

# Regard conscient

La force de faire face à notre histoire

Octobre 2005 • No 22

## Édito

### À l'école du sens



© photo D. R. / Le Monde de l'Éducation, janvier 2005.

**2** **Actualité**  
Un ouragan révélateur  
Alcools

**Société**  
L'enjeu du sens  
à l'école  
Échec et exclusion **3**

**4** **Vie scolaire**  
Une mise en scène  
dramatique

**Vie scolaire**  
Une mise en scène  
dramatique (suite)  
Brèves **5**

**6** **Enseignement**  
Les relations humaines  
à l'école  
Lien rompu

**Témoignage**  
Feu vert ou feu rouge? **7**

**8** **Perspectives**  
Parler des violences  
familiales

**D'**après un récent sondage du magazine scientifique *Nature*, «l'idée que la main d'un créateur a façonné le cours de l'évolution» serait bien implantée sur les campus américains. Plus des trois quarts des étudiants interrogés avant leur entrée à l'université seraient convaincus que «Dieu» est pour quelque chose dans l'origine de l'homme et de la vie. Nombre de responsables républicains, dont le président George W. Bush, estiment même que le concept d'«intelligent design» - version moderne du créationnisme opposé à la théorie darwinienne de l'évolution - devrait être enseignée dans les écoles publiques (1).

Le débat idéologique suscité par ces prises de position permet d'éviter la question du sens que devrait avoir l'enseignement prodigué par l'école. Les tenants d'une instruction strictement laïque estiment que cette dernière doit se contenter de transmettre des connaissances dites objectives et fustigent la subjectivité humaine au nom de manifestations extrêmes dont ils ignorent les causes. De leur côté, les croyants sont convaincus que leur foi donne du sens à leur existence et redoutent les questionnements que provoquent les disciplines scientifiques dans l'esprit de leurs enfants.

Pourtant, si l'institution scolaire ne parvient pas à nommer le sens des connaissances qu'elle enseigne, ce n'est pas parce que les références religieuses des livres de classe ont été remplacées par celles de l'évolutionnisme darwinien. Pour se connecter à cette réalité, il faudrait qu'elle reconnaisse chez les jeunes l'expression de leur conscience spontanée et en respecte le processus de réalisation. Cet état d'esprit impliquerait que les enseignants prennent en compte l'histoire personnelle

des enfants, le rapport relationnel douloureux qui leur fut imposé dès leurs premières années et les traumatismes qui en ont découlé, afin de mettre à jour les schémas comportementaux dans lesquels l'aveuglement parental les a enfermés (page 3).

Au lieu de cela, l'école justifie d'imposer à l'enfant un rapport de pouvoir qui découle d'une croyance collective en la mauvaise nature de l'homme. Terrifiés à l'idée de remettre en cause cette pensée, les enseignants maltraitent la sensibilité de l'enfant avec la conviction d'agir «pour son bien» (page 6). Dans le secondaire par exemple, le cadre ritualisé d'un conseil de classe manifeste la manière dont les adultes justifient de reproduire sur les jeunes les violences psychologiques qu'ils ont eux-mêmes subies de la part de leurs éducateurs. Impuissants à saisir le sens des comportements de leurs élèves, ils verrouillent toute possibilité de remise en cause et participent à la distribution des rôles sociaux en dépit de leurs idéaux affichés (pages 4 et 5).

Pour retrouver l'exercice de leur conscience, les jeunes auraient besoin d'entendre des adultes reconnaître les maltraitances qui leur sont infligées au nom même de leur éducation (page 8). Ils comprendraient alors qu'ils peuvent rompre la chaîne de répétition de la violence en s'interrogeant sur leur propre vécu éducatif. Peu à peu, ils s'approprieraient le sens de leur histoire personnelle et familiale, ce qui leur restituerait un sentiment d'intégrité qu'aucune idéologie ne pourrait plus dénaturer.

Marc-André Cotton

(1) «Une thèse qui séduit les étudiants», *Courrier international* No 761, 2.6.05.

# Un ouragan révélateur

**Des rejouements collectifs procédant de traumatismes quotidiens subis dans l'enfance sont à l'origine de la catastrophe humaine vécue lors du passage du cyclone «Katrina».**

Le gouvernement Bush a exploité le choc psychologique occasionné par les agressions du 11 septembre 2001 pour imposer un agenda politique de restriction des libertés publiques, redistribuer les dépenses fédérales au profit des grandes sociétés et entraîner la nation dans ce qu'il désigna comme une «*guerre globale contre la terreur*». Dans cette entreprise, il poussa jusqu'à son paroxysme le rejouement des actes terrorisants subis dans l'enfance, en *déplaçant* sur des cibles émissaires la colère refoulée d'avoir été livré sans défense à la violence parentale. Les peuples afghan, puis irakien et bientôt ceux qui contestaient le bien-fondé de cette politique destructrice furent instrumentalisés dans ce sens.

## Clivage psychique

La catastrophe humaine, vécue lors du passage du cyclone «Katrina» sur le Sud des États-Unis, est une conséquence tragique du rejouement collectif par lequel les Américains tentent d'échapper à leurs sentiments d'impuissance et à leur désespoir en s'engageant périodiquement dans l'action militaire. Séquelle d'une éducation judéo-protestante punitive, l'état de dissociation psychologique dont souffrent les actuels responsables états-uniens est en lien direct avec leurs difficultés à prendre en compte les signaux avant-coureurs d'une catastrophe et à agir face à ses répercussions prévisibles.

Les humiliations et les condamnations des adultes fragmentent la vérité de l'enfant en deux entités également corrompues: le *Bien* et le *Mal*. En grandissant, le jeune s'identifie aux projections parentales perçues comme positives – parce que celles-ci lui valurent un *semblant* de considération – et projette sur des supports sélectionnés celles qui ne le sont pas. Les conditionnements éducatifs et scolaires, l'instruction religieuse ou encore les médias participent à structurer une représentation collective du monde fidèle à ce clivage psychique, en fonction des intérêts névrotiques dominants.

