratage dans la territorialisation familiale et scolaire. Ce même psychologue sait que cette dimension accidentée a provoqué la mise en place d'une "organisation réactionnelle". Qu'elle soit défensive (peur de mal faire, monde extérieur dangereux) ou offensive (arrogance, défi, vengeance), elle est rapidement ressentie comme "dérangeante". Ce même psychologue sait encore, ou doit savoir,

qu'il y a toujours en même temps une "dimension intacte". Ce sont des plates-formes de réussite insuffisamment explorées, ce sur quoi on peut s'appuyer pour "désencombrer", voire "désaccidenter", pour restaurer un minimum de sentiment de valeur, réouvrir l'avenir...

Or ce regard est différent du regard "monopolaire" que l'on porte en général sur l'enfant à l'école. Ou bien on ne voit en lui, avec compassion, que la dimension accidentée. Ou bien, c'est le cas le plus fréquent, on ne veut pas savoir d'où ça vient et on se polarise sur les conduites dérangeantes. Ou bien on entoure l'enfant d'injonctions sur la nécessité de penser à son avenir, d'avoir un projet sans réaliser que son problème est précisément d'être trop envahi par d'autres projets, et que si, bien sûr, un projet est nécessaire, il faut que les autres puissent être préalablement suffisamment neutralisés, soit par leur verbalisation, soit parce que le projet proposé est compensateur.

- Autre aspect encore : le psychologue est un **"tiers professionnel" qui représente simultanément plusieurs logiques** : celles de l'enfant, des parents, de l'institution, la priorité étant donnée au développement à long terme. De ce fait, il pratique ce qu'on peut appeler la **relation "d'identification réciproque" et de "co-réflexion"**. Il restitue à l'enfant que son comportement a du sens, c'est-à-dire qu'il est en rapport avec son histoire, même si ce sens est un non-sens du point de vue de la morale ou des bonnes façons de se construire. En même temps, il se positionne comme représentant des contraintes de la réalité. "Tu vois les choses comme cela, je comprends, mais moi je les vois autrement". La co-réflexion consiste alors à s'interroger sur la façon dont cet écart peut être comblé. Et ce qui compte, c'est moins la réponse immédiate que le cheminement modificateur qui va s'inscrire entre la question et la réponse.

- Ajoutons que la psychologie compte avant tout sur le rôle dynamique de la relation duelle. Son travail est fondé sur un pari : le rôle de la rencontre, **les effets intrapsychiques de la rencontre**. Il sait que chaque enfant a l'impérieux besoin de rencontrer des adultes qui jouent le rôle d'une "parenté de recours". C'est dans la mesure où il aura plaisir à se faire reconnaître par ce parent fantasmatique qu'il pourra projeter les conflits liés à sa dimension accidentée ou les neutraliser momentanément. Or les maîtres sont obligés de donner la priorité à la dimension groupale, même s'il est vrai que l'habitude est maintenant nettement prise, surtout à la Maternelle, de voir les parents, dans un climat de relation individuelle très marquée, qui a son retentissement sur la relation avec l'enfant.

En résumé, et sans allonger la liste de ces différences d'optique, il me faut insister sur le fait que **cet autre regard sur l'enfant est en train d'influencer les enseignants**. Surtout si l'on pense que, dans le même temps, des piles de livres concernant la psychologie et la psychanalyse s'entassent dans les librairies et que les médias ne cessent de s'en faire l'écho.

X

Si l'on considère maintenant les évolutions qui concernent le domaine pédagogique lui-même, on voit qu'une lutte s'est engagée entre la tendance à la stagnation et la nécessité de réagir. Les évolutions sont encore très souterraines, mais probablement irréversibles à terme.

Il a d'abord été considéré comme scandaleux, hérétique, anti-école de dire que conduire une classe, dans le cadre de la déstabilisation actuelle, c'était en réalité conduire trois classes. Et par là j'entends, non pas cette édulcoration banalisante qui consiste à la diviser en bons, moyens, mauvais, mais le fait qu'un tiers des élèves est prêt à absorber le programme, qu'un autre tiers ne peut espérer qu'un à peu près artificiel générateur d'échecs, et que faire la classe au dernier tiers, c'est s'user à leur faire remarquer qu'ils sont ailleurs que dans la classe. Certes, on n'est pas resté en haut lieu totalement inactif face à la gravité de cette réalité : l'hétérogénéité. On a admis - plus dans le principe que dans les actes - qu'il faut désormais mettre l'enfant et non plus l'élève ou les

besoins administratifs et politiques - au centre du système scolaire, on a assoupli - sans d'ailleurs heureusement renoncer à la fermeté - la pédagogie de l'alignement (la culpabilisation des moins bons s'ils ne s'alignent pas sur les meilleurs), mais on n'a pas cessé pour autant de tomber dans les pièges de **l'hallucination positive**, la maladie majeure de l'Education Nationale, la conviction qu'il suffit de désirer pour obtenir. Depuis 1973, on ne cesse de proclamer, quelles que soient les modulations, qu'avec un peu de soutien et quelques infirmeries à caractère psychologique, tout s'arrangerait.

