

Regard conscient

La force de faire face à notre histoire

Octobre 2002 • No 6

Édito

L'enfant devant l'école



INRP Musée National de l'Éducation

2 **Actualité**
Brèves
Mangamania

Enfances
Un déni de conscience
Théâtre 3

4 **Enseignement**
L'encombrant héritage
de l'école républicaine
Classement

Enseignement
(suite) 5
Claques sur les oreilles

6 **Économie**
La tourmente des notations
Bons points

Vécu
« La liberté, c'est...
...la prison à perpétuité! »
Skolé 7

8 **Perspectives**
Et si l'école se penchait
sur les origines
de la violence?

Depuis la victoire de l'UMP (Union pour la Majorité Présidentielle) aux dernières législatives, la classe politique française se raidit autour de la question scolaire. En juillet, le Parlement réintroduisait les «centres éducatifs fermés pour mineurs délinquants récidivistes»; en août, la loi Perben portait à six mois de prison ferme la sanction encourue pour les «délits d'outrage» à un professeur; en septembre, un avant-projet de loi pour la sécurité intérieure, proposé par le ministre de l'Intérieur Nicolas Sarkozy, envisage la création d'un «délit d'absentéisme scolaire», puni d'une amende de 2000 euros, parmi d'autres dispositions clairement liberticides¹.

Ce sursaut national de violence «éducative» - largement plébiscité - révèle au grand jour le mode relationnel qu'imposent les adultes aux jeunes générations. Effrayés par une remise en cause de leurs valeurs, une majorité de parents et de responsables éducatifs semblent s'en remettre à l'autoritarisme de leurs élus dans l'espoir d'une rassurance, mais sans se soucier des effets destructeurs des actions engagées.

Dans ce numéro de Regard conscient, nous voulons montrer comment l'institution scolaire participe à ce processus de reproduction de la violence. Dans une certaine conception républicaine de l'école, héritée de l'esprit colonial du XIXe siècle, l'enfant est une créature misérable qui ne doit son salut qu'à sa soumission docile à l'influence civilisatrice de ses maîtres (page 4). Pendant des siècles, les châtiements corporels ont d'ailleurs été justifiés par la volonté de plier l'enfant à ce dessein (page 2).

Depuis toujours, semble-t-il, les activités de l'enfant furent méprisées car

incomprises des adultes, ce qui justifia qu'on lui confisque son temps et qu'on l'utilise contre son gré. L'humiliation de la présence consciente de l'enfant - notamment à l'école - détermine des pathologies individuelles, dont l'échec scolaire et la dépression (page 3). Elle a également des répercussions collectives dans la mesure où la répétition compulsive de cette souffrance engendre des phénomènes d'exclusion sociale (page 5).

Au cœur du système scolaire, on trouve en effet un mécanisme humiliant de conditionnement par la punition et la récompense qui, peu à peu, envahit l'ensemble des activités humaines. Même les gouvernements se comportent en élèves anxieux et sont soumis aux humeurs changeantes des agences de notations financières (page 6). Ce pouvoir exorbitant, détenu par une petite élite privée d'origine anglo-saxonne, peut mener à l'étranglement économique d'un pays et de ses habitants.

Pourtant, l'école pourrait être un lieu d'ouverture où l'on se penche sur l'origine de la violence humaine et les mécanismes de sa reproduction (page 8). Il faudrait pour cela qu'un nombre significatif de parents et de responsables éducatifs s'interrogent sincèrement sur leur passé et sur les humiliations subies à l'école. Toute initiative allant dans ce sens marquerait une volonté de s'affranchir d'un lourd héritage.

Marc-André Cotton

(prochaine parution : décembre 2002)

1 Révélé par F. Chambon, A. Garcia et P. Smolar, Le gouvernement élargit considérablement les pouvoirs de la police, Le Monde, 27.9.02.

Brèves

Outrage

La loi Perben adoptée le 3 août dernier par le Parlement français permet désormais d'emprisonner pendant six mois un élève ayant insulté tout personnel d'un établissement scolaire. Cette mesure répressive, accueillie comme une marque de reconnaissance par certains enseignants, se présente comme une arme supplémentaire pour lutter contre le « *délit d'outrage à une personne chargée d'une mission de service public* ». Selon un magistrat, elle permettra d'arrêter sur le champ un élève qui disjoncte et « *évitera que s'accroisse le sentiment d'impunité dans les classes* ». Pour la direction des affaires juridiques du Ministère de l'éducation, l'effet de publicité ainsi créé pourrait contribuer à une augmentation des plaintes pour outrage, qui ont déjà été multipliées par quatre en l'espace de six ans.

Personne ne dit mot des outrages subis par les enfants de la part de ces mêmes adultes, sous couvert d'éducation et d'instruction.

Le Monde, 4.9.02

Pain sec

Le 5 septembre, en Avignon, quatre élèves d'une école primaire ont été refoulés de la cantine parce que leurs parents n'étaient pas à jour de leurs paiements de tickets-repas au moment de la rentrée. Les enfants ont déjeuné d'une simple tranche de pain fournie par une cantinière magnanime. Selon le directeur de cette école, « *la mairie a totalement refusé qu'on leur donne à manger* ». Devant le tollé suscité par une telle décision, le maire de la ville a publié un communiqué condamnant ce dérapage.

Il y a quelques années, deux policiers municipaux avaient fait irruption dans une école primaire de Beaucaire (Gard) à la demande des services sociaux. Ils venaient arrêter un enfant de 10 ans avant son entrée au réfectoire parce que sa maman présentait une dette de dix tickets-repas, réclamée par la mairie. Encore plus intransigeante, une directrice de maternelle avait, en 1999, conduit un petit garçon de cinq ans à la gendarmerie parce qu'il n'avait pas présenté de ticket à l'entrée de la cantine. Dans la poche de l'enfant, les policiers découvrirent un chèque correspondant au montant du repas et un mot d'explication de la mère, qui était en stage professionnel.

Quelles séquelles ces enfants garderont-ils de la brutalité des adultes qui auraient dû leur assurer soutien et protection ?

