

Grandir dans l'école : conditions institutionnelles, enjeux psychiques et dimensions relationnelles

Mireille Cifali Bega¹

Introduction

C'est à mon tour de remercier Jean le Gal et les personnes qui lui sont proches de m'avoir invité une troisième fois, en me souvenant qu'effectivement la première fois était en mille neuf cent quatre-vingt-treize, et qu'à partir de cette première rencontre se sont tissées des amitiés, celles avec Jean le Gal, avec Yves de la Monneraye et avec Patrick Robo. Si depuis octobre 2010 je me trouve hors université et que je refuse la plupart du temps de donner des conférences, je cède cependant presque toujours lorsqu'il y a de l'amitié en présence.

Je vais tenter de partager avec vous quelques-unes de mes réflexions. Jean a déjà présenté mon parcours, j'aimerais juste ajouter deux ou trois choses, pour que vous sachiez d'où je parle, quelles sont mes limites, et ce que je peux partager avec vous qui participez pour la plupart au collectif d'une militance, en particulier au mouvement Freinet, vous qui luttez dans les classes et ailleurs sur les droits de l'enfant, vous qui cherchez sans relâche comment faire le mieux dans les espaces qui sont les vôtres

J'ai travaillé à l'université de Genève ce que j'ai appelé « les dimensions relationnelles et affectives des métiers de l'humain » à la fois pour des enseignants mais aussi pour des éducateurs, des psychologues, pour tous les métiers où il s'agit d'accompagner quelqu'un dans un moment, une période difficile, que ce soit quand il s'agit d'apprendre, de grandir ou de guérir. Je suis proche de la thérapie et de la pédagogie institutionnelle avec les noms de Jean Oury, Fernand Oury, Francis Imbert, Jacques Pain. J'ai travaillé de sorte à tenter de comprendre les métiers qui n'appartiennent pas à la thérapie, pour non pas faire de leurs praticiens des thérapeutes, mais pour leur restituer ce que j'ai appelé « la dignité de leurs gestes », et leur affirmer que, si leurs gestes sont au plus juste des situations qu'ils traversent, ils peuvent eux aussi avoir des effets thérapeutiques, sans se prendre pour des thérapeutes.

Je suis moi-même enseignante, j'aurais pu être enseignante de collège mais j'ai travaillé à l'université. Tout mon savoir, je l'ai construit auprès des enseignants, des éducateurs, des psychologues en supervision ou en groupe de paroles, mais aussi à partir des travaux réalisés, année par année, par celles et ceux qui suivaient mes cours. Ce sont eux qui m'ont permis de comprendre un certain nombre d'éléments que je ne fais ici que vous restituer. J'ai avancé quelques hypothèses sur la difficile relation entre les théoriciens et les praticiens, en essayant de faire que les premiers - les théoriciens - ne colonisent pas les seconds et que les praticiens aient une estime pour leurs connaissances accumulées à partir de leur expérience. J'ai appartenu au domaine de la formation des adultes avec l'élaboration de dispositifs pour que

¹ Site www.mireillecifali.ch

les personnes - les professionnels - continuent à grandir dans les circonstances de travail qui sont les leurs. J'ai également cherché à comprendre en quoi la littérature est source de connaissances du quotidien et de ses exigences, et comment les professionnels construisent des connaissances à même leurs pratiques à travers l'écriture et en particulier le récit.

Voilà pour circonscrire d'où je parle, avec mes limites, et avec les limites d'une conférence. Une conférence ne résout rien, elle ne fait au mieux que pousser à partager des réflexions. Elle est capable au mieux de vous mettre en mouvement, de rencontrer ou ne pas rencontrer votre propre pensée. Elle n'est pas là pour vous enseigner quelque chose que vous ne sauriez vraiment pas mais pour partager ce que nous savons ou croyons savoir.

Je n'ai pas de PowerPoint, vous devrez donc suivre ma parole, mais voici à peu près la structure de ma conférence. Je vais commencer par « grandir », « grandir à l'école » avec ce que j'ai appris durant ces 30 ans de professorat universitaire. Après je tenterai de comprendre ce que signifie grandir dans une *institution*, c'est-à-dire dans cette école-là, dans ce collège-là, dans ce lieu-là ; puis grandir dans une *classe*, puisque cela relève précisément de notre influence, en tant qu'enseignant, et enfin quelques mots sur la démocratie à l'école, même si je n'en suis pas une spécialiste, comme l'est Jean Le Gal.

Maintenant j'espère juste que je saurai vous tenir éveiller. Je vous remercie de votre présence, à huit heures du soir, un vendredi, après et avant de hautes luttes d'après ce que j'ai compris.

I. GRANDIR

Grandir, une évidence ?

Commencer par ce terme que nous connaissons tous, banal. « Grandir » peut nous sembler en effet fort naturel lorsqu'on parle de l'enfance. Lorsqu'on regarde dans le dictionnaire, on revient toujours à « devenir grand », à « pousser », à « se transformer dans son corps », à « prendre de l'âge ». « Grandir » renvoie au corps, à son évolution dans le temps, à la métaphore du petit qui peu à peu quitte sa taille et prend celle d'un adulte. « Grandir » comprend un très important réservoir de métaphores botaniques, et le parallèle avec d'autres espèces sont à interroger tant elles nous paraissent naturelles. Mais on sait bien depuis la nuit des temps que pour grandir il ne suffit pas de vivre. Il existe des conditions qui permettent de grandir ; d'autres qui contrecarrent le processus. On peut grandir mal ; on peut ne pas grandir ou ne pas vouloir grandir. Grandir est évidemment déterminé par la manière dont une société voit un être humain en société : que veut-on de lui, qu'exige-t-on de lui, quel discours tient-on pour déterminer ce qui est un « grandir normal » ?

Donc si nous considérons l'histoire du grandir - c'est toujours important de comprendre ce qu'il y a avant nous -, nous voyons que grandir prend toujours place dans un contexte historique et politique qui détermine les conditions qu'on lui réserve ; grandir est une affaire sociale autant que biologique ; chaque époque a ses rêves et ses idéaux, en tant qu'historien il est intéressant de le rappeler. Grandir est le « lieu » de tous les idéaux, chaque génération espérant que la suivante grandisse mieux, et aussi bien qu'elle le souhaite. Prenons certaines métaphores du XIXe siècle, nous y repèrerons l'espoir qu'il ou elle grandisse « droit » dans

son corps et dans son âme, et aussi à cette époque-là l'espoir en leur soumission aux autorités. Ces idéaux, quand nous les considérons aujourd'hui dans notre XXI^e siècle, nous font sourire ; nous oublions qu'au XXII^e siècle on sourira de nos propres idéaux ; nous n'avons pas la distance requise pour savoir en quoi et par quoi ils seront obsolètes dans peu de temps. Il est important qu'il y ait des idéaux et vous en avez, je ne vais pas les attaquer sauf à nous dire qu'un idéal existe comme un lointain précieux, qu'il nous permet d'œuvrer, de travailler, mais nous les savons à jamais inatteignables et avons à les interroger par rapport à ce qu'ils secrètent, parce qu'un idéal ne nous préserve pas d'actes aux effets destructeurs, parce qu'un idéal peut devenir cause de douleurs. Dans les papiers officiels beaucoup de bonnes intentions sont avancées : « Permettre à tout enfant de prendre sa place dans la société ; permettre à tout enfant un plein épanouissement, de se développer dans son savoir et dans son âme ». Effectivement nous ne pouvons que souhaiter à chacun que son grandir lui soit favorable. Vous savez bien que la réalité est bien plus contradictoire, et c'est ce que j'ai envie de partager avec vous.