## Incarner l'image du Bien

Obsédés par une compétition économique dépendante de la gestion de la terreur relationnelle vécue enfant dans le rapport parental, les Américains ont acquis les valeurs du système qui les exploite. Dans leur prétention à incarner l'image du *Bien* et à circonscrire le *Mal* à l'extérieur d'eux-mêmes, ils ont cautionné «*une guerre juste contre les ennemis de l'Amérique*» pour refouler leurs souffrances au détriment de préoccupations d'ordre social, dont la résolution nécessiterait des remises en causes. Comme l'ont relevé des observateurs, l'ouragan n'aurait pas été aussi destructeur si les moyens octroyés à la guerre en Irak l'avaient été aux actions de protection des populations civiles, notamment à l'entretien des digues et des stations de pompage qui devaient préserver des eaux les quartiers les plus pauvres de La Nouvelle-Orléans.

En réalité, la posture de soumission à l'injonction parentale de *faire le Bien* masque la volonté inconsciente de justifier la

reproduction des maltraitances endurées dans l'enfance sur ceux que l'on accusera collectivement de *faire le Mal* – en l'occurrence *les pauvres et les exclus* – parce que des souffrances générationnelles non résolues les prédisposent à ce rôle. Dans un communiqué diffusé après la catastrophe, un pasteur fondamentaliste sermonna: «*Bien que la perte de vies humaines soit profondément attristante, ce fléau divin a détruit une cité dépravée. Les portes de cette ville étaient grandes ouvertes à la célébration publique du péché. Prions pour qu'une cité plus vertueuse émerge de ce chaos.*» ([www.repentamerica.com](http://www.repentamerica.com), 31.8.05.)

Cette propension à qualifier de «*fléau divin*» les conséquences d'un rejouement collectif permet de maintenir le refoulement d'un profond sentiment d'injustice vécu sous la violence parentale. Un tel état de dissociation psychique interdit toute prise de conscience des causes réelles des phénomènes.

S. V. et M. Co.

## Grandiosité

Les manifestations de grandiosité viennent compenser le profond sentiment d'impuissance que les passages à l'acte parentaux ont infligé à la conscience de l'enfant.

(Dessin : G. W. Bush en capitaine de cavalerie. Sur l'escargot : «*Secours*» aux inondés de La Nouvelle Orléans.)



(Dessin de Corrigan, paru dans *The Toronto Star*, Canada)

## Alcools

D'après un journal américain, le président Bush serait à nouveau sous la dépendance de l'alcool: «*Sa gestion de la crise [entraînée par le passage] de l'ouragan Katrina et les pertes américaines en Iraq ont alimenté le mécontentement public et poussé Bush à se remettre à boire.*» Selon l'une des sources citées, la famille Bush craint qu'il ne «*tombe en morceaux*» et a assigné à son épouse le rôle de «*garde-chiourme*». (*National Enquirer*, 21.9.05)

En public, George W. Bush a toujours prétendu avoir cessé de boire au lendemain de son quarantième anniversaire et s'être tourné vers sa foi de «*chrétien du renouveau*». Aux yeux de ses sympathisants, il incarnait le

*méchant garçon* ayant racheté l'approbation parentale par une conduite exemplaire. Mais la problématique collective qui l'a conduit à endosser ce rôle n'a pas de prise durable sur son passé d'enfant humilié. Le stress lié à l'exercice du pouvoir ou la désapprobation grandissante dont il est l'objet sont des éléments qui font remonter en lui des affects non résolus. Comme les manifestations de ses souffrances ont toujours été condamnées, il se tourne à nouveau vers l'alcool pour inhiber sa capacité à remettre en cause l'image projective que ses parents construisirent de lui.

L'état émotionnel dans lequel se trouve le dirigeant américain est en phase avec celui du groupe qu'il représente: une dépression profonde, refoulée depuis l'enfance et réactivée par les événements dramatiques de ces dernières semaines.

# L'enjeu du sens à l'école

**Aujourd'hui, l'école peut devenir un enjeu pour l'humanité pourvu qu'elle réalise ses projections sur la nature de l'homme. Ceci lui permettrait de reconnaître les enfants comme étant des êtres conscients.**

Pour cela, il lui serait nécessaire de discerner le processus de ré-actualisation de la conscience, d'une part, de la gestion des traumatismes et de leurs remises en scènes, d'autre part. La découverte du monde est actuellement supplantée par les schémas comportementaux des adultes et par l'histoire de la névrose humaine, d'où la nécessité de saisir le sens de celle-ci en décelant ses causes. Il est donc important de faire l'historique de cette névrose collective en parcourant ses chaînes de causalité afin que l'enfant puisse comprendre ce qu'il vit.

## Éduquer ou réaliser

S'ils veulent prendre en compte la réalité psychique de l'être humain, les enseignants devraient, par exemple, discerner : *éduquer* de *réaliser*, *manipuler* de *respecter*, *imposer* de *confirmer*. L'étude de l'histoire de la langue française est révélatrice des manipulations de sens opérées pendant des siècles. Le sens d'*éduquer*, par exemple, fut emprunté au latin *educatio* désignant l'«*action d'élever des animaux et des plantes*», d'où découle la «*mise en œuvre des moyens propres à former un être humain*». *Educatio* vient de *ducere* «tirer à soi», lui-même issu de *dux* «chef».

La violence éducative était alors si répandue et admise qu'elle était sous-entendue. Aujourd'hui, elle est relativisée sinon communément déniée, notamment dans le sens général de «*diriger la formation de quelqu'un par l'instruction et la pédagogie*». L'exigence éducative manifeste pourtant un rapport de pouvoir et un comportement violent. Elle implique que l'adulte se soit structuré une légitimité à rejouer sur l'enfant les violences subies tout en déniaient qu'il s'agit de violences.

Mais la nature de l'être humain est de *réaliser*. Ce verbe est dérivé de *réel* qui signifie «*ce qui est, existe effectivement*». Dans son sens courant, *réaliser* s'oppose à *idéaler*. D'abord chez les traducteurs d'anglais, le verbe a pris la valeur de l'anglais *to realize* «*se rendre compte avec précision, exactitude*». Pour accompagner les enfants dans la réalisation du monde et de leur cons-

science, l'adulte doit savoir discerner ce qui relève de la *nature humaine* de ce qui découle de la *torsion* qu'elle a subi.