Libération, 7.9.02

Mangamania

L'intérêt des enfants pour les dessins animés violents renvoie les adultes à leur propre violence. Arrêt sur image.

Certains mangas ou dessins animés violents ont la particularité d'avoir pour héros des enfants et des adolescents qui développent leur puissance afin de contrer les attaques de créatures qui veulent les détruire, eux et, à travers eux, le monde. Une Américaine a interrogé un petit voisin pour savoir pourquoi cette violence l'attirait¹ :

« *Parce que je suis un petit garçon, répondit celui-ci, et que les grandes personnes sont GRANDES! Elles sont grandes comme des... des avions! Et elles hurlent après moi et me frappent et me mentent et disent que je suis stupide et me battent à coups de ceinture!* »

« *Bon, dit l'adulte, j'entends que toutes ces attentions des adultes ne te donnent pas la sensation d'être protégé, chéri et aimé?* »

« *Tu dis quoi? Ouh-ouh? Tu m'écoutes? Ces trucs me font me sentir MENACÉ, mais dans les dessins animés, les GENTILS GAGNENT TOUJOURS!* »

Comme ses héros, l'enfant reconnaît que sa présence est indispensable à la sauvegarde de la Vie. Il a dû mettre en jeu toute sa force pour résister à la violence éducative de ses parents, puis de la société. Notre civilisation ne reconnaît pas la force et la puissance naturelle

de l'être. L'homme est identifié à sa terrible réduction et croit que la violence est sa force alors qu'elle est la manifestation de son impuissance. Les jeunes retrouvent cette problématique



Dragon Ball © éditions Glénat

que inconsciemment expriment dans les mangas. Ils ont envie de la comprendre, mais comme les liens avec leur histoire ne sont pas faits, ils ne peuvent que banaliser la violence et s'y accoutumer, jusqu'à parfois en devenir dépendants, pour refouler la souffrance d'être porteurs de cette réduction.

B. G.

Note :

¹ Jane Stillwater, *Why Do Violent Cartoons Make Children Feel Safe?*, <http://nospank.net/stillwtr.htm>

Va-t-en-guerre

Vingt-trois états américains autorisent encore les enseignants à battre le derrière des enfants avec une planche de bois et l'on estime que quelque 500 000 élèves subissent un tel outrage annuellement dans les écoles publiques. Pour l'année scolaire 1997-98, un rapport du *Bureau pour les Droits Civils* estimait que plus de 10% des écoliers du Mississippi avaient reçu un tel châtiment. L'Arkansas, l'Alabama, le Tennessee et l'Oklahoma venaient ensuite. Le Texas était en tête pour le nombre de corrections administrées, soit 81 373 enfants frappés dans les écoles, cette année-là.

En 1991, George H. Bush, père, avait annoncé ainsi sa guerre contre Saddam Hussein : « *On va lui botter le cul!* » En signe d'approbation, des milliers d'Américains qui, comme leur président, avaient été frappés sur le derrière dans leur enfance se mirent à porter

des T-shirts, des badges et des drapeaux avec ces deux mots : « *Botte-cul!* »

www.nospank.net
www.psychohistory.com

Maroc

Une étude publiée par l'UNICEF révèle que les élèves marocains sont exposés quotidiennement à la violence de leurs éducateurs. Selon cette enquête réalisée à l'échelle nationale auprès d'enfants âgés de 3 à 15 ans, 85% des élèves interrogés déclarent avoir reçu des punitions corporelles à l'école. Les chercheurs ayant mené cette étude ne cachent pas leur préoccupation quant aux conséquences d'un enseignement qui demeure indissociable du châtiment corporel et craignent notamment que les jeunes Marocains n'expriment bientôt une révolte analogue à celle que connaissent les établissements scolaires des pays occidentaux.

Libération (Casablanca), 1.7.02

Un déni de conscience

L'humiliation de la conscience enfantine détermine des pathologies individuelles et collectives. Témoignage et réflexion.

Dans mon village de Normandie, vivait un communiste, un *rouge*, une *grande gueule* que tout le monde connaissait. Les instituteurs savaient que j'étais sa fille. En 1957, en pleine guerre froide, la répression des idées communistes était très forte. Je sentais constamment une menace physique planer sur notre famille.

Capacités oratoires

À l'école, on apprenait à une fille de communiste non pas à s'exprimer clairement, mais à se taire, ce qui me laissa un sentiment de complète inaptitude. Toutes mes interventions, toutes mes questions étaient systématiquement humiliées car elles étaient évidemment en relation avec les pensées et les idées de mon père.

Si l'institutrice disait «*Vous vous rendez compte ! En ce temps-là [au Moyen âge], on payait pour traverser un pont* » et que je levais la main pour dire qu'aujourd'hui on payait aussi pour passer sur le Pont de Tancarville, toutes ses capacités oratoires lui servaient alors à me réduire, devant mes camarades, à la plus idiotes des idiotes qui ne comprenait rien à rien.

Handicap

Je ne comprenais pas cet acharnement. Il n'y eut personne pour me permettre d'exprimer ma façon de sentir le monde et les humains - qui n'était pas celle de ce père dont j'avais si peur. Le

À l'école, j'ai appris à refouler ma souffrance, à réprimer mes élans, mes mouvements, à me taire et à m'accrocher intérieurement à une image positive de moi et du monde, tant le harcèlement psychologique de mes enseignants a été actif. C'est du fond de ce gouffre de désespoir que je décidai de *m'enseigner* dans le but de réaliser comment nous en étions arrivés là et réalisai bientôt que mon histoire ressemblait à celle de beaucoup d'autres.

Obéissance

Historiquement, lorsque les enfants furent obligés d'aller à l'école, les bases relationnelles mises en pratique dans les familles se précisèrent. En les enfermant tous dans une même structure éducative, sous le regard et les coups des maîtres, les «points forts» de la problématique familiale devinrent publics. Dès lors, les enfants supportèrent en commun le regard que chacun à sa manière subissait déjà de ses parents. De *bouche à nourrir*, ils passèrent au statut d'*ignorant crasse* à discipliner et à instruire. Le mépris de la conscience de l'enfant était tel qu'il fut réduit à un *rien* dont la réussite dépendait uniquement de son obéissance à ses maîtres.