Grandir ne s'arrête cependant pas au temps de l'enfance, on n'en parle aussi pour des adultes. Ne dit-on pas qu'il y a des épreuves qui font grandir, comme la maladie, la mort, la séparation, bien que pour les adultes on utilise évidemment plutôt les mots d'évolution, de développement, qui indiquent que quelque chose ne cesse de devoir se transformer au fur et à mesure de la vie et jusqu'au mourir ; un humain ne peut s'arrêter à une étape sans risque, il lui faut, suivant les circonstances historiques et les résistances qu'il rencontre, continuellement travailler ce qui fait douleur à l'intérieur, ce qui fait douleur à l'extérieur, à même son corps face aux conditions parfois inhumaines qui lui sont réservées. Une évolution, qui n'est pas une adaptation.

Donc le mot de grandir est un bien beau mot même si c'est un mot-valise avec lequel il s'agit de travailler en ne s'arrêtant pas à des discours généraux, pour aller dans les détails. A quoi ressemble « permettre de grandir » aujourd'hui, la société protège-t-elle mieux un enfant que dans les années qui nous ont précédés ? Ce sont de légitimes interrogations.

Grandir à l'école ?

Nous ne pouvons pas non plus faire l'économie d'une question qui n'est certes pas la vôtre, j'ai quand même envie de la reprendre car elle ne cesse de se poser. La voici : l'école a-t-elle un rôle à jouer dans le grandir d'un élève ? N'a-t-elle pas à se contenter de transmettre le savoir d'une société, à permettre aux élèves d'y accéder, à se centrer sur sa mission d'« apprendre à lire, écrire, compter », leur apprendre l'histoire, la géographie et d'autres disciplines ? C'est-à-dire n'a-t-elle pas d'abord et prioritairement à se centrer sur l'instruction pour tous ? On pourrait légitimement avancer que « ce défi est déjà suffisamment grand pour que l'on ne s'occupe pas d'autre chose ». De cette position en découle que le grandir appartient à l'éducation mais pas à l'école.

D'autres pensent que l'école doit jouer un rôle dans ce grandir, que cela relève aussi de sa mission, que l'école joue un rôle dans la prévention de la violence, dans l'accès pour chacun à devenir un homme ou une femme qui raisonne, qui « gouverne ses sentiments », nous y

reviendrons, un homme ou une femme sur qui on peut compter en démocratie. Des idéaux sont énoncés, ils sont énoncés dans une institution qui ne fonctionne pas cependant toujours à la solidarité, à l'égalité et au développement harmonieux de chaque enfant.

Nous n'avons pas à nous leurrer. L'école ne peut pas permettre de grandir à elle seule, même si on y ajoute des cours de morale laïque ou une instruction civique. Aucune morale n'a ce pouvoir d'ailleurs. Mais même si nous ne nous focalisons que sur la mission première de l'école, celle de la transmission d'un savoir, un élève se trouve dans un milieu institutionnel où il a à vivre avec d'autres, dans des relations avec les autres et que même non pensée sa vie d'élève contribue bel et bien à son grandir d'homme ou de femme. C'est donc du devoir de l'école, particulièrement de chacun des enseignantes et des enseignants, de s'en préoccuper. Une classe peut être conçue de telle manière à ce qu'elle favorise les conditions pour grandir, pour s'y retrouver un peu quant-à-soi et à ses relations aux autres, même si son organisation n'est pas toute puissante à transformer celles ou ceux qui y prennent part. Par sa présence même, sa parole, ses gestes, son organisation, ces dispositifs, une enseignante, un enseignant, peut contribuer à rendre moins rude ce grandir, avec ses inéluctables difficultés. C'est donc sur ce grandir dans une école que j'aimerais échanger avec vous, sur ses conditions et ses renoncements pour que nous ne soyons pas dans un discours généreux contredit par nos actes ou par un contexte.

A quoi s'agit-il de veiller ?

J'aimerais partager avec vous un certain nombre de balises, de repères, qui ont été construits au cours du XXe siècle et qu'il ne s'agit peut-être pas d'oublier dans ce contexte. Ce sont des balises qui ne sont pas des vérités, juste des balises qui nous permettent d'analyser ce qui pourrait devenir une dérive et de nous tenir au plus juste de nos initiatives. Ce sont ces balises que j'ai dû construire parfois à coups de renoncements, parce que moi aussi je croyais, j'espérais, j'étais sûre que l'espace d'une classe peut transformer un grandir. Je ne les ai pas ordonnés pour vous les transmettre, elles me sont venues comme ça quand je pensais et prenais des notes pour cette conférence, je vais donc vous les dire sans les retoucher, chacune d'entre elles devrait être développée très longuement, elles sont parfois contradictoires. Si cela vous intéresse, je vous renvoie à mon site, j'y ai mis un peu tous mes articles, tout ce que j'ai construit et que je ne peux pas développer ici. Ce sont ici mes convictions. Je souhaite les partager avec vous.

La première de mes convictions balises serait celle-ci : aucun geste, aucun dispositif, nos meilleures intentions, nos plus beaux discours, les valeurs qui nous sont chères, ne sont bons en soi. Même si elles découlent de nos dernières théorisations, de nos dernières pensées les plus ajustées et les plus belles que nous ayons. C'est toujours aux *conséquences* de ce que nous faisons qu'il s'agit de nous rapporter pour savoir si leurs effets sur l'ensemble ou sur l'un en particulier sont bénéfiques ou s'ils comportent des versants pouvant s'avérer être destructeurs. Nous ne sommes pas quittes de croire que nous avons un bon objet et que celui-ci est juste *a priori*. Toute évidence qui devient un slogan se doit d'être interrogée. Même les slogans qui viennent de la psychanalyse, même les slogans qui viennent de Freinet ou de la pédagogie institutionnelle peuvent devenir nocifs s'ils ne sont pas continuellement rapportés à

ce qu'ils génèrent dans nos actions quotidiennes. J'ai vu trop d'évidences devenues slogans - je vais vous en énumérer un certain nombre - qui ont créé en fait davantage de souffrance que de délivrance. C'est ma première conviction, j'ai compris que ce que je pouvais avancer, affirmer, avait toujours à être nuancé et rapporté à la singularité des situations. Eviter d'être dans ce type d'enchaînement : « la parole est bonne, on fait parler », « la loi est bonne, mettez des lois ». Non, cela va être dans le détail, dans la nuance et dans l'analyse de ce qui se passe pour beaucoup et aussi pour un, que nos actions prendront ou non leur valeur.

