

**Henri de Groote**

## **Introduire un temps pour comprendre dans le cadre du système scolaire**

Pour situer mon propos, je précise que je travaille en Belgique comme enseignant avec des élèves dont l'âge se situe entre 12 et 15 ans, ce qui en France correspond plus ou moins aux années du collège. J'y travaille comme professeur de sciences mais aussi au titre de coordinateur pédagogique, ce qui me permet de rencontrer des élèves en difficulté scolaire, qui me sont adressés par des collègues.

Je commencerai mon intervention en vous rapportant une conversation tenue récemment avec un jeune enseignant. Celui-ci assure actuellement un remplacement dans l'école. Il me décrivait comment, suite à l'inspection, l'équipe des professeurs de sa discipline avait programmé de magnifiques séquences d'apprentissage, toutes au service de l'évaluation, séquences qui « ficellent » le cours jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il me racontait que la veille, pris par le temps, il n'avait pas eu la possibilité de suivre la voie tracée et me faisait part du plaisir qu'il avait eu à donner un cours selon son style. Quelle place reste-t-il pour la surprise, quelle place pour l'angoisse, me disait-il, si tout est prévu d'avance ?

Ceci me paraît assez paradigmatique de la pente sur laquelle les écoles glissent. En vertu de signifiants maîtres pris comme idéaux (un rapport au savoir et à l'apprentissage, l'école de la réussite, l'égalité des chances...), elles visent à mettre en place un dispositif, un système qui repose sur des procédures « prêt-à-porter » :

- pour un problème d'intégration dans la classe, s'adresser au titulaire ;
- pour des difficultés de mise au travail, rencontrer le professeur de méthode ;
- pour des problèmes de vie pratique, aller trouver l'éducatrice.

En forçant à peine la caricature, on reconnaîtra le répondeur automatique qui vous oriente vers tel ou tel interlocuteur suivant la nature de votre demande.

Ce système va vite se heurter à des conduites d'adolescents qui dérangent le bon ordre établi parce que, précisément, ces *ados* ne rentrent pas dans le rang. On sait que l'adolescence est un moment particulier, moment de rupture avec l'enfance. Freud déjà signalait comme une des réalisations psychiques les plus importantes mais aussi les plus douloureuses de la période pubertaire l'affranchissement de l'autorité parentale nécessaire à l'opposition entre nouvelle et ancienne génération.

Pour éclairer mon propos sur les adolescents, je reprendrai à présent quelques-unes des considérations que Luis Izcovich a développées dans le *Mensuel*<sup>1</sup>.

L'adolescence se caractérise par une mise en question systématique de l'Autre, moment marqué par la révolte contre les signifiants maîtres. Les adolescents, de par le caractère polymorphe de leurs symptômes, de par l'instabilité de leurs identifications, sont difficiles à cerner. Ils recourent davantage à un agir qu'à une parole. Il se produit une sorte de court-circuit entre l'instant de voir et le moment de conclure, d'où la nécessité d'introduire un temps pour comprendre. Cela se joue dans le rapport particulier qu'entretient l'adolescent avec le savoir : il n'est plus l'enfant pour lequel l'Autre sait. Mais si l'adolescent ne sait pas, personne ne sait, on ne peut pas savoir.

Cette position quant au savoir n'est pas sans incidence sur les discours. L'adolescent non seulement s'oppose au discours du maître, mais objecte aussi au discours universitaire, qui met précisément les savoirs en position d'agent. Il objecte aussi au discours de l'hystérique, car il ne cherche pas tant à mettre en place un maître qui produise un savoir qu'à pousser plutôt l'Autre à prescrire et à ordonner. C'est ainsi qu'à n'y prendre garde, l'analyste risque lui-même de se retrouver en place de représentant de l'ordre.

Examinons maintenant ce qui se joue au niveau des établissements scolaires. D'un côté, les adolescents vivent les difficultés qu'ils

1. L. Izcovich, « Adolescence et savoir », *Mensuel*, n° 15, Paris, EPFCL, avril 2006, et « L'adolescence et le réel », *Mensuel*, n° 48, Paris, EPFCL, janvier 2010.

rencontrent comme une fatalité, de l'ordre d'un constat immuable et donc intraitable : « Je suis nul en maths », « j'ai une mauvaise orthographe », « je n'ai pas de mémoire », « je suis hyperkinétique ». De l'autre côté, les enseignants supportent mal d'être confrontés à des difficultés auxquelles le système scolaire ne peut parer. Ils mettent en place des stratégies pour tenter malgré tout de combler le manque de réponse dans l'Autre :

- décider de l'attitude commune à opposer à l'élève récalcitrant en réunissant le conseil de classe. C'est de l'ordre du consensus qui dégage chacun de sa responsabilité. Les professeurs parlent d'une seule voix, c'est-à-dire une voix anonyme ;