Identifiés

En arrivant à l'école, l'enfant est identifié au reflet qui marque déjà son visage et ses comportements. Personne ne voit que l'être est encore là, prêt à discerner l'harmonieux, le vrai et le juste de la dysharmonie, du faux et de l'injustice, quémendant la conscience là-même où il ne rencontre que des

Le présent de chacun est envahi par la conjonction infinie des problématiques individuelles, qui entrent en résonance et, d'actes en actes, sont légitimées par le groupe au point de devenir une opinion publique, un mouvement collectif, puis une institution comme l'Éducation nationale.

Cette capacité à se saisir des rejeux individuels est développée par notre conscience intuitive, afin que nous puissions mettre à jour les rouages de notre problématique personnelle et réaliser notre véritable nature. Nous sommes tous concernés.

Sylvie Vermeulen

Théâtre

Depuis toujours, semble-t-il, les occupations des enfants furent méprisées, car incomprises par les adultes. Ce déni de la présence de l'enfant à lui-même et à ses parents, légitima de lui confisquer son temps et de l'utiliser contre son gré.

Contrairement à ce que pensent beaucoup de gens, l'enfant ne fait jamais n'importe quoi. Il sent et met en scène ce qu'il voit de ses parents, des adultes, pour le rendre compréhensible. Ce faisant, il jouit de sa conscience, ce que ne peut pas faire l'adulte qui refoule ses sentiments et donc la connaissance de son histoire. Prenons ce récent commentaire d'une institutrice, interrogée sur le comportement de ses jeunes élèves :

«*C'est difficile de capter leur attention, dit la maîtresse. Ce qui est nouveau, c'est qu'ils émettent des sons parasites : ils parlent à leur stylo, se parlent à eux-mêmes. On dit que ça les rassure quand il y a du bruit, que le silence les angoisse.*»¹

Mais voici ce que l'enfant met en scène : *Mes parents, comme tous les adultes que je vois, sont tout le temps en train de faire quelque chose. Ils ont de la difficulté à garder leur attention. Ils se parasitent avec des sons étranges : ils parlent à leurs objets [tél.mobiles] et ne me parlent pas. Les bruits incessants semblent les rassurer [tv, radio, auto, discussions...], le silence les angoisse...*

Combien d'adultes ne se reconnaissent pas dans ces lignes ?

B. G.

Note :

¹Citée par Sandrine Cohen, *Une vie d'enfant*, Construire No 32, 6.8.02.

St-Ouen de Thouberville - 1958



blocage était complet, l'échec scolaire aussi. J'ai terriblement souffert du handicap occasionné. Je me suis sentie longtemps incapable et bizarrement différente. À 20 ans, je ne savais pas pourquoi j'avais la douloureuse sensation d'être totalement perturbée, ignorante et qui plus est, incompréhensible pour les autres. Tout me paraissait incohérent.

ordres aveugles. Au premier regard de son maître, l'enfant sait que ce dernier va lui faire endosser le rôle dans lequel sa souffrance refoulée l'enferme. L'écoute de cette souffrance et la relation constante à cette présence réelle de l'être permettrait à l'enfant de s'en libérer petit à petit et de mieux comprendre son histoire.

L'encombrant héritage de l'école républicaine

Parce qu'elle résiste à une mise en cause du regard qu'elle porte sur l'enfant, l'Éducation nationale n'est plus en phase avec son époque et se raidit. Réflexions sur les mécanismes de reproduction de la souffrance en milieu scolaire.

Un élève ayant insulté un professeur est désormais passible d'une peine de six mois de prison ferme. Une disposition de la loi Perben, adoptée le 3 août dernier par l'Assemblée nationale française, aggrave en effet les sanctions encourues en cas d'outrage contre une personne chargée d'une mission de service public. Selon un magistrat, cette mesure contiendrait « une

Classement

L'inspecteur a toujours quelque chose à redire. C'est lui le garant de l'ordre hiérarchique qui doit s'imposer aux élèves, par la fréquentation assidue du moule scolaire. Mieux qu'un discours, ses remarques à l'inspecté renseignent sur les véritables priorités de l'école gratuite et obligatoire, sous la troisième République. Elles ne sont pas pédagogiques :

« Les trois divisions n'apparaissent distinctes ni sur les bancs ni sur les registres, où souvent une même série de numéros d'ordre s'applique à toute la classe. Si je veux faire lever la 1ère division, la 2ème, la 3ème, il y a des hésitations. Où est le premier élève, le dernier ? Combien êtes-vous de votre division ? On ne sait trop. Pourtant, est-ce que l'esprit de l'enfant n'aurait pas dû être frappé de cette classification ? Être le premier, dans une école où règne l'émulation, mais c'est un honneur et un bonheur qui retentissent jusque dans la famille ; être le dernier, une cause d'affliction et une honte salubre. Descendre, monter, à cette échelle sociale en miniature, sont des événements réels dont le retour mensuel constitue la vie d'une école. »

Directives et rapport d'inspection, cités par Jules Joly et Guy Pernet, Dans l'Ain, notre école au bon vieux temps, éd. Horvath, 27, bd Charles-de-Gaulle, F-42120 Le Coteau, p. 68.

charge symbolique forte » qui devrait permettre de limiter les atteintes à l'autorité du personnel scolaire¹. Elle témoigne surtout d'un sentiment d'impuissance que vivent parents et enseignants - relayés par la majorité au pouvoir - et révèle la base relationnelle sur laquelle est fondée l'instruction depuis le milieu du XIXe siècle.