## Manipuler ou respecter

Employé couramment au sens de «*manier et transporter*», le verbe *manipuler* prit le sens figuré d'«*arranger par des moyens occultes et suspects*» et plus généralement d'«*influencer quelqu'un à son insu*», ce que font tous les pédagogues.

À l'opposé, le verbe *respecter*, emprunté au latin *respectare* «*regarder derrière soi*», eut d'abord le sens de «*prendre en considération*». *Respecter* signifia plus tard «*avoir de la déférence, des égards pour quelqu'un*» et «*observer scrupuleusement ce qu'il convient de faire, ce qui est prévu*», usages dont procèdent des acceptions comme «*ne pas abîmer*», «*ne pas troubler*». La signification de ce verbe a été construite sur le sentiment de ne pas avoir été respecté, si bien qu'il est aussi utilisé

pour imposer des règles morales ou de propriété. À l'école, l'enfant est amené à *observer scrupuleusement ce qu'il convient de faire, ce qui est prévu*, alors que ce sont les adultes qui devraient sentir scrupuleusement ce qui est *prévu* par la Vie elle-même. Ceux-ci ne prennent pas en compte la nature de l'enfant qu'ils ne devraient *ni abîmer, ni troubler*, ni même scandaliser par leurs passages à l'acte.

Il en va de même des verbes *confirmer* et *imposer*. Le premier, qui d'après son sens donne à l'enfant «*l'assurance qu'il est dans la vérité*», est supplanté par le second qui le déstabilise dans cette assurance naturelle. Celui-ci implique un mouvement de refoulement qui «*attribue faussement quelque chose à quelqu'un*», sens de son premier emploi attesté. L'école est en cela l'œuvre d'un refoulement collectif. C'est pourquoi les parents trouvent normal de voir leurs enfants subir la structure scolaire et exécuter les exigences des enseignants.

Sylvie Vermeulen

## Échec et exclusion

**Les enseignants devraient considérer l'échec et l'exclusion dans la perspective des rejouements familiaux et sociaux.**

Le concept d'échec découle de celui d'inégalité qui a été fondé sur des différences – à commencer par «petit» et «grand» – utilisées pour justifier un rapport de pouvoir déniaient nos caractéristiques communes. C'est donc une relation perturbée à la réalité qui fut ordonnée socialement de telle sorte qu'elle justifiait la hiérarchie et son cortège d'inégalités sociales, au détriment du rapport naturel de l'être humain à la Vie.

Dès lors, l'épanouissement de la nature enfantine est mis en échec parce que l'enfant qui incarne cette nature est dans l'impossibilité de la réaliser, du fait des obstacles relationnels posés par les adultes. À l'école, les enseignants sont agacés lorsque l'enfant manifeste les conséquences de ces obstacles, qui l'empêchent de prendre en compte les impératifs attachés à la gestion de la névrose collective de son époque.

La terreur de l'exclusion n'existe qu'à cause de la distribution des rôles dans les rejouements familiaux. L'action de tenir quelqu'un à l'écart, de le repousser, de le rejeter engendre la crainte et

oblige l'être à se soumettre. Sur le plan social, cette souffrance commune est manipulée dans le but de mener les hommes. Le corps social désigne alors des boucs émissaires prédisposés par leur milieu familial et les mène à cette manifestation extrême qu'est l'exclusion.

C'est pourquoi il est déterminant pour le devenir de l'humanité de prendre en compte l'histoire personnelle de chaque enfant, c'est-à-dire ses origines sociales, l'histoire de ses parents, les conditions de sa conception, de sa naissance, les mutilations subies, le rapport relationnel imposé dans sa petite enfance et ses traumatismes relationnels, afin de mettre à jour les schémas comportementaux dans lesquels il est enfermé par l'aveuglement des adultes et qui l'empêcheront d'exercer sa conscience, de jouir de sa vie au sein de la communauté humaine et d'y être actif pour la satisfaction de tous.

La relation de l'homme au nouveau-né serait alors complètement différente. Les adultes verraient qu'ils saisissent les comportements de l'enfant et les interprètent pour justifier leurs passages à l'acte. Ce sont donc ces derniers qu'il leur faut résoudre en les connectant à leur cause.

S. V.

# Une mise en scène dramatique

Parce qu'ils refusent de s'ouvrir à leur réalité d'être conscients, les enseignants reproduisent sur leurs élèves les violences psychologiques qu'ils ont subies de leurs éducateurs et participent ainsi activement à la distribution des rôles sociaux.

**D'**après les textes officiels, les enseignants se réunissent en conseil de classe pour examiner les questions pédagogiques qui touchent au fonctionnement de la classe et formuler un préavis d'orientation concernant les «*élèves en échec*» (1). Derrière un voile d'humanisme, ce décret dissimule les mécanismes par lesquels l'institution scolaire assure la reproduction de la hiérarchie sociale au mépris du vécu de l'enfant. Dans cette perspective occultée, le conseil de classe apparaît comme un lieu de pouvoir où les enseignants mettent en scène les conséquences du refoulement de leurs propres souffrances, en utilisant leurs élèves comme supports. C'est là l'origine de l'angoisse que suscite cette instance auprès des jeunes qui y sont confrontés : *ils ne seront jamais entendus*.

## Cadre ritualisé

Le déroulement d'un conseil de classe est établi selon des règles précises, quoique variant légèrement d'un établissement scolaire à un autre. Ces dispositions solennelles évoquent celles d'une représentation théâtrale dans laquelle les rôles sont formellement distribués : le président rappelle la procédure réglementaire puis distribue la parole, le maître de classe présente les «*cas à discuter*», les enseignants interviennent alors en levant la main. S'ils sont autorisés à siéger, les délégués des élèves s'expriment avec déférence et prennent note des commentaires à transmettre. Lors des conseils de fin d'année, les délibérations se tiennent à huis clos et les décisions sont votées à bulletins secrets. Ce dispositif confère à l'événement un caractère immuable et sacré.