En sort-on ? **De récentes déclarations** nous disent, haut et fort, que l'hétérogénéité est ingérable, que le retour aux filières ségréguatives est exclu, mais que la remise à niveau est non seulement possible, mais facile. Il s'agit "seulement" de créer des classes de remise à niveau pour mieux faire accéder au langage écrit les enfants qui y sont réfractaires. Et l'on ajoute que cela ne pose pas de problèmes majeurs!!

Or, précisément, "cela" pose des problèmes majeurs. Les enseignants qui s'engagent dans de courageuses initiatives de rénovation, ont, au contraire, la conviction que c'est par **l'affinement** de la pédagogie (un recours plus résolu, par exemple à la pédagogie du projet, à la pédagogie différenciée, à la pédagogie institutionnelle) et par une audace plus résolue à se fier à son **simple bon sens psychologique** et à sa sensibilité humaine tout court qu'on parviendra à mieux combiner la conduite collective de la classe avec le souci du développement optimal de chacun. Ce qui semble se préparer dans cette optique, c'est, à la fois, une pédagogie de la **médiation** qu'on pourrait appeler aussi une pédagogie de la pontonnerie, de l'établissement de passerelles adaptées et un climat structuré par des **messages** vigoureux pour que la scolarité ne se réduise pas à la scolarité, mais prenne une signification culturelle et civilisatrice enfin réellement vivante.

On peut donc dire que des rapprochements s'esquissent entre le regard psychologique et le regard pédagogique, sans que, pour autant, les pratiques relevant de la psychologie et de la pédagogie aient à se confondre ou à entrer dans des rapports de rivalité et d'emprise. Une sorte de consensus implicite commence à s'effectuer. Et s'il fallait l'explicitier, je dirais qu'il se fait autour de la reconnaissance de **six besoins imprescriptibles des enfants** :

- besoin de se sentir en alliance minimale avec quelqu'un;
- besoin du M.R.M. (minimum de reconnaissance du moi);
- besoin d'un futur possible et d'un passé non impossible et, le cas échéant, pouvoir parler de ce qui empêche ce futur possible et ce qui a rendu ce passé trop négatif;
- besoin de se sentir producteur de réalisations concrètes;
- besoin, sur le plan cognitif, de goûter le plaisir de percer des secrets de production et de fonctionnement des choses;
- besoin de transitionnalité dans les apprentissages et dans les passages d'un mode de vie à l'autre, donc besoin, pour l'enfant, d'être rencontré là où il est.

X

Troisième phase : elle concerne l'avenir. Autant dire que nous ne savons pas de quoi il sera fait, et que c'est un champ entièrement ouvert à l'imaginaire. Ou presque entièrement. Car trois problèmes majeurs, parmi bien d'autres, se trouvent toujours non résolus et nécessitent d'être posés :

- La nature du rôle de médiation de l'école, c'est-à-dire le rôle tout court de l'école.
- Les grandes options quant à l'accueil de l'hétérogénéité.
- Le rôle de l'interdisciplinarité dans la formation continue des enseignants (notamment, pour ce qui nous concerne ici, la place de la psychologie et de la psychanalyse).

Pour être bref, je dirai tout de suite ce à quoi je pense en abordant ces trois domaines :

• **Sur le premier point**, je crois que l'école, pour que son rôle de distributrice d'outils intellectuels et de savoirs culturels prenne tout son sens, doit avant tout être considérée comme un lieu de croissance et de construction du moi. Or, qu'est-ce que la croissance et la construction du moi ? De mon point de vue, c'est le passage de **l'endogamie familiale - l'enfant est d'abord marié à sa famille - à l'exogamie génitale et sociale de l'âge adulte, en passant par l'endo-exogamie que représente l'école en tant qu'appareil de médiation.**

La première conséquence de cette façon de voir est que si on l'adopte, il n'est plus possible de faire le silence sur la façon dont s'élèvent les bébés, autrement dit sur la façon dont se déroulent les processus d'endogamisation et d'exogamisation à l'intérieur même des familles, ne serait-ce que parce que l'école en subit les conséquences.