- trouver au plus vite une explication, plutôt que de conserver la dimension d'énigme qui permettrait une mise au travail. Bienheureux élève celui qui de vivre une situation familiale difficile ou d'avoir vécu un drame dans l'enfance gagne l'empathie de ses professeurs. Et d'aucun de prédire le destin du sujet sur un mode totalement imaginaire ;

- objectiver la situation en réduisant le problème à des évaluations où une formule mathématique, de préférence sophistiquée, viendra signifier ou non la réussite scolaire ;

- s'imaginer cerner la personnalité de l'élève en remplissant un questionnaire test remis par un « thérapeute » avec pour items : « L'élève fait-il le malin ? », « Est-il puéril et immature ? », « Trop sensible à la critique ? »... Aux professeurs de cocher : « pas du tout, un petit peu, beaucoup, énormément » (*sic*) ;

- prendre la place de la « belle âme » qui dénonce et jouit de l'absence de réponse. Il ne faut pas fréquenter longtemps une salle de professeurs pour en entendre la plainte.

À rester sur ces positions, le système ne peut qu'échouer. Et cela peut confronter les enseignants à un sentiment d'impuissance. Déception, voire culpabilité chez l'enseignant qui a failli au devoir de faire réussir chaque élève, oubliant que chercher à s'inscrire dans une garantie de la réussite suppose de rester dans une position de toute-puissance avec son cortège de désillusions. Ce sentiment d'impuissance, me semble-t-il, est un des leviers qui poussent à l'exclusion : « Je ne peux rien pour toi, va voir ailleurs. » Au fond, si le jeune n'est pas en état d'apprendre, c'est qu'il a besoin d'être « guéri »

de ses désordres mentaux. Cette soi-disant guérison se réalisera par l'intervention d'un autre mis en place de grand Autre, extérieur à l'école : orthophoniste, psychologue, psychiatre. Et si cette aide extérieure échoue, reste l'illusion d'orienter l'élève vers un système prétendument plus adapté mais qui reste non défini.

Il existe un autre motif d'exclusion, c'est quand l'école juge un jeune trop étrange, voire dangereux. Une nouvelle fois, elle s'en référera à l'Autre, présentifié par un expert, à qui l'on demandera de garantir l'avenir afin d'assurer un prétendu bon choix : maintenir l'élève à l'école ou l'exclure.

Si l'adolescent, dans son agir, opère un court-circuit entre l'instant de voir et le moment de conclure sans en passer par le temps pour comprendre, il me semble que l'institution elle-même, entre « prévenir » et « guérir », cherche à faire l'économie d'en passer par la parole. Elle cherche à se débarrasser du problème en le confiant à un expert extérieur à l'école, sans donner aussi dans l'établissement la possibilité de nouer le réel à l'imaginaire par le symbolique.

Ce qui peut opérer, c'est de redonner de l'espace et du temps afin de favoriser la circulation de la parole, la *tuché*, et de viser la trouvaille. C'est aborder un élève en difficulté en lui donnant avant tout la parole afin qu'il puisse faire part et symboliser ce qu'il vit, plutôt que de chercher à lui fournir l'outil pédagogique qui lui manquait ou réparer l'injustice dont il serait victime. C'est accepter que les résultats ne viennent pas directement. Bref, une parole qui s'organise autour du manque de réponse dans l'Autre.

Cela me paraît d'autant plus important au moment où l'adolescent se trouve confronté à des questions qui n'ont précisément pas de réponses toutes faites ni de mode d'emploi : comment supporter la différence des sexes et l'écart des générations ? Comment s'y inscrire ? La psychanalyse se refuse à voir les symptômes comme des désordres mentaux susceptibles de rééducation dans un discours sans perte où l'on échapperait à la filiation et à la sexuation<sup>2</sup>. C'est dans cette optique que j'ai accepté le titre de « coordinateur pédagogique », dont la fonction n'était pas prédéfinie.

2. C. Harmand, « Quelles demandes à l'adolescence ? », *Mensuel* n° 34, Paris, EPFCL, mai 2008.

En écoutant les autres intervenants autour de cette table, me vient l'idée de terminer sur cette citation de Lacan : « La transmission du savoir n'est pas la transmission d'une valeur, encore que cela s'inscrive maintenant sur des registres, les unités de valeur. Eh ! bien, justement parce qu'il est arrivé quelque chose à la valeur du savoir, quiconque voudra dans l'avenir saisir les ressorts de ce que l'on peut appeler un effet de formation et occuper une place afférente aux endroits où il est à produire, même s'il s'agit de mathématiques, de biochimie, ou de n'importe quoi d'autre, fera bien d'être psychanalyste, si c'est ainsi qu'il faut définir quelqu'un pour qui existe la dépendance du sujet par rapport au discours qui le tient, et non pas qu'il tient <sup>3</sup>. »

3. J. Lacan, *Le Séminaire, Livre XVI, D'un Autre à l'autre (1968-1969)*, Paris, Seuil, 2006, p. 160.