Ce cadre ritualisé n'autorise pas les jeunes «*en échec*» à exister hors du rôle qu'on leur fait jouer dans la mise en scène. En effet, comme l'institution scolaire décide souverainement des critères de «*la réussite*», les enseignants se servent des élèves qui dérogent à ces prescriptions pour justifier les normes qu'ils imposent à tous les autres. Ils sélectionnent donc chez ces élèves des caractéristiques qui correspondent

à l'image fantasmatique qu'ils se font de «*l'échec*», grossissant les éléments nécessaires à la construction de leurs projections et ignorant ceux qui y font obstacle. Le vécu de l'adolescent est complètement déformé – *et donc nié* – par ce regard projectif.

## Déni de conscience

Prenons la phrase suivante, souvent entendue en conseil de classe : «*Cet élève ne mérite pas qu'on lui accorde une dérogation parce qu'il nous a menés par le bout du nez pendant toute l'année.*» Le mérite qu'on refuse ici n'est pas une marque de reconnaissance, mais l'hypothétique compensation des souffrances occasionnées par les blâmes que l'élève subit quand sa conduite n'est pas conforme aux attentes de ses professeurs. En contrepartie, ces derniers peuvent se prévaloir des «*exigences scolaires*» qu'ils valorisent pour faire porter à l'élève la responsabilité d'un «*échec*» qu'eux-mêmes ont défini comme tel.

De fait, bien qu'ils croient détenir la maîtrise de ce jeu relationnel douloureux, les enseignants remettent en scène les dénis que leur infligent leurs propres éducateurs et gèrent dans le présent les souffrances qui en découlèrent. Ils innocentent ceux qui, par le passé, ont réellement manipulé l'expression de leur conscience en déplaçant aujourd'hui l'intention manipulatoire sur les jeunes dont ils ont la charge : «*Cet élève nous a menés par le bout du nez.*» La sensation de manipulation que vivent les enseignants face au comportement de leurs élèves et la vague culpabilité qu'ils ressentent immanquablement à évaluer et à sélectionner des êtres humains trouvent dans ce transfert un exutoire qui ne remet pas en cause leur pouvoir, ni celui de leurs mentors.

Cette fonction d'exutoire attribuée au rôle de «*l'élève en échec*» ne laisse aucune place à la reconnaissance de l'histoire personnelle de l'enfant, de son engagement inlassable pour faire entendre les manifestations de sa conscience ou de la souffrance qu'il endure face au déni des adultes. En conseil de classe, les enseignants diront plutôt : «*Cet élève ne fait pas d'efforts pour réussir et se montre insouciant. Il n'a pas d'excuse pour sa paresse.*» Dans l'esprit de l'éducateur, la condition naturelle de l'enfant est «*l'insouciance*» et «*la paresse*» – des qualificatifs qui légitiment le traitement qu'il lui fait

subir pour «*l'élever*» vers lui, c'est-à-dire pour le soumettre à sa représentation du monde.

Parfois, sous couvert d'une préoccupation «*sincère*» pour l'avenir d'un élève, un enseignant résume par une métaphore le rôle de «*bon à rien*» endossé par ce dernier : «*S'il continue ainsi, j'ai peur que cet élève ne finisse sous les ponts.*» Par cette menace d'exclusion sociale, il tente de réactiver chez le jeune la terreur de l'abandon relationnel vécu dans la relation parentale et se conforte dans sa fonction éducative, puisque la structuration des apprentissages maintient le refoulement de cette détresse par la promesse d'un statut professionnel convoité.

L'ensemble de ces projections conditionne la remise en scène des violences psychologiques vécues dans

## Refoulement

«*Le conseil de classe est un lieu de pouvoir où les enseignants mettent en scène les conséquences du refoulement de leurs propres souffrances.*»

l'enfance, que l'adulte refoule ainsi continuellement pour faire obstacle au processus naturel qui le libérerait de son aveuglement. En voici un exemple : «*Ce dont cet élève a besoin, c'est d'un bon coup de pied aux fesses, qui agisse comme un électrochoc. Il est encore très immature.*» La posture de l'enseignant est cette fois clairement celle du parent répressif. Celui-là se valorise en dépréciant l'élève et se légitime de reproduire ainsi les humiliations qu'il a lui-même subies, en les affublant de vertus qu'il croit «*thérapeutiques*». Cet état d'esprit constitue le socle des violences légitimées dans le cadre de l'institution scolaire.

L'idée de pouvoir humilier et sermonner «*l'élève en échec*» rassure les enseignants ainsi confortés dans leurs croyances. C'est la raison pour laquelle les dérogations accordées en conseil de classe sont toujours assorties d'une sévère mise en garde, qui fonctionne comme un rappel de l'autodiscipline que s'impose l'enfant face à la violence parentale. L'insensibilisation des adul-

## Note :

(1) Pour les références de cet article, consulter : <http://www.regardconscient.net/archi05/0509conseil.html>.

tes à l'égard du vécu de l'enfant devient le moteur du refoulement de leur propre vécu et manifeste leur terreur à accueillir cette vérité. Les enseignants se ferment ainsi au ressenti de leurs élèves, pour ne pas risquer de laisser monter en eux leurs souffrances refoulées et s'ouvrir à l'éventualité de prendre conscience de leurs causes réelles, ce qui menacerait les structures qu'ils édifient pour s'en tenir à distance.

### Fidélité au père

Ces schémas de reproduction de la violence sont indissociables de la soumission que le corps enseignant voue aux exigences de la hiérarchie patriarcale qui lui confère son statut. C'est pourquoi, confrontés à un «*échec scolaire*» qui remet en cause leurs idéaux affichés, les professeurs réaffirment solidairement la pertinence de leurs critères d'éducation en lançant par exemple: «*Il ne faut surtout pas baisser nos exigences.*» En déplaçant ainsi sur leurs élèves l'intransigeance de leurs propres parents et éducateurs au nom de «l'égalité des chances», ils s'enferment dans l'innocence coupable qu'ils ont jadis reprochée à leurs maîtres et verrouillent toute possibilité de mise à jour de l'ensemble.

Les élèves expriment cela à leur manière: «*C'est jamais la faute des profs!*» Ils sentent bien que leurs résultats scolaires sont indissociables du regard projectif que leurs enseignants portent sur eux, mais ne peuvent démonter seuls les mécanismes par lesquels ils sont manipulés. De leur côté, les enseignants se prévalent d'une fonction pour appliquer le règlement scolaire et éviter de se poser les questions qui dérangeraient l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de la société. La relative tranquillité qu'ils retirent de ce manque de perspective découle en fait des compensations que procure la conformité aux exigences du pouvoir, mais se paie de nombreux maux consécutifs à cet aveuglement.