Ma deuxième balise : la *dépendance* est aussi nécessaire que l'autonomie. Grandir jusqu'à présent se fait dans une relation à un autre ou à des autres qui nous guident, nous accompagnent et nous contraignent. Guérir psychiquement demande jusqu'à présent également la présence d'un autre à qui l'on se remet jusqu'à ce que l'on puisse aller seul. Si nous avons à travailler pour qu'un autre puisse vivre sans nous, nous ne pouvons pas le lui imposer, nous pouvons favoriser son travail, mais jamais attaquer sa capacité de s'appuyer sur quelqu'un. Prendre soin de la relation est nécessaire à tous les instants, ne pas le lâcher sous prétexte qu'il doit être autonome à cet âge-là, car cela ne favorise pas son indépendance. Et je vous confierai même que je suis devenue allergique au slogan de l'autonomie, qui est souvent une formule creuse, qui attaque notre capacité d'être dépendant en la disqualifiant. Pouvoir à la fois se tenir entre accompagnement et séparation, entre « être avec toi » et favoriser ta solitude, exige mille nuances. Nous avons à garder en nous présents à la fois la capacité d'être seul et la capacité de dépendre d'un autre, et cela jusqu'à notre mort. La vulnérabilité n'est pas une faiblesse, elle est constitutive de l'être humain. Nous ne pouvons pas dire à un autre de n'être pas vulnérable mais autonome, nous avons à l'accompagner dans ses phases de progression et dans ses phases de régression. Etre dépendant n'est fait pas perdre notre dignité d'être humain.

La troisième balise : grandir se réalise aussi à travers des *affrontements*, des conflits et des difficultés. Quels que soient les milieux favorables et bienveillants que nous avons construits, grandir se réalise aussi à travers des crises, des difficultés (le slogan d'un épanouissement harmonieux a le don de m'agacer particulièrement). Pour nous, il nous revient d'accompagner ce quelqu'un là quand cela va bien et là où ça va mal, de tenir quand ça va mal, d'accepter les confrontations, les crises, de les accueillir comme une normalité et la plupart du temps non comme une pathologie. Ce que je sais et vous le savez aussi : les difficultés rencontrées par un élève à un moment de sa trajectoire ne disent rien de ce qu'il sera dans le futur ; grandir se fait par des remaniements, des transformations qui dépendent des rencontres et des milieux qui nous accueillent. D'où la nécessité de ne jamais parler d'un élève ou de quelqu'un en croyant que l'on dit sa vérité d'être. Or on voit trop souvent des jugements qui disent à un autre ce qu'il est en croyant qu'il va devenir ce qu'il est, alors que nous aurions à l'accompagner avec ce qu'il est au présent, mais ce qu'il deviendra ne nous appartient pas.

Nous ne pouvons pas avoir la prétention de former un individu par nos actions. Nous pouvons construire des milieux aussi favorables que possible, nous pouvons influencer quelqu'un par notre présence, ce que nous sommes, mais nous ne pouvons pas modeler un autre selon nos idéaux. Il nous faut être humbles. Nous avons à y contribuer, mais un autre passe par des moments X ou Y qui nous échappent. Ce que nous faisons aujourd'hui, notre générosité, j'y

reviendrai, n'aura peut-être aucun effet sous nos yeux, mais ses effets, ses conséquences viendront plus tard, et nous n'en saurons rien. Je déteste la prétention de thérapeutes, d'enseignants, ou tout autre personne qui croient être des *deus ex machina*, alors que nous ne sommes là que comme un parmi d'autres, à se maintenir dans une générosité qui permettra à un autre d'y revenir peut-être un jour, mais qui ne semble avoir aucun effet sur le présent. Donc nous avons intérêt à interroger les impératifs d'efficacité assénés aujourd'hui, puisque grandir demande du temps, demande de la lenteur, qu'il ne peut pas être résolu par un « aujourd'hui tu te transformes » : il s'agit d'un long cours, nous ne pouvons que souhaiter à chacun d'entre nous de rencontrer des adultes qui prennent patience, donnent, et qui ne vous laissent pas tomber parce que nous ne se transformons pas.

Autre élément balise : si la parole est précieuse, s'il importe que notre parole compte, ne soit pas écartée, soit entendue, si prendre la parole dans un contexte donné doit être favorisé, je dirais qu'on ne peut perdre ni le droit à parler, ni le droit de se taire. La parole ne peut devenir ni un impératif, ni une contrainte, ni le lieu d'une sanction. Si j'ai œuvré pour que l'on entende ce que parler veut dire, j'ai également constaté un mésusage de la parole, et une non-reconnaissance que s'il y a un droit à parler il y a aussi un droit à se taire, et que l'on ne peut jamais ôter le droit à la parole. C'est autre chose de dire ; « maintenant c'est à toi d'écouter, c'est à l'autre de parler », plutôt que de dire : « parle ! », ou un : « tais-toi ! ». Je dirais de la même manière que c'est le goût de la liberté qu'il s'agit de préserver, mais qu'on ne peut pas la perdre si on transgresse ou qu'on en fait un mauvais usage. La liberté est un bien précieux qui ne peut pas être découpé en petits morceaux dont on retire certains parce qu'un, ou qu'un n'en fait pas un bon usage. Donc nous voyons que chaque mot a un poids, et qu'il est important à chaque fois de les interroger, et de comprendre ce que nous en faisons.