Les familles qui sont en déficit douloureux d'appui parental pour elles-mêmes, ne sont pas suffisamment alertées, ni sur la rapidité avec laquelle se montent des dysconstructions du moi, ni sur le fait que des dysconstructions peuvent être quand même aménagées ou dépassées.

Il y a des points très précis à aborder et ce sont des problèmes majeurs de société :

- **La rêverie parentale prénatale**, c'est-à-dire les fantasmes liés au désir d'avoir un enfant. Il s'agit de bien distinguer en quoi certaines de ces rêveries sont structurantes et d'autres pathogènes. C'est un point qui semble avoir été beaucoup trop négligé dans les comités d'éthique qui s'occupent de la procréation.

- La qualité des échanges qui s'effectuent dans la "bulle à deux" où s'organisent les **premiers processus de vitalisation**, où l'enfant commence à se regarder comme la mère le regarde, où celle-ci lui transmet son plaisir de voir qu'il s'approprie son corps au travers des capacités qu'il développe.

- La formation des appareils psychiques anti-séparation, qui préparent à la séparation par l'internalisation de ce dont il faut se séparer (**notion de famille et d'accompagnants internes, notion de sphère de délibération**)

- Les premières structurations de la vie pulsionnelle dans la double direction de l'expansion et de la limitation.

- L'incitation à la formation d'un **moi-maison pluri-dimensionnel** à quatre étages

• le souci d'un moi originaire fait de forces vitales, de projets de vie archaïques de type symbiotique, mégalomane, oedipien...

• le souci d'un moi social : l'auto-parentalisation qui permet la gestion de soi face à autrui.

• le souci d'un moi ludique qui permet de réguler, par le fantasme et le jeu, les désirs excessifs ou insuffisants de brillance groupale et de défi générationnel.

• le souci d'un moi mythique, comme dans les contes, où l'on peut trouver les protections et les recours que la vie réelle ne fournit pas.

- L'intériorisation du modèle de relation à la vie que représente l'instance paternelle symbolique : le père allié qui encourage à affronter et à s'accepter; le père qui dit les limites, les contraintes, la loi; le père qui ouvre sur l'avenir, sur l'intérêt de prendre sa place dans l'aventure humaine, qui donne le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue, même si ça paraît momentanément ne pas être le cas.

L'une des raisons qui me pousse à accorder une importance considérable à ce travail de mariage de l'enfant à une famille qui enracine en même temps qu'elle prépare aux autres mariages de la vie est que, lorsque ces chaînons de croissance ne sont pas montés correctement dans l'espace familial endogamique, c'est l'école qui se trouve obligée de faire des opérations très difficiles, de réparation après coup, où l'on retrouve ce que j'ai eu l'occasion de dire

précédemment à propos du moi accidenté, du moi dérangent et de l'utilisation des virtualités du moi intact.

Une autre raison est que l'enfant vient en classe avec des systèmes de pensée qui sont souvent en rapport avec l'état de construction de son moi. On peut parler d'une "**pensée endogamique syncrétique**" et d'une "**pensée exogamique rationnelle**". L'école exige la pensée exogamique sans faire les rapprochements nécessaires avec l'état de la pensée endogamique.

Mais le point essentiel réside peut-être dans le changement de sens des apprentissages et du savoir. Dans le cadre du passage transitionnel de la vie endogamique à la vie exogamique, les connaissances transversales, de l'ordre de la réflexion sur les grands problèmes de la vie, deviennent alors des moteurs pour les acquisitions. et le fossé entre acquisitions abstraites et outils pour découvrir la vie et s'y défendre se réduit.

Dans ce contexte, le maître donne, au surplus, beaucoup plus le modèle d'un adulte **solidaire** du développement des enfants et peut mieux transmettre l'idée d'une solidarité nécessaire, non seulement entre les jeunes, mais entre la génération montante et les adultes. dans la mesure où **tous sont confrontés aux mêmes interrogations**.

