

Contrepoint

ÉDUQUER PAR DELÀ LES INTERDITS DE PENSER

Monique Roy-Duquesne et Gérard Lurol

Le compte-rendu de recherche qui suit vient en contrepoint de ce dossier sur la peur car il évoque à propos de l'enfance une peur qui marque profondément la vie des adultes, et elle leur a souvent été instillée dès l'enfance : la peur devant sa propre pensée, c'est-à-dire devant la capacité créatrice de son esprit. Finalement la peur de vivre dans la liberté, ce par quoi l'homme est vulnérable à toutes les tyrannies.

*

Nous rendons compte ici d'une recherche action que nous avons animée pendant quatre ans dans le cadre universitaire à l'Institut Supérieur de Pédagogie¹

Le thème de départ, « Penser ensemble avec les enfants », en avait entraîné un autre : « Penser ensemble à l'école ».

Les acteurs, chercheurs de professions et de statuts institutionnels différents, ont travaillé pour la plupart sur les terrains de l'école maternelle, de l'école élémentaire et du collège.

*

Nous tenons à remercier les personnes qui ont participé à cette recherche :

Yolande Béard, Radhia Bechahed, Marie-Josée Cantin-Giri, Brigitte Emery, Alix Giard, Christine Khan, Josiane Meneault, Eric Marais, Martine Mathieu, Corinne Nowack, Agnès Ollier, Céline Perbal, Valérie Taillandier, Nathalie Trétiakow, Marie Vignot.

*

1 . Institut Supérieur de Pédagogie (I.S.P) de l'Institut Catholique de Paris.

ÉDUQUER PAR DELÀ LES INTERDITS DE PENSER

Monique Roy-Duquesne et Gérard Lurol

*« Se forcer à ne voir du monde que la beauté est une
imposture où tombent jusqu'aux plus clairvoyants. »*

Louis-René Des Forêts

*C'est merveilleux, un être conscient de vivre.
C'est merveilleux un être qui désire comprendre.
C'est merveilleux, un désir qui jouit de sa perpétuelle
renaissance.*

Eugénie Vegleris

C'est l'être tout entier qui pense

Comme le suggérait Heidegger, *« ce qui donne le plus à penser dans notre temps qui donne à penser est que nous ne pensons pas encore »*. Il n'est sans doute pas besoin de rappeler aux plus philosophes d'entre nous que philosopher n'est pas un savoir réservé à des spécialistes qui en seraient propriétaires, mais un mode d'être aux savoirs, que ceux-ci fassent ou non partie d'un corpus philosophique.

C'est un mode d'être à l'existence, à la vie, à la mort, à soi-même, aux autres, avec des questions et des réponses qui ouvrent et non qui ferment. Philosopher n'est pas tout savoir sur tout, pas plus que ce n'est un jeu de cache-cache de la part de quelqu'un qui ne voudrait pas répondre. Philosopher c'est *« garder l'Ouvert »*, comme disait le poète, Rilke en l'occurrence, dans la question même qui est posée, c'est empêcher de clore une question. C'est la raison pour laquelle l'acte de philosopher est très proche, et très familier avec la manière dont les enfants sont avec les questions qu'ils posent.

Monique ROY-DUQUESNE et Gérard LUROL

Cela tient d'abord à la nature de l'acte de penser. C'est le corps tout entier qui pense, ce n'est pas seulement le cerveau. Le cerveau, lui, réfléchit, c'est-à-dire accueille et redistribue la pensée qui circule ou est bloquée dans le corps. Le corps reçoit de partout des informations, et en grande quantité : de l'intérieur et de l'extérieur à lui.

Le corps est vivant, nourri, bien ou mal, assez ou pas assez, par les pensées ambiantes. Il y a une « ambiance corporelle », selon un mot de Mounier, en quoi circule ou se bloque la pensée. Pour s'exprimer, celle-ci a besoin de modes d'expression. Sont ainsi concernés les sensations et les sentiments, l'intuition et la raison, ainsi que l'ensemble de la gestuation d'un être humain.

*

Penser avec la totalité de son être, c'est relier le tout de ce qui se passe dans le corps, c'est « *intelligere* », comprendre : prendre avec, appréhender le tout. C'est allier intuition, raison, sensation, sentiment : tout le corps avec toutes ses formes d'intelligence, bref tout l'être dans l'ensemble de ses manifestations. Penser ne se réduit donc pas à un acte réflexif et rationnel dont le critère serait la cohérence du déroulement d'une logique, il l'inclut mais il n'en est qu'une dimension. Penser ne se réduit pas davantage à un acte sensitif et intuitif dont le critère serait la pertinence de l'immédiateté d'une vision, il l'inclut mais n'en est qu'une dimension également. Aussi nous apprendre à penser et a fortiori nous l'apprendre ensemble incite-t-il à faire alliance, à relier tous ces modes du penser. Aussi bien, éduquer à penser est-il travailler à ce qu'opère cette alliance et non travailler à la dissocier : le mental d'un côté, l'affect de l'autre, l'abstraction d'un côté, la sensation de l'autre.

*

L'enfant qui accède à la parole et communique avec les autres, enfants ou adultes, le fait avec tout lui-même, baigné et habité par le climat familial ambiant : ce sont les affects et les pensées des parents, des grands-parents, des frères et sœurs, etc. qui lui traversent le corps, l'âme et l'esprit.