Poursuivons encore un peu dans la liste de mes convictions. Grandir peut advenir dans des conditions difficiles, après des traumatismes, après avoir traversé des situations extrêmes, que ce soit la guerre, la maladie, la mort, la maltraitance. Grandir est une poétique qui échappe à toute détermination univoque, et où il y est aussi question de chance, de rencontres favorables, et d'éléments que nous ne comprenons pas encore. Nos premières heures dans l'espace familial, que l'amour donné, que la constance et la force de cet amour, que le soutien de l'un ou de l'autre a une influence, c'est certain, mais chacun réagit différemment. Les histoires de ceux qui s'en sont sortis montrent que jamais il n'y a ni à perdre espoir ni à s'affliger devant le malheur. Aujourd'hui il existe une empathie face au malheur de certains de nos élèves qui nous empêche de travailler. J'ai sans cesse travaillé avec les jeunes étudiants qui me disaient : « mais avec sa vie brisée, avec ce qu'il a déjà vécu, qu'est-ce que vous voulez que je fasse, le pauvre ? », pour dénoncer ce qui, en fait, devient comme un abandon. Effectivement, souffrir n'empêche pas de grandir ; c'est la manière dont les adultes accueillent cette souffrance, s'apitoient, laissent cet autre dans une souffrance solitaire, qui compte davantage. Il y a croire en quelqu'un quelle que soit sa vie brisée, un milieu scolaire peut devenir un tuteur de résilience, comme l'a montré Cyrulnik et d'autres.

Un dernier élément. Il y aurait particulièrement à travailler aujourd'hui, - et là je vous renvoie à un auteur que j'apprécie Daniel Marcelli -, la question de l'obéissance, de l'autorité, nous y reviendrons aussi. L'obéissance n'est pas contraire à la liberté, mais c'est ce qu'il y a de plus

difficile aujourd'hui à penser dans notre démocratie : on peut se soumettre en étant libre, lorsqu'on accepte une autorité que l'on reconnaît, et l'autorité ne se confond pas avec le pouvoir. Pour grandir nous avons besoin d'une autorité de « bonne veillance », comme la nomme Marchelli, une autorité de « bon aloi », comme la nomme André Carel, c'est-à-dire une autorité sur laquelle on peut compter, une autorité que l'on reconnaît, nous permettant d'être accompagné, d'être guidé dans nos actes. Aujourd'hui les professionnels confondent trop souvent pouvoir, ou autoritarisme, avec autorité, j'ai écrit deux ou trois articles à ce propos. Cette question se doit d'être traitée dans tous les mouvements pédagogiques qui cherchent à ce qu'un pouvoir soit partagé entre eux qui l'ont et ceux qui sont sensé ne pas l'avoir. Il y a à opérer une différence entre pouvoir et autorité. L'autorité ne se partage pas ; faire autorité est le lot des adultes face à des personnes qui sont encore dans une plus grande incapacité d'agir. Faire autorité n'est pas une fonction, elle est une reconnaissance.

Ce sont quelques repères, juste pour ne pas cesser d'interroger ce que nous mettons en place pour favoriser un grandir.

Grandir à l'école, les conditions institutionnelles ?

Abordons ce qui est le sujet de votre rencontre : « grandir à l'école, dans quelles conditions institutionnelles ? »

L'école est une institution, a-t-on affirmé par le passé. L'est-elle encore ? Cela fait actuellement problème. Jusqu'à présent elle faisait partie des institutions d'une société qui prend soin de transmettre aux enfants les éléments nécessaires des savoirs pour prendre place, pour avoir une place dans cette société. Est-elle encore une institution, où devient-elle un service comme un autre, soumis à des impératifs économiques, à une idéologie que l'on retrouve dans l'économie, on ne peut peut-être pas y répondre avec certitude aujourd'hui, mais on ne peut pas ne pas en tenir compte, tenir compte des effets d'un langage économique pénétrant la relation à l'autre et les institutions. Ce n'est pas le lieu d'y répondre ce soir, c'est important de l'entendre parce qu'existe tout un vocabulaire aujourd'hui qui montre que l'institution devient un service comme un autre, avec des conséquences sur la manière dont on conçoit le grandir dans un tel contexte.

Partons de cette évidence : une institution s'inscrit dans un lieu, dans une école singulière, dans un collège de telle ou telle ville, dans tel ou tel quartier, avec tel ou tel directeur, avec tel ou tel corps enseignant. Cette « petite » institution est dès lors particulière, singulière, à nulle autre pareille même si les lois, les règlements, les hiérarchies sont les mêmes que partout ailleurs. J'avais cru comprendre en lisant les psychanalystes institutionnels, qu'il s'agissait de prendre soin de cette institution, en réfléchissant, analysant comment elle fonctionne, comme elle donne place à chacun, crée une ambiance, respecte le symbolique de son fonctionnement, répond aux événements, tient compte ou méprise chacun ; comment elle exige mais tient parole, ne soumet pas celles et ceux qui y travaillent à des messages contradictoires ; comment chacun y est partie prenante pour que ça fonctionne, comment la parole de ceux qui la dirige est entendue, comment se passent les réunions de groupe, se prennent les décisions, comment les discussions peuvent avoir lieu, comment les adultes acceptent de bouger de leurs convictions pour aboutir à des solutions viables dans ce contexte-là, comment se règlent les

conflits de pouvoir, comment se font les prises de pouvoir, les clans, comment on laisse possible ou non l'existence de boucs émissaires... Il s'agit du vivre ensemble des adultes, des professionnels, et c'est rarement sans destructivité si on n'y prend pas garde. Or cette prise de soin d'une institution n'appartient pas, ou rarement, aux théories de management actuelles, où une institution doit avant tout fonctionner : on ne travaille pas à son organisation symbolique, on ne réfléchit pas aux rouages qui la structurent. Nous pouvons cependant nous poser la question suivante : « Cette institution-là a-t-elle une influence sur comment grandir en son sein ? » Évidemment je soutiens que oui. Prendre soin de ce contexte institutionnel en y étant concerné et en tentant qu'il fonctionne le moins mal possible est-ce prioritaire ? Je soutiendrai que oui, même avec celles et ceux qui ne sont pas de notre avis et de notre bord.

C'est ce premier niveau : construire un milieu dont on tente qui ne soit pas trop pathologique pour les adultes qui y travaillent. Cela concerne notre responsabilité, pas celle de l'élève. Cela marque quelqu'un d'être dans un lieu exigeant, normé, avec des lois, mais qui respecte chacun. Ce n'est pas un lieu sans conflit, mais qui a des dispositifs pour les accueillir et les faire évoluer. Ce n'est pas un lieu où nous sommes tous d'accord, car nous serions dans une secte avec des « mêmes » et non pas avec des « différents ». Ce n'est pas un lieu harmonieux où on est bien ensemble, c'est un lieu où on travaille, et où le travail n'est pas empêché. C'est un lieu qui n'est pas exempt de contradictions, mais où on peut décider pour que cessent les tensions les plus mortifères. Ce n'est pas un lieu sans normes ni contraintes, mais où on accompagne pour que la norme ne terrasse pas les plus faibles. Prendre soin du lieu où nous travaillons et non pas nous en détourner pour juste l'utiliser - si vous êtes ici ce soir cela n'est certainement pas votre position -, peut être parfois celle de jeunes enseignants qui utilisent l'institution juste sans s'engager dans le collectif, sans être partie prenante, laissant ce soin au management. De telles situations peuvent s'avérer, à terme, pathologiques, si pathologiques parfois que les suicides d'adultes se succèdent.