Si les enseignants sont rarement capables d'une réflexion sur leur propre rôle dans l'édifice social et sur l'édifice lui-même, c'est qu'une telle autonomie de pensée les confronterait inévitablement à la figure paternelle. Au sein du corps enseignant et particulièrement en conseil de classe, l'expression d'une remise en cause est donc perçue comme une menace. Elle réactive une impuissance vécue dans l'enfance face à la violence subie, qui n'est plus justifiable chez l'adulte dont le positionnement naturel devrait être clairement du côté de l'enfant.

### Remise en cause salutaire

En refusant d'accueillir leurs souffrances et en les projetant sur leurs élèves à la manière de leurs éducateurs, les enseignants entérinent la distribution des rôles sociaux qui manifestent, sur le plan collectif, les conséquences des traumatismes non résolus. Ils acceptent l'intrusion des milieux économiques dans l'élaboration de leurs programmes et consentent à «trier» leurs élèves en fonction de la capacité de ceux-ci à se conformer aux exigences de refoulement dictées par leur futur emploi: «*Cet élève est mal orienté, il n'a pas un profil gymnasial.*» À leur corps défendant, ils participent activement à la pérennité des inégalités sociales et à la transmission de l'idéologie dominante.

### Dérobade

«Si un élève évoque des difficultés familiales ou personnelles, les enseignants prennent souvent cette ouverture pour une dérobade.»

Ainsi en va-t-il de la référence constante à la valeur du «travail» dans la réussite scolaire. En conseil de classe, cette rengaine finit même par agacer les enseignants qui la rabâchent depuis des années, sans en tirer de leçon: «*Cela fait vingt ans que j'entends des élèves dire qu'ils vont se mettre à travailler.*» Abandonnés à la réduction des adultes, les jeunes manifestent l'impuissance de leurs éducateurs à accueillir une remise en cause salutaire et à s'engager dans un travail sur leur propre histoire. Et si un élève – ou son porte-parole – fait état de difficultés familiales ou personnelles, les enseignants prennent souvent cette ouverture pour une dérobade ou renvoient celui-ci à d'hypothétiques capacités de «résilience».

Depuis la création de l'école laïque et républicaine, l'humanisme dominant fait croire aux valeurs du développement harmonieux de l'enfant et du jeune adulte, au respect de ses rythmes ou à l'égalité des chances. Mais lorsqu'on pose, dès la maternelle, un regard égalitaire sur des enfants tous *traumatisés*, niant ainsi leur histoire familiale et communautaire, on ne peut que reproduire la hiérarchie sociale et les inégalités qui en découlent. Ces mécanismes de reproduction perdureront tant que les enseignants refuseront d'accueillir l'expression de la conscience des enfants qu'ils ont la prétention d'instruire.

Marc-André Cotton

## Brèves

### Effet d'annonce

À la rentrée scolaire, les enseignants genevois apprennent par voie de presse que le gouvernement envisage de supprimer leur prime de fidélité, équivalant à un treizième salaire, en vue d'équilibrer son projet de budget 2006. Au printemps, il avait été annoncé qu'il n'y aurait aucune création de poste d'enseignant supplémentaire, ni progression des annuités d'ancienneté ou indexation des salaires. (*Tribune de Genève*, 27.8.05)

Cet effet d'annonce a pour fonction de rappeler aux enseignants leur rôle d'agents soumis aux exigences du pouvoir qui les emploie. Ainsi humiliés et réactivés dans un sentiment d'insécurité ayant cause dans leur enfance, ceux-ci seront moins enclins à contester les autres mesures d'économie, effectives dans l'instant. Cette pression les maintient dans une posture d'enfants face au père et réactive en eux l'interdit de prendre conscience de leurs responsabilités dans le jeu de l'autoritarisme paternel sur les jeunes qu'ils enseignent.

### Partenariat

Les entreprises allemandes multiplient les partenariats avec les écoles publiques. Elles vantent les qualités de leurs produits dans les cours et collaborent avec les enseignants pour l'élaboration des programmes. Parmi d'autres exemples, la firme *Siemens* intervient à Cologne dans un cours d'histoire avec un module «*Siemens de 1848 à nos jours*» ou en anglais autour du thème «*Siemens, global player*» [*Siemens*, acteur mondial]. Dans certains *Länder*, un tiers des écoles du secondaire ont un partenariat privé et le phénomène pourrait toucher bientôt tous les établissements. (*Courrier International* No 777, 22.9.05)

Établissements scolaires et entreprises partagent une vision utilitariste des apprentissages scolaires, centrée sur l'adaptation aux impératifs de la société industrielle. C'est pourquoi elles s'entendent pour détourner l'élan humain au profit de leurs intérêts financiers respectifs. Mais c'est à la réalisation de la conscience des jeunes que l'école devrait se consacrer. En favorisant ce processus, elle leur permettrait de se restituer un sentiment d'intégrité qu'aucune idéologie ne pourrait plus dénaturer.

# Les relations humaines à l'école

**Les grands idéaux de la République sont des compensations psychologiques utilisées par toute une population pour maintenir son organisation sociale. Leur application sert à régenter et à tempérer les passages à l'acte quotidiens.**

L'homme rejoue son histoire dans le but d'exercer librement sa conscience. Il ne peut donc pas mettre en pratique des idéaux – fondés sur le déni de cette nature consciente – qui plébiscitent le refoulement des souffrances, sans chercher à manifester les causes et les conséquences de ce déni. Dans le premier article de la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen*, il est écrit : «*Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits.*» Par nature, les enfants naissent «*libres et égaux*» : libres parce qu'ils ne sont pas encore entravés par les empreintes traumatiques de l'éducation et égaux parce qu'ils jouissent tous des mêmes facultés humaines. Mais les parents ne reconnaissent pas ces dernières comme étant les fidèles intermédiaires de leur propre aptitude à se réaliser. Ils ordonnent à l'enfant de les dominer et de les exploiter pour se soumettre à leurs exigences. À l'école, l'enfant n'a plus la possibilité de s'exprimer librement puisque son jugement personnel a été saboté lorsqu'il prit position face aux comportements névrotiques de ses parents. Au lieu de concourir à la libération de cette expression en participant à la mise à jour des causes de sa répression, les enseignants entérinent le rapport de domination, notamment en introduisant la notion de *droit* qui n'a été érigée que sur les conséquences extrêmes de ce rapport.