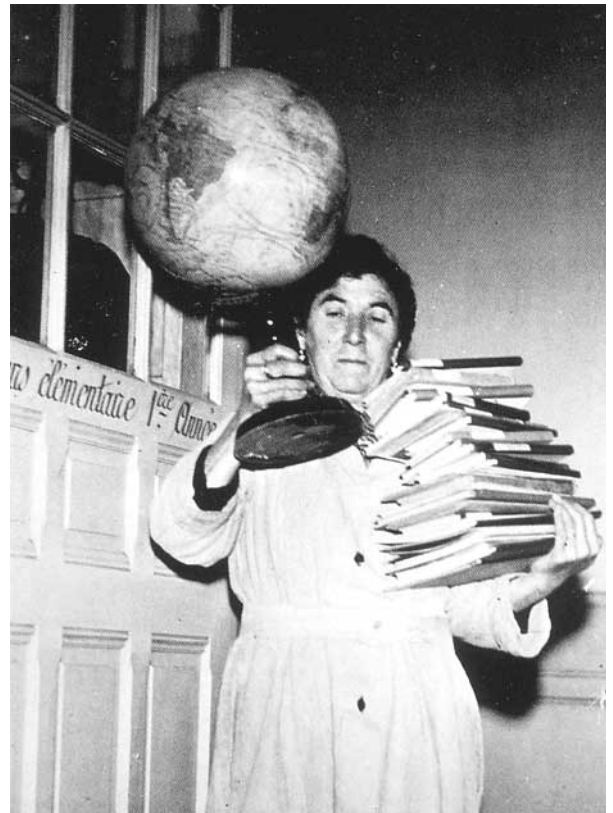
Mission « civilisatrice »

Il y a quelques années, dans un vibrant plaidoyer en faveur d'une refondation de l'école républicaine menacée par la violence imputée aux jeunes, le pédagogue Philippe Mérieu affirmait : « Dans une République, il doit exister au moins trois organismes qui échappent à la logique du service : la justice, l'armée et l'éducation. Ce sont là des institutions. On ne les juge pas à la satisfaction de leurs usagers (...) »² Pour cet auteur, qui fut également le coordinateur de la réforme des lycées lancée par le ministre de l'éducation Claude Allègre, la mission de l'école consiste « à restaurer l'acte fondateur de l'ordre démocratique, à refaire inlassablement, avec les jeunes qui lui sont confiés, le geste de Clis-thène ordonnant aux tribus athéniennes de sortir de la spirale infernale de la violence [pour] accéder à la culture et à la civilisation. »³

L'enfant est ainsi marqué du sceau de la barbarie et son salut ne résiderait que dans sa soumission docile à l'influence civilisatrice de ses maîtres. L'école aurait une fonction salutaire d'arrachement au milieu familial et social, considéré comme un lieu de complicités de type clanique. Cette conception de la mission scolaire, fortement ancrée dans l'histoire de l'école républicaine, constitue certainement un obstacle majeur à l'émergence d'une reconnaissance du vécu de l'enfant face à l'école et à l'instruction.

Héritage colonial

Dès le début de son ministère, en 1879, Jules Ferry fait de l'enseignement primaire un instrument au service de l'unité nationale et de l'ordre républicain. Colonisateur convaincu, il



Exigences

La pression éducative exercée par les adultes pèse lourdement sur le vécu de l'enfant. Devenu grand, celui-ci reproduira à son tour sa souffrance refoulée sur sa progéniture ou sur les enfants dont il a la charge.

considère l'enseignement des peuples conquis comme une « mission éducatrice et civilisatrice qui appartient à la race supérieure » et fustige ceux qui ne tentent rien pour « arracher [la race vaincue] à sa misère morale et intellectuelle. »⁴

En métropole, l'objectif de l'école républicaine n'est pas de bouleverser la société, mais d'en instruire - et par là d'en civiliser - les membres. Sur les murs des classes, on affiche les règles de l'hygiène et des bonnes habitudes,

on vante l'importance des engrais phosphatés, on stigmatise les conséquences de l'alcoolisme par des démonstrations simplistes et éloquents: «*Les crétins, les idiots, les rachitiques sont des fils d'alcooliques.*»⁵ Juché sur une estrade, l'instituteur incarne cet idéal *civilisateur*, fondé sur l'humiliation et la violence. Dans un coin de chaque classe, une botte de verges de noisetier ou un martinet rappelle aux enfants terrorisés qu'ils sont là pour apprendre l'obéissance et qu'ils doivent ravalier leurs souffrances pour s'éduquer⁶.

Humiliations obligatoires

Qu'en est-il aujourd'hui? Certes, les châtiments corporels ont disparu des établissements scolaires, du moins dans nos régions. Par contre, les exigences issues des attentes projectives des adultes envers les enfants ne cessent de se complexifier et, avec elles, leur cortège de violences psychologiques. Aux demandes parentales qui visaient l'amélioration du statut social des familles se sont ajoutées celles des entreprises. En plus d'amasser des connaissances, les jeunes doivent accepter d'être sans cesse rappelés à leur *insuffisance*, à l'occasion d'un concours d'entrée, d'une candidature professionnelle ou même d'une bourse d'étude. L'école, qui s'était donnée pour mission de sortir le peuple de la misère et de l'ignorance, a largement disséminé les pratiques d'exclusion en généralisant le système d'évaluation et de sélection qui fonde sa pratique pédagogique.

Elle a reproduit les inégalités sociales, mais plus encore *les humiliations vécues dans l'intimité des êtres aux prises avec les exigences civilisatrices de leurs maîtres*. Dans le regard porté sur l'enfant, dans la remarque notée sur son travail, il y a - implicitement et souvent explicitement - la condamnation de son état d'*inculture* et la menace d'une relégation en fin de parcours. Au fil des ans, l'enfant apprend ainsi à refouler le déni constant de son être et s'adapte dans l'attente de voir sa souffrance éventuellement reconnue.

Compulsion de répétition

Les humiliations infligées par l'école sont à l'image du *drill* que le personnel chargé de l'enseignement a lui-même subi dans son jeune âge et lors de sa formation à la maîtrise pédagogique: un conditionnement que l'on souhaiterait sans faille, destiné à assurer la transmission de savoirs académiques conçus en haut lieu. L'apprentissage de cet outil indispensable qu'est la langue est en lui-même une course d'obstacles. Là où

Claques sur les oreilles

Vers 1900, un maître d'école allemand «*s'enorgueillait d'avoir donné 911 527 coups de baguette, 124 000 coups de fouets, 136 715 claques avec la main et 1 115 800 gifles sur les oreilles.*»¹ Ma mère était à l'école de 1933 à 1943 environ, et même si la Suisse n'était pas l'Allemagne, à quelque trente ans de distance, les mœurs n'avaient pas beaucoup évolué.