Toute institution, - tous les institutionnels l'ont affirmé -, peut engendrer de la destructivité si on n'en prend pas soin. Aujourd'hui, semble-t-il, les institutions, qu'elles soient privées ou publiques, vont mal, et vont mal parce que on ne les pense plus dans leur pouvoir symbolique, c'est une hypothèse. Grandir dans une institution qui prend soin d'elle-même, et où les adultes font ce qu'ils ont à faire dans leur classe, et ne vont pas demander aux enfants d'être ce qu'eux ne sont pas, s'avère certainement un élément particulièrement important.

Grandir dans une classe ?

Il se peut qu'on ne puisse rien faire dans cette école-là parce que ça dysfonctionne, parce que... Doit-on partir de cette institution ? Parfois oui quand elle devient par trop pathologique. Que peut-on néanmoins réaliser dans une classe ? On a toujours la possibilité dans sa classe d'essayer de résister ou de rendre sa classe la moins pathologique possible. Je ne peux pas rentrer dans les détails, mais vous avez bien des ouvrages qui montrent comment on peut organiser une classe en respectant les contraintes qui sont les nôtres, mais en structurant ce milieu où vivre ensemble est nécessaire, pour que chacun, du plus fort au plus faible, y ait sa place, et qu'il n'y ait pas d'exclusion, d'humiliation, de mépris, d'utilisation des faiblesses de l'autre, de moquerie, et que chaque enfant quelle que soit sa difficulté, quelle que

soit sa toute-puissance, quelle que soit sa pathologie, trouve à y exister et à y contribuer, et à y prendre parole. Bien évidemment dans une conférence je ne peux pas dire comment cela peut se réaliser, mais vous avez ici convoquée toutes les avancées de la pédagogie institutionnelle, de la pédagogie Freinet, qui déclinent que vivre ensemble est possible : comment on installe un moment de parole, un conseil, des institutions, des responsabilités, comment on gère les prises de parole, comment on donne la parole... Cela existe dès la maternelle, adapté évidemment suivant le développement des enfants. Il y a un très beau livre qui vient de sortir intitulé *La pédagogie institutionnelle en maternelle. Un peu, beaucoup, très beaucoup* de Isabelle Robin et l'A.V.P.I - Fernand Oury, elle donne à entendre ce travail avec des tout petits de deux ans et demi qui sont encore pris dans le discours non différencié de maman, avec ces premiers moments de séparation ; elle dessine si justement comment on peut mettre en place un lieu qui les accueille, qui entend leur parole, met en place des rituels, qui devient un milieu structurant, construit des lois, des règles, des dispositifs. On assiste avec émotion à des progressions étonnantes : des enfants - Imbert les appelle pour certains des « enfants bolides » - qui finissent par prendre place, réduisent leur agressivité, leur violence et leur impossibilité à vivre dans un groupe, qui finissent par être là parmi les autres en ayant une parole reconnue, un prénom respecté. Comme dans le mouvement Freinet ou dans le mouvement institutionnel, nous pouvons prendre connaissance de passionnantes monographies qui dévoilent le travail exigé mais nous assurent que néanmoins c'est possible.

A chaque âge, - Jean le Gal en parlera mieux que je ne peux le faire -, travailler sur le groupe, même si on est au collège et qu'on a deux heures par-ci par-là, travailler sur ce qui se passe dans un groupe, sur comment on est dans ce groupe, est de toute importance aussi. Il y a des dérives, évidemment, et un conseil n'est pas un miracle, à Genève on a eu la mise en place de conseils tout azimut qui ne remplissaient pas leur fonction. On peut avoir des règles persécutrices. Mettre en place des sanctions non adaptées. Un enseignant peut ne pas se laisser travailler par les règles qui ont été instaurées. On peut exiger trop alors que l'enfance n'est pas celui des responsabilités à part entière, elle est l'apprentissage des responsabilités à leur mesure. Il peut y avoir des dérives lorsqu'un enseignant ne tient pas sa place d'autorité. Des dérives encore lorsqu'on demande aux enfants des comportements auxquels un adulte ne se soumet pas. Cette pédagogie du vivre ensemble est précieuse, mais elle ne se fait pas sans qu'on en soit entamé, sans qu'il y ait un travail qui se tient en solitaire, mais aussi et nécessairement avec un collectif. On est tout seul dans sa classe, mais on ne s'en sort pas tout seul. Ce qu'apportent des mouvements pédagogiques, comme le mouvement Freinet, c'est de travailler ensemble, ce qui se passe, ce qui nous arrive, avec tel ou tel enfant qui nous dépasse, qui nous submerge, qui nous terrasse, qui nous fait vivre des choses pouvant psychologiquement, être très violentes. Le travailler avec d'autres revient à accepter, non pas de nous remettre systématiquement en question, mais de parler de ce qui se passe dans l'espace de nos classes et donc de n'en être plus autant affectés.

Oui, une classe est un lieu dont nous avons à prendre soin d'abord au niveau du groupe, avant de se précipiter dans des relations duelles comme on voit beaucoup d'enseignants le faire, parce qu'ils veulent réparer un enfant à travers leur élève. On ne répare pas un enfant par une relation duelle dans un contexte collectif. On a à construire le vivre ensemble et ensuite on

peut différencier notre relation à chacun, en gardant évidemment toujours notre lien de parole, de geste, de sourire, de reconnaissance, de complicité avec chacun d'eux.

Je ne peux pas en dire plus, je suis désolée, mais ces items mériteraient d'être repris pour considérer et dialoguer avec ce que vous savez, beaucoup d'entre vous réalisent un tel travail et inventent jour par jour. Il s'agit de recommencer chaque année, car ce qui a été construit comme expérience est remis en cause l'année suivante par un nouveau groupe d'élèves, par un élève, par plusieurs élèves. C'est notre métier, c'en est sa richesse. Nous ne pouvons pas nous contenter de croire que nous avons des dispositifs, qui vont marcher à chaque fois.

Notre influence, l'impact d'une enseignante ou d'un enseignant ?

Reste cette question : avons-nous un impact en tant qu'enseignant sur le grandir d'un autre ? « Ma manière d'enseigner, ma manière d'être enseignant, ma manière d'habiter mon rôle, ce que je suis dans ce rôle-là, ce que je suis comme corps dans ce rôle-là, y sont-ils pour quelque chose dans les conditions qui favorisent le grandir ? » Evidemment, je répondrai à nouveau oui.