## Respecter les convenances

Le massacre de la conscience de l'enfant engendre des comportements qui servent de prétexte à la construction de ces idéaux. L'éducation que celui-ci subit est d'abord la connaissance des usages du monde névrotique et des égards que les hommes s'imposent en société. L'apprentissage de ce «*savoir-vivre*» se construit sur l'humiliation faite à la méconnaissance qu'a l'enfant de la gestion des névroses individuelle et collective, qu'il découvre à ses dépens. Il doit respecter les convenances liées à la structuration de cette gestion d'adultes, et ceci au détriment de l'expression de sa nature humaine spontanée : *non*

*accueil et répression de ses pleurs, de sa colère, de sa sincérité, de sa vérité et de ses refus ; déconnection de leurs causes réelles et donc mépris de l'existence des chaînes de causalité ; récupération de sa joie de vivre au profit de la société de consommation ; répression de ses tentatives de nommer autre chose que ce que l'on veut l'entendre dire.* Dans ce contexte, l'enfant doit acquérir une «*culture générale*» faite de mensonges, puisque celle-ci a été bâtie sur des rapports humains humiliant la nature de l'être, notamment par la valorisation des handicaps relationnels que sont la domination de soi, la compétition et la concurrence. Le concept d'*égalité des chances* défie alors toute logique.

## Gestion de la névrose collective

La première tâche assignée aux enseignants de la République est donc d'insuffler un rapport hiérarchique au sein des nouvelles générations, sur le modèle de celui auquel ils se soumettent eux-mêmes. Ce rapport, qui contraint les relations humaines, ne peut être éliminé, tout au plus supplanté par un autre, car sa raison d'être est la gestion de la névrose collective. Cette dernière nécessite pouvoir et maîtrise. Mais par une torsion de sens, les adultes, terrorisés par l'idée même de changement, imposent cette nécessité à l'enfant sur la base de l'interprétation qu'ils font de son comportement. Ils ont peur de reconnaître

que l'être humain naît conscient, aimant et responsable, et que c'est l'adaptation aux rapports subis dans l'enfance qui dicte leurs comportements d'adulte. Ce sont ces comportements qui, dans l'attente d'une résolution, nécessitent pouvoir et maîtrise.

## Programmation relationnelle

Prenant la relève des parents, les enseignants présentent aux enfants le rapport de pouvoir comme inhérent à la communauté humaine par le simple fait que la structure hiérarchique est posée depuis des siècles comme un tronc commun à l'ensemble des relations. Ainsi, ils scellent l'interdit de réaliser que la structure hiérarchique est la conséquence de la croyance en une *mauvaise nature* qui serait inhérente à l'homme.

Convaincus de leur *mauvaise nature* et donc de la nécessité d'une autodiscipline subordonnée à l'ordre établi, les enseignants maltraitent la sensibilité consciente des enfants tout en croyant agir pour leur bien. Terrifiés à l'idée même de se pencher sur ce que cache ce concept, ils s'accrochent plus encore à leur propre adaptation. Dès lors, beaucoup d'entre eux militent aux côtés des industriels pour que l'apprentissage scolaire commence dès deux ans sous un prétexte fallacieux de socialisation.

La programmation relationnelle préscolaire impose à l'enfant d'obéir à ses parents afin qu'il accepte aisément

## Lien rompu

La fondation *Avenir Suisse*, un groupe de pression néolibéral créé par quatorze multinationales suisses, veut imposer la journée continue à l'école. Selon l'auteur du «*guide*» qu'elle a édité et envoyé à quelque 2800 communes suisses, la formule «*présente tellement d'avantages que ce modèle devrait devenir la règle.*» (ATS, 5.7.05) La «*journée continue de l'écolier*» implique une prise en charge globale des enfants dès 7h00 du matin, incluant le repas de midi et les activités parascolaires, «*permettant de mieux concilier vie professionnelle des parents et épanouissement des enfants.*» (*Hebdo*, 15.9.05)

Derrière un positivisme trompeur, les milieux économiques recherchent la disponibilité totale des «*salariés*» et l'implication des nouvelles générations

par la manipulation des souffrances que provoque la rupture du lien entre l'enfant et ses parents. Le lien est porteur du sens de l'existence de l'enfant. Sans une confirmation constante de ce sens, ce dernier est livré à ce qu'il y a de plus performant aujourd'hui en matière de gestion de la névrose collective : *les démocraties capitalistes.*

Quand l'enfant naît, ses jeunes parents ont un problème de conscience. Ils ne sont pas libérés de leur aveuglement et sont donc terrorisés à l'idée de mal faire. Dans son discours, la fondation *Avenir Suisse* canalise cette culpabilité en posant les parents comme victimes d'une surcharge d'activités. Elle semble ne pas les condamner, mais c'est pourtant sur la peur que suscite sa condamnation implicite des comportements parentaux qu'elle espère imposer un modèle de société favorable aux intérêts économiques de ses promoteurs.

S. V.

les consignes de la maîtresse, malgré un sentiment profond d'insécurité. De la soumission de l'enfant dépend le maintien de l'ordre social à venir.

Mais l'enseignant obéit à un ordre qui n'est pas celui du sens de la Vie. Il suit les consignes qui ordonnent de ne pas prendre en compte l'histoire de chacun et ses conséquences, un ensemble constitué des souffrances refoulées, des handicaps relationnels occasionnés, des chaînes de causalité déconnectées des agissements présents et de leurs conséquences, par exemple la traumatisante adaptation que l'enfant dut opérer s'il fut livré à la crèche. L'enseignant sabote ainsi le temps dont l'enfant a besoin pour nommer précisément ce qu'il vit ou ce qui l'entrave. La découverte du monde est alors réduite à un produit de consommation nommé *instruction*, avec pour conséquence de privilégier la gestion des souffrances au détriment de leur résolution.