Ma mère a reçu d'innombrables claques sur les oreilles, de ses parents et de ses maîtres d'école. Ces claques violentes et répétées, dont elle se souvient et se plaint encore aujourd'hui, à 74 ans, ont été sinon à l'origine de sa surdité, du moins décisives dans son évolution (plusieurs impressionnantes hémorragies). La souffrance refoulée des coups, des humiliations et de la terreur qu'elle a vécus l'a amenée à la rejouer sur moi d'une manière très particulière.

Ne pouvant ni s'interdire de me frapper ou de me tirer les oreilles, ni

prendre ma défense face à mon père ou aux adultes auxquels elle m'abandonnait, elle prit - inconsciemment - prétexte de mes oreilles légèrement décollées pour me faire opérer et plaquer les oreilles. Elle le justifia largement et même se valorisa de m'avoir évité ainsi les moqueries probables et les quolibets inévitables de mes camarades. Suite à cette double opération, elle se sentit enfin légitime d'avertir mes professeurs de ne jamais me toucher les oreilles, d'aucune manière.

Pour se préserver de me voir subir ce qu'elle avait vécu et qu'elle se sentait impuissante à empêcher, pour s'éviter les remontées émotionnelles de son enfance terrifiante, elle me fit vivre d'un seul énorme coup tout le traumatisme sous narcose, enfouissant ainsi sa souffrance refoulée dans mon inconscient. Charge à moi de libérer le tout!

Bernard Giossi

Note:

¹P. Smith, *A History of Modern Culture*, H. Holt & Co, New York, 1934, cité par Lloyd deMause, *The Journal of Psychohistory*, Vol. 27, No 4, p. 422.

le système scolaire se devrait de favoriser l'expression spontanée de l'enfant, il parvient à le priver de sa parole en corrigeant systématiquement sa prononciation, sa syntaxe et plus tard son orthographe. Là où l'étude de l'environnement ou des sciences pourrait accompagner l'éveil naturel de l'enfant, elle se transforme en un fastidieux exercice de nomenclature qui finit par donner le vertige aux plus avertis.

Le sens de ce gâchis tient en quelques mots: *c'est un mécanisme compulsif de répétition de la souffrance engendrée par l'école elle-même*. Le système scolaire sélectionne les individus les plus aptes au refoulement des humiliations associées à l'étude et invite ces derniers à reproduire dans leurs rôles sociaux respectifs les schémas de comportements acquis dans les classes. En face de ces «plus-ayant» désormais investis d'un pouvoir économique, politique ou administratif, on retrouvera les plus démunis du fait de leur jeune âge, de leur statut économique ou social, ou de leur histoire familiale. Ensemble, ils seront prêts à remettre en scène le drame scolaire.

Pourtant, l'école pourrait être un lieu privilégié de relations et de transmission de savoirs. Il faudrait pour cela

qu'un nombre significatif de parents et de responsables éducatifs s'interrogent sincèrement sur leur passé et sur les humiliations subies à l'école. Il faudrait qu'ils acceptent d'accueillir les souffrances qui ne manqueraient pas d'émerger au contact de ce vécu retrouvé et d'ouvrir peu à peu les yeux sur la manière dont ils ont, inconsciemment, reproduit ces souffrances. À l'heure où l'ensemble de la classe politique se crispe autour de la question scolaire, toute initiative allant dans ce sens marquerait une volonté de s'affranchir d'un lourd héritage.

Marc-André Cotton

Notes:

¹Joël Garrigue, cité par *Le Monde*, 4.9.02.
²Philippe Mérieu et Marc Giraud, *L'école ou la guerre civile*, éd. Plon, 1997, p. 57.
³Ibid., p. 59. Clithène est considéré comme le fondateur de la démocratie athénienne, vers 510 avant J.-C..
⁴Lettre à Joseph Meinach et rapport au Sénat, 1877, cité par *Textes et documents pour la classe* No 647, 17.3.93.
⁵Jules Joly et Guy Pernet, *Dans l'Ain, notre école au bon vieux temps*, éd. Horvath, 27, bd Charles-de-Gaulle, F-42120 Le Coteau, p. 22.
⁶Pour un développement de ce paragraphe, lire *L'enfant et les institutions* in M.-A. Cotton, *Une enfance dans le Jura pendant la seconde guerre*, www.regardconscient.net/corpus/jura.html.

La tourmente des notations

Tels des élèves anxieux, les gouvernants guettent les changements d'humeur des agences de notation. Regard sur un conditionnement scolaire dont la violence éclate à la face du monde.

Il suffit que l'agence de notation américaine Moody's colle une mauvaise note à un pays pour que les capitaux fuient, ce qui faisait dire à un éditorialiste du New York Times: « *Le monde de l'après-guerre froide compte deux superpuissances: les États-Unis et Moody's. La première a le pouvoir de rayer un pays de la carte à coups de bombes et la seconde peut obtenir le même résultat en lui collant une mauvaise note.* »¹

Bons points

Je me suis souvent demandé pourquoi j'ai choisi le métier d'enseignant. Les raisons qui me sont apparues ont évolué avec les années, mais une motivation profonde me ramène à mon histoire et m'interpelle encore aujourd'hui: *je veux parler du regard que l'adulte porte sur l'enfant.* C'est en réalisant peu à peu quelles souffrances mes parents et mes maîtres avaient posées sur moi que j'ai pu comprendre le sens que prenait pour moi le contexte scolaire. Ma mère aurait souhaité devenir institutrice, un projet que ses parents ne lui permirent pas de concrétiser. Lorsqu'elle eu à son tour des enfants, il allait de soi que nous serions *bien élevés*. Pour nous discipliner, maman jugea nécessaire d'utiliser les récompenses tout autant que les punitions. Alors que nous n'avions pas encore l'âge scolaire, elle distribuait à ma sœur et à moi des *bons points* chaque fois qu'un service ou une bonne action lui paraissait méritant. Au bout de quelques temps, nous échangeions le total de nos bons contre une petite récompense, une poignée de raisins secs par exemple. D'abord étonné, j'ai exprimé en vain ma colère d'être manipulé par un tel stratagème. Il m'a fallu des années pour réaliser quel dressage m'avait ainsi été imposé et ressentir l'humiliation que je refoulais en entendant une phrase comme *je te félicite!*