Que cela peut-il vouloir dire ? Là aussi je dois me contenter d'énumérer et j'en suis désolée. Il y a déjà quelque chose qui pour moi passe en premier : « être congruent entre mes actes et mes paroles ». Rien de pire, si nous nous y efforçons pas. C'est d'ailleurs un des principes de la pédagogie Freinet, comme de la pédagogie institutionnelle : « on ne dit que ce que l'on fait et on ne fait que ce que l'on dit », mais on ne dit pas ce qu'on ne réalise pas. Vis-à-vis de nos collègues, mais aussi vis-à-vis de nos élèves. Cela nous demande une attention de chaque instant, parce que c'est si facile de clamer : « vous voyez, je suis pour l'épanouissement de l'enfant », et ensuite de mépriser tel ou tel. Cela se passe dans une congruence du corps et de la parole, que l'on peut appeler *la présence*.

L'élève le sait. « Quand je me mets en colère, je me mets en colère », c'est franc, sans ambiguïté, pas avec une voix douce et un corps hostile. Je n'aime pas tellement le mot « authenticité », car il est aujourd'hui galvaudé. C'est quelque chose comme cela, qui ne met pas l'autre dans une contradiction, ne sachant plus quoi comprendre du corps ou de la voix. Il s'agit de prendre soin de sa parole, et la parole appartient au corps : « comment je m'adresse à un autre, comment je lui parle, comment je parle de lui, comment je le juge, comment je l'attaque, quelles sont mes nuances de parole, comment je le tue symboliquement par mes paroles - c'est ça qui fait le plus mal -, comment je le méprise... » On peut se mettre en colère, tout en respectant sa dignité d'être humain. Quand on se forme on apprend à penser, c'est essentiel, mais une parole adressée passe aussi par le corps pour avoir quelque effet de présence. Ma parole est chevillée à mon corps, mon intériorité, elle ne vient pas seulement de ma tête.

Bien entendu, ma parole révèle aussi mon rapport à l'autre et à sa différence. Est-ce que je supporte sa différence, sa faiblesse, ses déviances ; est-ce que je supporte d'être remis en question par son grandir, par le fait qu'il n'est pas comme moi, qu'il est comme un symptôme de notre société que je critique, par le fait qu'il semble vivre sans loi, pris dans une toute-puissance. Est-ce que je l'accueille pour qu'une évolution soit possible, ou suis-je dans des

jugements qui l'attaquent dans son être, le rendant responsable de ce qu'il montre ? Suis-je suis généreux, c'est-à-dire je donne sans contrepartie et j'accepte de n'être pas aimé, je donne jusqu'au bout malgré le fait qu'il n'évolue pas, qu'il fait tant de fautes d'orthographe, qu'il soit nul en mathématique, est-ce que je continue à lui donner, à le soutenir sans demander de retour, en y croyant – c'est une force que l'on a de croire en une toujours possible évolution de celle ou celui qui nous fait face. Il s'agit d'une des expériences les plus nodales pour de jeunes enseignants, celle de rencontrer des élèves dont ils avaient désespéré et qu'ils revoient trois ou quatre ans plus tard en constatant la belle personne que pour la plupart ils sont devenus, car ils nous ont rencontrés, ils en ont rencontré d'autres, que chacun d'eux ont résisté au discours de l'exclusion et de l'humiliation, car eux ont pu à un moment donné faire le passage, basculer ailleurs par notre soutien et par leur propre travail psychique.

Cela ouvre alors une autre question : sommes-nous capables, nous les adultes, professionnels, d'un travail d'intériorité ? sommes-nous prêts à reconnaître nos erreurs, à accueillir nos propres faiblesses, nos souffrances, à accepter aussi que certains moments de crise nous font évoluer, nous renouvellent, nous font grandir et grandir encore dans notre métier, dans notre manière d'habiter notre humanité avec nos contradictions, nos névroses et autres, dans notre manière de faire autorité et d'éviter les abus de pouvoir. Avons-nous également préservé notre humour vis-à-vis de nous-mêmes ? Il s'agit là d'un indice précieux, lorsque nous pouvons rire avec notre classe, nous moquer de nous-mêmes (pas de l'autre). Les moments de rire ensemble nous indiquent que nous y sommes bel et bien présents, et eux et nous ; nous n'oublions alors pas que nous sommes un être humain et non pas un professionnel tout-puissant.

Faut-il parler d'une compétence relationnelle, d'une compétence éthique, comme on les appelle aujourd'hui ? Je n'apprécie pas tellement l'inflation et l'usage institutionnel des compétences, et la liste des compétences comme outil de formation. La compétence a des vertus et des dérives, mais ce n'est pas notre propos. J'avouerai que je n'aime pas trop le mot de compétence relationnelle ni celle de compétence éthique. Les mots qu'ils recouvrent sont justes mais ils ne disent rien de comment ils s'ancrent dans nos actes. Il s'agit pour moi – est-ce plus simple de parler ainsi, je ne le crois pas - de qualités d'être et de savoir, auxquelles nous arrivons en prenant soin de nous, restant créateurs dans notre métier, en demeurant en recherche, nous renouvelant, faisant du théâtre, chantant dans une chorale, que sais-je, tout ce que vous voulez, pour nous présenter comme des êtres humains vivants, et non pas comme des professionnels dépressifs cédant à la paranoïa que tout est « foutu » d'avance. Nous avons à épargner celles et ceux qui viennent après nous de notre discours de dépression et d'un désenchantement : « ce n'est plus comme avant ». Comment voulez-vous qu'ils, elles prennent place si nous leur affirmons déjà que l'avenir est bouché. Nous avons à travailler dans le présent, juste dans le présent pour donner dans ce présent-là le meilleur de notre humanité. Cela exige un travail de soi dans le contexte de ce métier qui pour moi ne peut pas se tenir sans un engagement de soi, certes dans un contexte professionnel mais dans lequel le soi demeure important, tout autant que le savoir transmis. Sinon nous risquons de nous épuiser et de nous détruire, et cela ne favorise pas le grandir des enfants qui sont nos élèves, quelque soit ce qu'ils ont à nous faire vivre.

Donc c'est à tous les niveaux que nous avons à œuvrer : au niveau de l'institution, du vivre ensemble dans une classe, et au niveau d'un soi professionnel. Quand au niveau institutionnel il y a blocage, il nous reste toujours la possibilité à travailler « soi », c'est notre responsabilité et notre liberté. L'école n'a pas à nous imposer l'impératif d'un « travaille sur toi ». Un tel travail relève de notre liberté et de notre responsabilité.

II. LA DEMOCRATIE A L'ECOLE

Venons-en pour terminer à la démocratie à l'école ou l'apprentissage de la démocratie à l'école... Je vous conseille de lire l'ouvrage de Jean le Gal que j'ai reçu hier soir, j'ai commencé à le feuilleter et il s'intitule : « *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir* ». Vous verrez ce qu'un militant a tenté de faire au cours de sa longue vie, cet ouvrage est susceptible de soutenir nos énergies créatrices, et pour les plus jeunes d'entre vous les autoriser à se risquer.