Le deuxième point que soulève la préparation de l'avenir concerne les grandes options face à l'hétérogénéité. Si l'on veut bien faire retour à ce que j'ai exprimé plus haut à propos du C.P., on peut voir que l'une des causes principales d'échec est notre incapacité à rompre avec l'idée du cognitif abstrait comme seule matière noble dont l'évaluation compte vraiment. Bien sûr, la maîtrise du langage écrit abstrait en Français. en Mathématiques est un objectif essentiel. Mais la diversité des organisations mentales et, plus encore, les nouveaux besoins de la société m'amènent à reprendre ici la proposition que j'ai souvent faite, celle de **l'école des quatre langages** qui implique

- Le développement du cognitif classique préparé plus intelligemment par les cinq aspects du dialogue imaginaire entre émetteur et récepteur, que j'ai évoqués précédemment, aspects qui ouvrent à **l'art d'interroger et de s'auto-interroger**.

- Le développement de l'aptitude aux réalisations concrètes dans le cadre d'une pédagogie de projet qui ne soit pas de l'ordre du gadget, qui permette à l'enfant de se vivre comme celui qui apporte, qui exige donc la rigueur et qui permet d'aborder les maths, le français, les sciences, les langues par un biais concret. **L'alternance** qu'on envisage au niveau du collège me paraît en effet devoir être préparée de cette façon dès l'école élémentaire, sinon elle risque d'être plaquée sur trop d'échecs antérieurs.

- Le développement de l'aptitude à la **négociation des relations**. Il n'est pas normal que la violence, à l'école et ailleurs, l'individualisme forcené, le spectacle des injustices et de la misère, de même que les petits et grands exploits, ne fassent pas l'objet d'échanges en profondeur, reliés, d'ailleurs, aux réflexions des grands auteurs sur les mêmes sujets. La place de la civilisation et de la barbarie est en jeu dans de tels échanges.

- Le quatrième langage que je souhaite voir développé et être pris comme critère à valeur égale pour les examens, concerne les curiosités culturelles spécifiques de chacun, de même que les **talents personnels**, physiques, scientifiques, esthétiques, domestiques, etc...

L'école des quatre langages n'est probablement pas une panacée, mais elle peut, jointe à une conception plus adaptée du parcours scolaire, permettre qu'il y ait moins de suivistes et de marginalisés dans nos classes.

Le troisième point concerne la nécessité de nouveaux modes de formation et de fonctionnement des enseignants et. je le précise bien, à tous les niveaux de la hiérarchie.

L'expérience que je mène depuis vingt ans, sous l'appellation de "soutien au soutien", avec des enseignants, des conseillers d'orientations, des rééducateurs, des psychologues, des psychanalystes, des I.E.N., des chefs d'établissement, me montre

a) que les enseignants, pour vaincre le vécu de solitude et d'impuissance qu'ils ont trop souvent, face à des classes difficiles, ont besoin d'un groupe de réflexion;

b) que ces groupes doivent être interdisciplinaires. La présence d'un psychanalyste, à condition qu'il ne pratique pas la frustration systématique, qu'il se mette à égalité face aux problèmes et qu'il connaisse vraiment les problèmes de l'enseignement, me paraît indispensable pour permettre aux participants de rendre intelligibles certaines difficultés sur lesquelles ils butent et d'évaluer, ensemble, les moyens dont ils disposent pour les surmonter.

c) que la réflexion sur ce qui satisfait ou insatisfait, car c'est là le point de départ de chaque séance. doit être organisé de façon rigoureuse. Je renvoie, pour ceux que cela intéresse, à la description des quatre temps de la méthode,

d) que ceux qui ont des responsabilités hiérarchiques importantes ont au moins autant besoin de tels groupes que l'enseignant de base.

Et si j'insiste sur ce type de pratique, c'est que c'est le cadre où peut le mieux s'organiser un **rapport constructif entre la pédagogie et la psychologie**.

A l'époque de Freud, des psychanalystes avaient nourri l'espoir de "former" les enseignants. Ils leur proposaient trois choses : le divan, des cours de psychanalyse dans les instituts de psychanalyse, et la présence, dans chaque groupe scolaire, d'un conseiller pédagogique (sic) formé à la psychanalyse. Nous n'en sommes plus là. Aux questions de présence : psychanalyse et pédagogie ou pédagogie et psychanalyse, il faut substituer la question de savoir comment des enseignants, des psychologues et des psychanalystes peuvent se confronter à des problèmes communs à partir des problèmes concrets du terrain.

Il me semble d'ailleurs indispensable de généraliser cette attitude de concertation et de solidarité de nos deux disciplines. C'est la gravité des enjeux sociaux actuels et l'ampleur des chantiers auxquels nous devons nous affronter qui l'exige.

Jacques Lévine