En arrivant à l'école - à cinq ans et demi - je présentais toutes les caractéristiques de l'enfant dit *doué*. À mes dépens, j'avais appris à me conformer aux injonctions de mes parents, je savais lire et compter. *Mais les flatteries et les humiliations reçues m'avaient enfermé dans la solitude et rendaient difficile ma relation*

Pouvoir exorbitant

Les nombreux gouvernements qui sollicitent des fonds sur les marchés internationaux sont dépendants de ces appréciations. Ceux qui pratiquent une politique budgétaire jugée saine reçoivent la note AAA et peuvent emprunter à un taux d'intérêt faible. En revanche, les pays qui ne font rien pour assainir leur économie dans le sens souhaité par les analystes d'une agence comme *Moody's* sont punis par une note C, qui les oblige à emprunter à des taux proches de l'usure.

Ce pouvoir exorbitant est incontournable: l'organisme emprunteur est tenu d'obtenir une note et paye même cher pour cela. Une mauvaise note peut mener

aux autres enfants. Pour discipliner un caractère qu'elles jugeaient rebelle mais prometteur, la maîtresse et ma mère décidèrent de me faire sauter une classe, après avoir demandé l'avis des psychologues scolaires. Je me retrouvai bientôt - et pour le reste de ma scolarité - avec des enfants plus âgés et des matières plus difficiles.

La carotte et le bâton

Sans le savoir, j'étais au cœur du système scolaire de la carotte et du bâton. Pour me faire taire, les adultes m'avaient imposé un rythme qui n'était pas le mien et je devais maintenant avancer, quel que fut mon ressenti. J'intégrai alors ce double message contradictoire: *tu es un grand* puisque nous t'avons fait sauter une classe, mais *tu es petit* car tes copains - et tes maîtres - seront toujours plus grands que toi. En moi se confirmait un douloureux sentiment d'insuffisance, *qui me fit désormais douter de mes capacités même devant de bons résultats.* Mon capital de confiance intérieure diminua davantage.

En devenant enseignant à mon tour, je réalisai peu à peu que ce conditionnement s'impose à chaque élève parce que nous - adultes - dénions constamment à l'enfant sa présence consciente. Il me fallut d'abord reproduire avec mes élèves les flatteries et les humiliations que j'avais subies, entrer dans la pratique de l'évaluation et de la notation puis m'ouvrir au malaise que je ressentais. J'étais choqué par certains propos que l'on tenait autour de moi dans les salles de profs ou les conseils de classe. Sans m'en rendre compte, j'y retrouvais le regard que mes parents et mes maîtres avaient porté sur moi: *un mélange de condescendance et d'ambition projective.* Tout le contraire d'un rapport confirmant et aimant. À mesure que

à l'étranglement financier d'un pays et de ses habitants. Un gouvernement peut voir sa note modifiée du jour au lendemain ou recevoir un « *avertissement* » qui provoque souvent un brusque changement politique pour tenter d'éviter la sanction financière des marchés. Le système regorge d'effets pervers comme celui que les pédagogues nomment *l'effet Pygmalion*: un pays bien noté aura tendance à mieux se porter qu'un pays mal noté pour lequel le simple fait d'anticiper une difficulté engendre des problèmes².

L'échelle d'enfer

Mais d'où vient le système des notations que les élèves du monde entier ont subi dans l'intimité de leur âme, et dont la hiérarchie structure aujourd'hui l'économie mondiale? Il a été formalisé par les Jésuites qui, au XVIe siècle, humiliaient constamment leurs élèves en les classant en fonction des mérites qu'ils leur attribuaient. Les résultats permettaient aux pédagogues de sélectionner une élite d'étudiants parmi les plus réceptifs à cet esprit de concurrence perpétuelle et d'éliminer les autres. L'État, en se substituant aux collèges religieux, va poursuivre le même objectif de sélection des élites méritantes et utiliser les mêmes expédients qu'il va d'ailleurs perfectionner³. Au final, ce sont des générations d'enfants humiliés par leurs parents et leurs maîtres qui, devenus adultes à leur tour, remettent en scène à l'échelle collective le traumatisme d'avoir été épinglés au tableau d'honneur, relégués au banc de la honte, condamnés à l'échelle d'enfer ou simplement au coin.

Marc-André Cotton

Notes :

¹Thomas L. Friedman, *Une superpuissance nommée Moody's*, Courrier international No 227, du 9 au 15 mars 1995.

²I. Warde, *De puissantes officines notent les États*, Le Monde diplomatique, février 1997.

³O. Maulini, *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer [les notes] à l'école?*, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/note.html

je progressais dans la reconnaissance de ma propre souffrance d'enfant humilié, je vis changer ma relation aux jeunes que je fréquentais dans les classes. Mon besoin compulsif de rejouer le passé cédait la place à un sentiment nouveau: *celui d'être avec, simplement.* Mes pratiques de l'autorité et de l'évaluation s'en trouvèrent modifiées, et mon métier prit une dimension que je n'avais pas connue auparavant.

M. Co.

« La liberté, c'est... ...la prison à perpétuité ! »

Figée dans la condamnation qu'elle pose sur l'enfant, l'institution scolaire n'est pas à la hauteur de ses ambitions pédagogiques. Témoignage d'un enfer pas si lointain.

J'ai été mis à l'école communale à cinq ans. Je ne me souviens pas de l'école comme d'un lieu où j'allais apprendre quelque chose, un lieu relationnel. L'école, c'était là où ma mère me déposait, me reléguait pour un temps, à sa convenance. Là, je devais attendre le plus *sagement* possible qu'elle veuille bien me reprendre. Chaque matin je m'éveillais habité par la peur qu'elle m'y amène, la journée j'avais peur qu'elle m'y oublie, qu'elle ne veuille plus de moi.