Au quotidien

Nous grandissons dans une démocratie que l'on qualifie de moins mauvais régime politique pour nous les occidentaux. Est-ce le moins mauvais régime politique pour d'autres cultures, cela reste un point d'interrogation. Il existe des démocraties qui n'ont de « démocratie » que leur nom et qui sont confrontées à des prises de pouvoir mafieuses de certains sur d'autres, des démocraties corrompues ; un soit disant langage démocratique peut s'avérer pire qu'un langage autoritaire car il avance masqué, il nous leurre, nous faisant croire, nous ôtant jusqu'à la possibilité de nous opposer. Une démocratie, digne de ce nom, engendre un espoir de justice, un espoir non pas d'égalité stricte mais une situation où chacun a la possibilité d'exister, de n'être pas fracassé, exclu. L'idéal démocratique exige un travail sur l'exclusion des plus fragiles. Nos démocraties bien-pensantes vont apparemment produire de plus en plus d'exclusion, nous allons être rattrapés par cette douloureuse mise à l'écart de plus d'un, et me disait Jacques Pain, un des auteurs que j'aime aussi beaucoup, mendier va devenir un vrai métier, comme cela l'est dans d'autres pays plus lointains.

Chercher à soutenir une démocratie, revient donc en particulier à préoccuper des mécanismes de l'exclusion, des processus de prises de décision, pour que la loi du plus fort de l'emporte pas ; c'est travailler à penser notre quotidien avec rationalité, mais pas seulement j'y reviendrai. C'est ce que nous recherchons, mais ce qui bégaye, et bégayera encore longtemps. Donc le travail est sans fin, exigeant un soin constant. Dans nos classes, dans nos familles peuvent être expérimentées d'autres manières de prendre des décisions que celles qui imposent l'avis du plus fort, ou de celui ou celle qui a le plus haut diplôme.

Certaines modalités de la prise de décision sont susceptibles de garantir : que chacun a une place mais n'occupe pas toute la place – nous sommes ici dans ce qui est nommé une « éthique de la discussion » - ; que sa parole compte, et évidemment aussi celle du plus vulnérable, ici dans notre contexte scolaire la parole d'un élève ; qu'une décision est prise après avoir entendu la parole de tous les protagonistes, et qu'il nous revient parfois de trancher quand nous avons affaire avec des dilemmes exigeant un choix au plus juste de la situation.

Au quotidien où nous pouvons travailler avec les élèves qu'un autre n'est pas mon ennemi même s'il n'a pas le même avis que moi, et que l'on peut vivre à ses côtés ; qu'il n'a pas à m'imposer ce qu'il pense, que je n'ai pas à imposer ce que je pense, mais comme nous sommes dans une communauté, nous avons à évoluer, et lui et moi, pour que nous puissions vivre dans un même espace ; expérimenter que la solidarité est tout de même mieux que la compétition et l'individualisme ; que la comparaison est toujours trompeuse ; que je peux être bon ici et mauvais là, que tu as intérêt à ne pas utiliser ma faiblesse pour asseoir ton pouvoir, ma vulnérabilité étant aussi la tienne ; si tu crois être celui qui a le pouvoir tu verras que tu vas devoir le quitter à un moment ou un autre, et éprouver ta vulnérabilité, tu devrais peut-être apprendre de ma vulnérabilité et non l'utiliser à ton profit.

Au quotidien, se rendre compte que ma toute-puissance est destructrice et pour moi et pour l'autre, que le « tout, tout de suite » est un leurre ; reconnaître les mécanismes qui rendent possibles le fait que quelqu'un prenne le pouvoir et qu'on le lui laisse ; les processus qui fabriquent du gourou, où l'un est à la place du tout-puissant auquel je me soumetts, n'appartiennent pas aux siècles passés, ils sont à l'œuvre bel et bien, encore d'aujourd'hui, et non pas seulement comme conséquence d'une religion mais aussi parce qu'une communauté ne reconnaît pas les plus vulnérables.

Au quotidien, accueillir le fait que la destructivité vis-à-vis d'un autre différent est toujours à l'œuvre, qu'entre les élèves la destructivité peut l'emporter suites à des causes internes et suites des causes extérieures quand une communauté monte les uns contre les autres. Nous pouvons travailler afin que cette destructivité d'un autre différent ne règne pas dans l'indifférence ; qu'à chaque âge il y a des avancées, même si on traverse des tensions psychiques qui sont souvent les mêmes que celles des adultes. Celui en difficulté, le dernier de la classe, apporte quelque chose à celui qui ne semble pas en avoir, la richesse humaine tenant dans le respect de ces différences.

Au quotidien, expérimenter qu'il y a des droits, mais aussi des devoirs. Si le droit des enfants est un progrès, il peut aussi y avoir des usages abusifs, par l'enfant lui-même pour échapper à toute loi. Si les droits de l'enfant sont un progrès, ils ne sont pas sans possible dérives. C'est ce que je voulais soutenir tout à l'heure : chaque progrès permet de faire taire certaines souffrances, mais en provoque d'autres. Cette constatation m'a stupéfaite : on croit résoudre un problème, et on en crée un autre...

Ces mécanismes, ces possibles, ces dispositifs, ces dérives, ces recherches du vivre ensemble se vivent dans une classe, sans empiéter sur l'apprentissage, ils le favoriseraient plutôt. Il en va de notre responsabilité d'enseignant. Cela vaut le coup de travailler au quotidien, avec toujours des interrogations sur les conséquences de ce que l'on fait, pour chacun. Ces conséquences peuvent être bonnes pour un grand nombre, mais maléfiques pour l'un. Alors il s'agit de reprendre avec lui ce qui fait mal, et non pas lui demander d'être comme tout le monde.

Le monde de l'école est aussi celui de la compétition, de la hiérarchisation des élèves entre les bons et les mauvais. Nous ne pouvons le nier. L'idéal d'égalité peut même renforcer

l'inégalité. Donc c'est une lutte quotidienne, non pour le nier, mais pour en contrer les effets les plus délétères, et c'est possible.

Favoriser un travail d'intériorité ?

Favoriser un travail d'intériorité fait partie de notre aide au fonctionnement d'une démocratie. Donner place à un travail psychique d'intériorité fait aussi partie d'une éducation en démocratie. Cela demande beaucoup de doigté, de réserve, de précautions. Il n'y a pas une « pédagogie de l'intériorité », seulement des moments où des sentiments et des mots peuvent être partagés, j'ai tenté de l'esquisser durant ces trente années d'enseignement.