#### Nommer le monde

L'enfant a besoin de la présence consciente de sa mère et de son père pour rester dans la joie de la découverte et dans la sécurité d'une paix intérieure qui, vécue par ceux qui l'entourent, assure la jouissance d'être ensemble. Comme c'est rarement le cas, il serait alors impératif que l'enfant jouisse à l'école d'un climat relationnel basé sur la confiance, la sécurité et le respect de sa condition d'être conscient. Mais les enseignants ignorent leur capacité à accueillir ce que vit l'enfant et à satisfaire ses besoins réels. Ceci justifie qu'ils continuent à canaliser sévèrement le langage de l'enfant, bien que celui-ci soit entièrement consacré à la réalisation de sa conscience.

Au lieu de nommer le monde infini de la sensibilité humaine en constante interaction avec son environnement, les adultes utilisent les mots pour l'emmurer vivante dans un corps qui en devient malade. Chaque mot porte l'interdit de nommer en vérité. Les adultes se réservent le droit de desserrer leur emprise psychologique pourvu que cet acte soit vécu par l'enfant avec soumission et reconnaissance, puisqu'il n'est pas question que celui-ci les remettre en cause.

#### L'enseignant responsable

L'implication de l'enfant dans la gestion névrotique parentale et sociale est un drame humain et c'est pourquoi l'enseignant responsable, porté à transmettre son savoir, ose se remettre en cause. Il accepte de reconnaître que ses propres tensions influent sur l'ambiance

## Feu vert ou feu rouge ?

**L'humiliation des manifestations de persécution subies dans l'enfance empêche des prises de consciences libératrices. Témoignage.**

J'étais la fille d'un irascible militant communiste connu des instituteurs de mon village. À l'école primaire, pour cette raison, ma parole fut sans cesse humiliée. En pleine guerre froide, ceux-ci traquaient et entravaient ceux qu'ils considéraient être les ennemis d'une République pourtant proclamée... démocratique. Il n'était pas question de donner aux enfants les moyens de nommer clairement ce qu'ils sentaient, d'autant moins à la fille d'un communiste. Mes parents ne maîtrisaient pas les subtilités de la langue française. Ils étaient fille et fils d'immigrants de langues paternelles respectivement italienne et flamande. J'étais donc coincée entre des parents traumatisés par leurs histoires personnelles, embrasées par cinq ans de guerre, et des instituteurs déterminés à briser le rapport que j'avais établi, pour ma survie, avec la structure de pensée de mon père. Je développai alors une impossibilité à exprimer explicitement la mienne. À l'école, n'ayant pas d'affinité avec le discours ambiant, je disais difficilement ce que les adultes voulaient m'entendre répéter. Je vivais ce lieu à la manière de mon père, c'est-à-dire comme une prison dans laquelle les enfants du peuple devaient se soumettre à la pensée et à la volonté de maîtres au service de la bourgeoisie.

Perturbée par d'innombrables messages contradictoires, je restais particulièrement prostrée pendant les cours de français et d'histoire. Les uns parce qu'on y essayait de m'impliquer dans l'apprentissage de l'art du mensonge et de la manipulation,

et les autres parce qu'on y dédaignait ma propre histoire à travers celle, ignorée ou méprisée, du peuple.

Je vis aujourd'hui encore les conséquences de cette lente et pernicieuse persécution de mon expression. Parfois, des nécessités spécifiques du quotidien me laissent dans un vide de réponse. Dans certaines ambiances relationnelles où le mépris règne sur l'écoute et qui résonnent avec les ambiances de mon enfance, les mots «me manquent», les unités de mesures «m'échappent».

Il y a quelques années, je traversai pour la première fois la frontière suisse au volant de ma voiture. Je me trouvais alors dans l'impossibilité de me sentir à l'aise en conduisant. La signalisation française diffère peu de celle de ce pays. Mais la peur de me tromper paralysait pourtant ma capacité à saisir instantanément le sens de certaines informations. Quelque chose s'interposait entre mon élan et sa mise en pratique. Je décidai que dorénavant, je m'y ferais conduire. Durant ces trajets, j'essayai de saisir ce qui se passait en moi et constatai être surtout perturbée par la proximité de deux feux à certains carrefours: l'un «au vert» pour aller tout droit et l'autre «au rouge» pour tourner. Les feux, ainsi agencés, symbolisaient pour moi un message contradictoire posé sur un élan vital, un transfert que j'opérai lors de mon premier séjour et qui me paralysa par la suite jusqu'à cette prise de conscience.

Chacun porte son histoire, chacun interprète le présent en fonction de cette histoire. L'humiliation des manifestations de persécutions subies dans l'enfance, comme la peur de conduire dans certaines circonstances, empêche des prises de conscience libératrices et maintient la relation de pouvoir.

S. V.

de la classe, que le ton de sa voix peut paralyser, terroriser et humilier, que ses colères scandalisent les enfants et qu'il rejoue avec son administration et avec «ses élèves» la base relationnelle que ses parents ont établie avec lui. Il reconnaît les artifices utilisés pour que les enfants acceptent la situation scolaire et se mettent au service des exigences du pouvoir. Il réalise que tous ses collègues sont pris dans des schémas comportementaux similaires qu'ils justifient de la même façon.

En revendiquant des droits pour solutionner les conséquences d'un rapport relationnel dramatique, les gens compensent le manque de reconnaissance de l'inhérence de leur conscience. Ils luttent contre «le manque de liberté» sans réaliser qu'ils refoulent alors un manque d'une autre nature: celui de la libre expression de cette conscience. Ils font de même avec «le manque d'égalité», pour refouler l'insécurité qu'engendre la perte du sentiment d'être ensemble.

Sylvie Vermeulen

# Parler des violences familiales

**Pour grandir, les jeunes ont besoin d'entendre reconnaître les maltraitances que leur infligent leurs éducateurs. C'est une porte ouverte à la confirmation de leur nature consciente.**

Les jeunes qui fréquentent nos écoles sont directement concernés par les violences infligées au nom de l'éducation: ils subissent ces dernières tous les jours, sans que personne ne vienne conforter leur sentiment d'injustice. Ils sont donc sceptiques lorsque je leur propose d'aborder cette question en me plaçant consciemment de leur côté. N'ayant trouvé, à ce jour, que peu d'écoute de leur vécu intérieur, ils associent d'abord cette démarche aux manipulations qu'ils vivent au quotidien.