Dès qu'elle m'eut trouvé assez grand - trop vite - elle ne vint plus me chercher à la sortie de l'école... Alors, faute d'attendre maman, je me mis à attendre

midi, attendre jeudi, attendre les vacances, attendre l'année suivante, attendre le bac... la fac... le travail... le salaire, une attente à perpétuité !

Soumission

Le premier jour, comme nombre de mes camarades, j'ai beaucoup pleuré. Très vite, *la gentille dame qui aime les enfants* s'est montrée sous son vrai jour : douceuse, humiliante puis menaçante. Bien vite, j'ai compris qu'il n'y avait rien à attendre d'autre d'elle que ce qu'elle avait décidé de donner : des réprimandes (souvent violentes) et des récompenses. Je devais me soumettre à ses besoins, comme avec maman. J'ai appris à me tenir *bien* (c'est-à-dire *comme elle l'exigeait*) et à me retenir par peur d'être brimé, humilié, puni.

La valorisation de mes maîtres fut aussi douloureuse, car mes bons résultats étaient utilisés pour humilier d'autres camarades, et parfois moi-même, au gré des exigences éducatives. Je me suis petit à petit réduit à observer ce que faisaient les autres, enfants comme adultes, comment ils se comportaient et les réponses qu'ils en obtenaient... En somme, j'ai essentiellement appris à faire comme tout le monde, à ne plus avoir d'existence propre. J'étais le plus transparent possible. Toute cette énergie mise à ne plus affirmer mes besoins, à refouler tout élan et tout désir, fut engloutie dans ma volonté de survivre et par conséquent perdue pour mon épanouissement. *On m'avait dit que l'instruction ferait de moi un homme libre, je me retrouvais en prison et sans horizon.*

D'abord survivre

Le regard et les comportements de mes parents et de ma famille sur mon état de nourrisson en souffrance, puis d'enfant refoulé, enfermé dans son monde intérieur, m'ont intimement persuadé de mon impuissance à jouir de ma vie. Trop tôt j'ai intégré qu'il fallait survivre *à tout prix* dans l'univers incohérent d'adultes inconscients.

Le catéchisme et l'école m'ont inculqué respectivement les notions de *méchanceté originelle* et de *misère humaine*. De nouvelles relations dans un lieu nouveau étaient, en soi, porteuses d'un espoir d'ouverture, car toujours l'enfant regarde le monde avec l'ouverture et l'élan qui lui sont naturels.

Mais ces adultes, prêtres, éducateurs, maîtresses d'école, auxquels ma mère m'a confié, ont confirmé les exigences éducatives de mes parents et contribué à structurer en moi des modes de refoulement utilisables par la communauté : *l'effort appliqué à des études dénuées de sens, l'obéissance, la consommation, la joie mise dans l'humiliation de l'autre, la négation de ma conscience...*

Paroles méprisantes

Jamais je n'oublierai M. le Curé, la tête légèrement penchée de côté et se frottant les mains : *Mon enfant, tu es issu du péché et de l'obscurité. Le mal est en toi et tu es habité par lui. Le bien et le bonheur existent, mais il faut les mériter ! Il faudra te dépasser avec toute la force de ton impuissant petit corps, chaque jour de ta pauvre vie, pour peut-être accéder à la joie éternelle... quand tu seras mort.*

Une fois le mal inoculé en moi, il sera facile d'activer mes sentiments de terreur et de culpabilité avec l'enfer et ses tortures infinies.

J'avais douze ans en 1967 et me souviens aussi des sermons hebdomadaires inouïs d'un certain professeur : *Vous êtes des larves paresseuses et stupides, à peine capable de dire trois mots intelligibles d'affilée... Vous n'êtes que des enfants, à peine humains, mais grâce à l'instruction et au dévouement de vos maîtres, vous allez devenir - difficilement, il est vrai - des hommes intelligents, disciplinés, et travailleurs, dignes de ce nom.*

Ces paroles méprisantes, implicites ou explicites, je les ai entendues tout au long de mon cursus scolaire, primaire et secondaire. Elles furent le fait de femmes et d'hommes convaincus de leur vocation humaniste. Ces discours *éducatifs* assénés avec force *gros yeux*, *effets de voix et de gestes*, *ironie* et parfois *violences physiques* m'ont profondément et durablement blessé. Je me suis convaincu de la *normalité* de ma souffrance et j'ai adhéré aux modes de refoulement proposés. Parvenu à l'âge adulte, j'avais balayé de moi tout espoir en l'humanité, tout recours en un éventuel secours. Seule une énorme colère imparfaitement retenue et canalisée sur des supports, témoignait parfois de ma force et de ma vitalité passée.

Bernard Giossi

Skolé

La *skolé* grecque signifiait *loisir*, c'est à dire le moment où l'on ne travaille pas et où il est permis de faire ce qu'on veut sans contrainte. Plus tard on lui donna le sens de *lieu d'étude*. À cette époque, les études ne concernaient pas les enfants, mais les hommes pubères.

La *schola* latine ne garda que les *loisirs consacrés à l'étude* et progressivement les appliqua aux enfants de plus en plus jeunes. Au IIIe siècle, Festus, pédagogue latin, déclarait : *« Le nom d'école ne s'explique pas par l'oisiveté (...) mais par le fait que, toutes autres occupations laissées de côté, les enfants doivent s'y adonner aux études dignes d'hommes libres. »*

Par ailleurs, le latin *studium*, qui signifiait *attachement*, *zèle* et devint *l'étude*, vient d'une racine indo-européenne exprimant un mouvement, un *choc*. *L'application à l'étude, l'effort intellectuel* ayant pour but *d'acquérir des connaissances* doit donc être entendu comme une violence faite à l'être.

B. G.

Source :

Dictionnaire étymologique du français, Le Robert, 1998.

Et si l'école se penchait sur les origines de la violence ?

À la lumière de René Girard et d'Alice Miller, les œuvres classiques prennent un sens qui échappe à l'approche scolaire de la littérature. Compte-rendu de lecture.