Nous avons ainsi à rétablir que raison et sentiments vont ensemble, ne pas de les disjoindre. Que sentir appartient à une intériorité précieuse, que les sentiments - nous avons à éviter les extrêmes -, sont des guides nécessaires à la vie. Il s'agit aussi de s'appuyer sur ces sentiments, qui sont aussi notre « humanité », de les reconnaître, de les accepter, de ne pas les laisser nous envahir quand ils nous poussent dans ces extrêmes. Aujourd'hui nous avons un slogan : « gouverner nos émotions, maîtriser nos émotions, être indifférent parce que les sentiments c'est de la sensiblerie », qu'en faisons-nous dans le grandir des élèves à l'école ? Permettre à des enfants de comprendre ce qu'est un travail intérieur, ce qu'est une intériorité à travers par exemple la littérature, à travers les paroles, à travers un partage de sentiments, à travers le dessin, est important pour créer une démocratie, et des personnes qui ne se leurrent pas sur elles-mêmes, et qui sont capables vivre avec eux-mêmes, alors que toute notre société pousse à une extériorité. Mettre des mots sur ce qui est ressenti, partager les sentiments, les reconnaître et n'en avoir pas honte, entre joie et tristesse, entre enthousiasme et passivité... Autant de moments vécus ensemble, qui transforment, forment et nous lient. Nous résistons grâce à nos convictions intérieures, certes nos convictions intérieures peuvent nous mener au fanatisme, c'est le danger, mais elles nous aident à traverser des circonstances sociétales difficiles.

Ici aussi de possibles dérives. Par exemple l'estime de soi, mot que j'ai fini lui aussi par détester dans son usage d'aujourd'hui alors que je l'estimais tant quand Paul Ricoeur en parle. Je me rends compte avoir pris en grippe certains mots, quand dans une généralisation abusive ils créent de la souffrance, pour rien. Bien de mes étudiants me répétaient : « Ma plus grande souffrance, c'est parce que je ne m'estime pas assez ». Alors je répondais : « C'est quoi s'estimer assez ? » Ils insistaient « Si je rentre dans une classe, j'ai des doutes, je n'ai pas assez confiance en moi. Je regarde un autre : il y va, il ne s'interroge pas, il est là, il est présent. Moi je tremble... » Je répondais : « Je préfère celui qui, ayant des doutes, tremble ; pour cet autre envié c'est peut-être psychologiquement pour lui plus commode, mais il peut fonctionner comme un bulldozer pour les autres, qui va un beau jour en route et vous ne le verrez pas, et peut-être que vous vous fiez trop aux apparences » Vous voyez, l'estime de soi est une bonne chose, mais quand il devient cet impératif, il fait souffrir un nombre incalculable de personnes pour des « conneries », pour une mauvaise compréhension de ce qu'est un être humain, toujours fragile, toujours en équilibre, toujours en doute, en nuances, pris entre être assuré et être tremblant. Bien entendu il s'agit de travailler pour acquérir une certaine confiance en nos gestes, alors ça vient, si nous y travaillons, on fait de l'analyse de pratiques avec Patrick

Robo..., on acquière de l'expérience, de plus en plus feeling..., mais nous serons encore tremblants... Pour un élève, se préoccuper de son estime de soi revient à ne pas le laisser être humilié, attaqué dans sa dignité, à travailler pour que ses difficultés puissent être acceptées mais aussi relativisées en regard à ses talents souvent hors scolaires... Mais pas d'en faire une explication commode des difficultés scolaires qu'il rencontre. Mais nous ouvrons ici un autre chapitre.

Pour conclure, il se fait tard

Une société évolue, avec des plus et des moins. Est-elle meilleure qu'avant ? Je ne saurais dire. Elle est meilleure sur certains points, pire dans d'autres. Elle se répète, s'enferme parfois. L'humain a tout de même des potentiels créateurs importants. Si nous bousillons la terre, probablement qu'à un moment donné la catastrophe sera vraiment importante, mais pour l'instant l'école est encore le lieu où nous pouvons travailler autant ce qui se délétere que notre « humanité », c'est-à-dire notre rapport à soi et à l'autre. Vous savez mieux que moi l'importance que revêt cet espace scolaire pour nombre d'élèves. Cela vous honore d'être ici ce soir, en cherchant le mieux pour eux, en partageant votre expérience. La richesse est de votre côté, vos expériences sont précieuses pour ni désespérer ni s'en tenir à un pessimisme dont, comme je le disais tout à l'heure, nous avons à épargner l'enfance.

Freinet, Oury, Pain, Imbert, Amram, D'Ortoly, le Gal, Pochet, et toutes celles et tous ceux dont je ne cite pas les noms, sont des guides. Ils ont transmis, et c'est à vous de continuer cette transmission pour y apporter ce qui est nécessaire à notre présent. Suivre l'esprit, mais pas forcément la lettre. Écouter et regarder ce qui se passe dans le quotidien d'une classe : qui a pu grandir, qui est encore empêché de grandir ? Quelles priorités avancer pour être là, juste être là, pour celles et ceux qui ont besoin de nous, besoin d'adultes pour évoluer.

Bibliographie sélective

- CAREL (A.), Le processus d'autorité Approche clinique et métapsychologique, *Revue Groupal*, 2002.
CIFALI (M.), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 2005 (dernière édition).
CYRULNIK (B.), *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 1999.
D'ORTOLI (F.), AMRAM (M.), *L'école avec Françoise Dolto : le rôle du désir dans l'éducation*, Paris, Erès, 2001.
IMBERT (F.) et le GRPI, *L'inconscient dans la classe, transferts et contre-transferts*, Paris, ESF, 1996.
IMBERT (F.) et le GRPI, *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris, ESF, 1994.
IMBERT (F.), *Enfants en souffrance, élèves en échec*, Paris, ESF, 2004.
LE GAL (J.), « *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir* », Editions libertaires, 2007.
MARCELLI (D.), *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*, Paris, Albin Michel, 2009.
MARCELLI (D.), *L'enfant chef de famille. L'autorité de l'infantile*, Paris, Albin Michel, 2003.
OURY (F.), et VASQUEZ (A.), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1981.
PAIN (J.), *Ecoles : violence ou pédagogie?* Vigneux, Matrice, 1992.
PAIN (J.), *La société commence à l'école. Prévenir la violence ou prévenir l'école*, Vigneux, Matrice, 2002.
PAIN (J.), VULBEAU (A.), *L'invention de l'autorité*, Paris, Matrice, 2003.
POCHET (C.), OURY (F.), et OURY (J.), *L'année dernière, j'étais mort*, Paris, Matrice, 1987.
ROBIN (I.) et l'A.V.P.I - Fernand Oury, *La pédagogie institutionnelle en maternelle*, Lyon, Champ social, 2012.