## Références comportementales

Quels discours les adultes tiennent-ils en effet en matière d'éducation? Par exemple, que la fessée serait nécessaire pour imposer la discipline et éviter que les petits ne deviennent des « tyrans ». Des spécialistes très en vue cautionnent ce genre de sophismes – *qui font porter aux jeunes la cause des maltraitances que les adultes leur imposent* –, parce qu'ils ont pour fonction sociale de retarder l'émergence de relations respectueuses du vécu de l'enfant.

Ainsi, tandis qu'une étude sur la violence familiale publiée par l'Université de Fribourg déplorait récemment qu'au moins 35000 bébés suisses jusqu'à deux ans et demi reçoivent encore des fessées « *de temps en temps* » à « *très fréquemment* » (1), un pédo-psychiatre genevois justifia le recours aux châtimements corporels: « *L'erreur [serait] de croire qu'un enfant est capable de réguler seul les débordements de son narcissisme. On l'entretient dans le fantasme de sa toute-puissance.* »

Ces monstrueuses manipulations du sens des actes des uns et des autres banalisent le recours à la violence éducative et renvoient la plupart des jeunes aux références comportementales qu'ils ont intériorisées dans leur relation aux parents. En classe, plus de trois quarts d'entre eux vont donc juger « acceptable » qu'un enfant soit giflé, fessé, enfermé dans sa chambre ou puni « pour une bêtise », « s'il n'a pas obéi », « quand il n'écoute pas ce que ses parents lui disent » ou « qu'il est insolent ».

## Le vécu de l'enfant

Dans l'écoute, ils se distancent un peu du discours parental et peuvent accueillir des informations relatives aux conséquences de la violence éducative pour l'intégrité de l'enfant et sont généralement étonnés d'apprendre que des études sérieuses confirment ce qu'ils sentent confusément au fond d'eux-mêmes: lorsqu'un parent se retourne contre son enfant, il nuit gravement à son épanouissement naturel, quelles que soient les raisons qu'il se donne pour le faire.

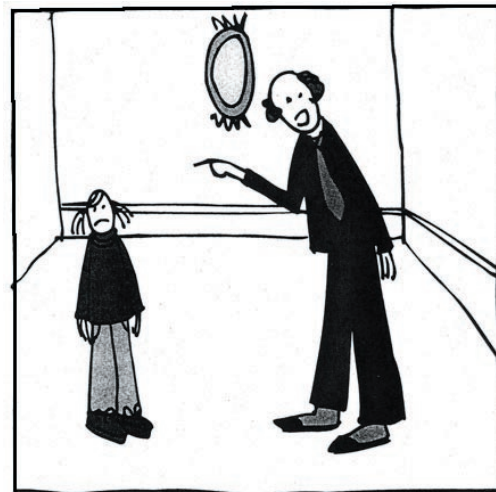
En faisant ainsi référence au positionnement d'adultes bienveillants – comme la psychothérapeute Alice Miller –, l'enseignant autorise implicitement les jeunes à se reconnecter à leur vécu d'enfant et à prendre au sérieux les souffrances que leurs parents et éducateurs ont exigé qu'ils cachent par la terreur. Un élève de la classe peut alors lire à haute voix une coupure de presse ou l'extrait d'un ouvrage, par lesquels tous vont entendre une part de la vérité qui leur fut dérobée.

Pour la plupart des jeunes auxquels je m'adresse, c'est la première fois qu'ils entendent un adulte nommer clairement l'origine de la souffrance de l'enfant et qu'ils réalisent l'existence d'une causalité dans la reproduction de la violence éducative. Cette prise de conscience est déterminante pour l'ensemble de leurs relations, puisqu'ils ne sont plus totalement identifiés aux schémas de comportement qu'ils manifestent du fait des maltraitances subies. La dynamique de la classe s'en trouve donc durablement transformée.

## Rompre la chaîne de la violence

Lors des rédactions de fin de trimestre, ils choisissent majoritairement le thème relatif à la violence éducative. Leurs écrits confirment souvent l'ampleur des maltraitances parentales que subissent les jeunes qui fréquentent nos classes et l'importance de reconnaître les souffrances qui en découlent: « *Quand moi j'étais petit, environ 10 ans, je vivais avec mes deux parents, et ces derniers me frappaient violemment avec une ceinture, une chaussure, en fait tout ce qui leur tombait sous la main. À chaque coup que je recevais, ça me donnait la haine et je voulais me venger quand je serais plus grand.* »

Le même garçon est dégoûté lorsqu'il découvre la connivence coupable des adultes: « *Une fois, mes frères sont allés chez les flics et ils leur ont dit ce que nos parents nous faisaient, plus particulièrement mon père, et la police a dit que mes parents faisaient ce qu'ils voulaient. Donc je me pose*



© Dessin Paola Moriggia / Questions familiales, 01/02

## Reproduction

Les jeunes comprennent qu'ils peuvent être amenés à reproduire les violences subies s'ils ne s'interrogent pas sur leur propre vécu éducatif.

*une question: Y a-t-il une vraie justice en Suisse? Moi, je peux vous dire que non! Parce que quand moi je ne me faisais pas battre physiquement, je me faisais battre psychologiquement quand je voyais mes frères se faire taper ou quand je les entendais. Ça me faisait mal à l'intérieur et je devais sortir dehors pour ne pas souffrir.»*

Il montre finalement l'impact de nos discussions sur son positionnement à l'égard des châtimements corporels et sur sa propre capacité à rompre la chaîne de la violence: « *Moi je peux vous dire que mes frères n'ont pas réussi à l'école et dans tout ce qu'ils ont entrepris. [...] Donc, la question se pose: À quoi sert-il vraiment de taper, vu qu'on n'arrive pas à se reconstruire par la suite?»*

Marc-André Cotton

## Note:

(1) Consulter les références de cet article dans sa version intégrale: <http://www.regardconscient.net/archi05/0509violeeduc.html>