Pour beaucoup d'écoliers et d'étudiants, l'approche de la littérature classique est une corvée imposée par les programmes scolaires. Bien que des générations d'élèves aient lu Sophocle, Voltaire ou Flaubert, rares sont ceux qui en ont retenu quelque chose d'important. Pourtant, certaines de ces œuvres laissent transparaître dans leur structure même une dynamique fondatrice des rapports humains où la violence joue un rôle majeur. Mais les enseignants évitent d'aborder cette question qui ne manquerait pas de remettre en cause l'usage que l'institution scolaire fait elle-même de cette violence. Ce faisant, ils privent la jeunesse d'un message essentiel pour comprendre le fonctionnement des sociétés humaines.

« Violence mimétique »

Dans un récent ouvrage¹, Olivier Maurel, professeur de lettres et auteur de plusieurs études sur la violence et la non-violence², analyse sept œuvres classiques et un film contemporain sous l'angle de la *violence mimétique* chère à René Girard³. Pour ce dernier, l'imitation spontanée du désir de l'autre rend les relations humaines dangereusement conflictuelles. Les rivalités qui découlent de cette *mimesis* culminent avec le meurtre collectif d'une **victime émissaire***, dont le sacrifice a la propriété d'éviter la dissolution du groupe. Selon Girard, cette terrifiante expérience serait à l'origine des mythes antiques dans lesquels la victime est divinisée et le meurtrier fondateur dissimulé.

Lorsqu'on les étudie sous cet angle, nombre d'œuvres littéraires se révèlent être animées par la dynamique du mimétisme. Cela ne devrait pas étonner si l'on songe que l'art du récit dramatique est inspiré par les grands mythes et par la volonté d'exprimer des vérités humaines fondamentales. Olivier Maurel passe ainsi en revue plusieurs tragédies - en particulier le *Roméo et Juliette* de Shakespeare - dans lesquelles l'amour-passion apparaît dicté par une rivalité mimétique plutôt que par un romantique coup de foudre. Téléguidés par des

forces environnantes, les deux amants succombent en fait à la violence des clans rivaux qui se réconcilient d'ailleurs sur leur tombeau.

Démythification

Selon Girard, la tragédie vise toujours à démasquer partiellement la crise sacrificielle camouflée par les mythes antiques. Mais des auteurs plus récents - notamment les philosophes du XVIIIe - ont poursuivi cette œuvre de démythification à leur manière. Ainsi, dans le *Candide* de Voltaire, trouve-t-on un parfait héros mimétique « *élevé à ne jamais juger de rien par lui-même.* » Dans un étrange déferlement de violence contagieuse, qui ressemble à s'y méprendre à la crise mimétique formulée par Girard, le récit chamboule toute valeur morale et fait périr les plus nobles âmes contre toute justice. C'est à l'issue du roman, lorsque ses richesses lui permettraient de devenir roi, que Candide comprend l'inanité de son ambition et qu'il renonce au désir mimétique.

Dans *L'Éducation sentimentale* de Flaubert, Olivier Maurel analyse l'un des plus grands romanciers du mimétisme, qui semble s'être appliqué à le détecter partout et sous toutes ses formes. Dans *Le Moulin de Pologne* de Giono, il aborde les fondements de la persécution collective. Mais c'est dans un scénario contemporain, le *Zelig* de Woody Allen, que Maurel voit la compréhension la plus aboutie du désir mimétique. Considéré comme l'un des films les plus énigmatiques du réalisateur américain, *Zelig* met en scène un petit personnage doté du pouvoir de se métamorphoser en un clin d'œil en celui qu'il côtoie. Il est bientôt considéré comme un cas pathologique et hospitalisé.

Thérapie

La particularité du scénario de Woody Allen est de situer l'origine de la pathologie de son personnage dans l'enfance : Léonard Zelig n'a pas été aimé par ses parents et c'est cette souffrance qui le pousse à se métamorphoser. Seuls l'amour et la sensibilité de sa thérapeute Eudora Flechter lui permettront finalement de sortir de sa névrose pour se découvrir enfin. Allen dénonce ainsi plusieurs aspects du mimétisme contemporain, dont le culte du conformisme culturel n'est pas le moins dangereux.

Mais son originalité est sans doute de suggérer que celui qui n'a pas été reconnu et aimé dans son enfance cherche partout cet amour qui lui a fait défaut.

Quant à Olivier Maurel, il propose judicieusement de modifier la théorie du mimétisme à la lumière des travaux de la psychologue Alice Miller⁴. Rappelons que celle-ci étudie depuis plus de vingt ans les conséquences que l'éducation reçue dans la petite enfance peut avoir sur l'être devenu adulte. Ainsi, pour Miller, la violence mimétique n'a

*Victime émissaire

Pour René Girard, la victime émissaire concentre sur elle l'ensemble de la violence collective et son sacrifice est le prix de la cohésion du groupe.

Pour Alice Miller et Olivier Maurel, ce terrible constat n'est pas inéluctable. Les enfants qui ont été aimés et respectés ne développent pas le besoin de reporter la violence subie sur des boucs émissaires.

pas de prise sur l'enfant qui a été aimé et respecté. Un enfant habitué dès son plus jeune âge à subir la violence des adultes aura tendance à considérer cette dernière comme normale. Pour lui, la violence subie engendrera vraisemblablement une violence en retour ou un comportement de soumission à l'autorité. Par contre, l'enfant respecté percevra la situation conflictuelle avec sa sensibilité et son intelligence et pourra plus facilement choisir une réponse adaptée au présent.

Soulignons également à l'intention des professeurs de lettres que l'ouvrage d'Olivier Maurel contient en annexe une intéressante « grille de lecture » pour l'étude du mimétisme dans les œuvres littéraires.

M. Co.

Notes :

¹Olivier Maurel, *Essais sur le mimétisme*, éd. L'Harmattan, 2002.

²De Maurel, lire notamment *La fessée - Cent questions-réponses sur les châtiments corporels* (2001) et *La Non-violence active - Cent questions-réponses pour résister et agir* (2001), tous deux parus aux éd. La Plage.

³De Girard, lire notamment *La Violence et le sacré*, ou *Le Bouc émissaire*.

⁴De Miller, lire notamment *Libres de savoir, ouvrir les yeux sur notre propre histoire*, éd. Flammarion, 2001.