*

ÉDUIQUER PAR DELÀ LES INTERDITS DE PENSER

Penser ensemble avec les enfants, c'est leur faire entendre et voir que les adultes cherchent avec eux et non à leur place. Que les questions de vie et de mort, de savoir et de recherche de vérité, sont des questions de naissance incessante pour tous les êtres humains et donc de co-naiissance. Que nous sommes tous devant l'énigme, que l'énigme est en nous et que nous pouvons en vivre.

Ainsi notre première recherche, notre démarche a-t-elle débordé la problématique scolaire d'une didactique et d'une pédagogie de la philosophie pour les enfants. Elle a fait part d'une intention éducative concernant d'autres aspects de la vie d'un établissement que « l'heure des apprentis philosophes » qui se bouclerait sur elle-même.

« Nous sommes allés à l'encontre de la dynamique habituelle de l'école où les modes de pensée se forment souvent par projets et objectifs. Nous nous sommes conviés à une attitude intérieure où personne ne savait d'avance, alors même que chacun(e) pouvait s'appuyer sur ses acquis, ce que nous allions découvrir ensemble. »²

Ce groupe de recherche ne s'est pas inscrit dans cette mouvance appelée communément depuis quelques années « philosophie pour enfants ». Rien n'interdisait à aucun d'entre nous d'y participer par ailleurs. Mais cette démarche de recherche-action que nous avons menée déborde la problématique d'une didactique et d'une pédagogie de la philosophie pour enfants. Il ne s'agissait pas d'instaurer de nouveaux ateliers de philosophie dans les écoles, même si tel atelier de philosophie pouvait s'inspirer de notre démarche. L'enjeu était d'intégrer une formation à l'art de penser avec les enfants à un projet éducatif plus global que « l'heure des apprentis philosophes ».

*

Or, lors des deux premières années de recherche, nous nous sommes tous, d'une façon ou d'une autre, heurtés à l'interdit et auto-interdiction de penser des adultes et parfois à la réticence des enfants cherchant des réassurances, des espaces de confiance de personne à personne hors d'un système de savoirs. Une thésaurisation d'entretiens avec les différents acteurs de l'école, des attitudes, des engagements, des résistances, des désistements en donnèrent preuve.

2 . Gérard Lurol in *Rapport final* présenté à l'UNAPEC en septembre 2004.

Monique ROY-DUQUESNE et Gérard LUROL

« Penser ensemble d'accord, mais au préalable il faut prendre le temps pour penser. À moins que penser fasse peur !

Peur de se dire, de se montrer, de se découvrir soi-même et de découvrir ses incohérences. Que de chemin à parcourir ! » (*une directrice d'école*)

*

« Penser à l'école ensemble ! De plus en plus difficile pour trouver des temps de parole sur le lieu école (...). Avoir la possibilité de se poser des questions, d'émettre des hypothèses même s'il ne s'agit pas des bonnes questions que l'enseignant attend (...). La difficulté est alors de rester un lieu école et d'être aussi porteur de sens. On constate de plus en plus que les élèves déploient des stratégies d'intégration plus que des stratégies de réflexion, car la réussite scolaire est essentiellement dans l'adaptation. Trop penser peut déranger. (Entre élèves, ne pas être dans le moule, être l'intello...).

Nous demandons en priorité à nos élèves d'être adaptés et, bien sûr, de penser, de réfléchir, mais sans donner la possibilité d'échanges, de temps.

Les élèves ne peuvent pas penser, car leurs enseignants ne peuvent pas penser non plus, pris dans un rythme d'acquisitions qu'ils doivent faire faire à leurs élèves. Les élèves étant de plus en plus éparpillés, nous avons encore plus tendance à proposer un enseignement passif, simplifié, déjà pensé pour aider... » (*une enseignante AIS³*)

*

« (...) Il y a une grosse dérive par rapport à ce que l'on demande aux enfants, même une incohérence (...). Il y a des exigences qui ne correspondent pas aux besoins et aux capacités des enfants. On les met déjà en échec scolaire. Il y a une demande, une pression au-dessus, c'est dur de résister. Moi je veux leur montrer qu'on apprend tout le temps, même en dehors de la classe, on apprend à être curieux et l'on prend le temps de vivre et d'être. » (*une enseignante de classe maternelle en province*)

*

Notre travail nous conduit à rechercher les causes éventuelles de ces états de fait au-delà des raisons invoquées par les uns et les autres

3 . Enseignante titulaire du CAPSAIS, certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire ; titre remplacé depuis 2004 par un CAPA-S.H., certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (NDLR).

ÉDUIQUER PAR DELÀ LES INTERDITS DE PENSER

bien que nous en prenions acte, à savoir : la circulation difficile des échanges, le manque de temps, la difficile place de l'écoute et de la parole et donc de la reconnaissance de l'autre, d'où cette retenue du questionnement qui mettrait en danger.

C'est donc la peur, les peurs multiples qui prennent le devant de la scène.

*

Dans l'école, collectif de corps complexes et singuliers, ce collectif formant lui-même le « **corps enseignant** », enserré ou/et contenu par des pressions sociales, politiques, médiatiques, institutionnelles ; comment trouver sa liberté d'être, comment oser être ?

Les programmes cadrent ou servent d'étau, ou d'alibi selon les degrés de liberté et d'interprétation que chacun ose s'accorder. Programmes que certains brandissent comme une bannière, sauvegardés par des inspecteurs et autres supérieurs faisant parfois figure de gorgones pétrifiant l'autre.

Face à face fascinant que l'on retrouve sur des terrains où enseignant et élève ne peuvent être l'un avec l'autre.

Entre les enveloppes contextuelles à plusieurs peaux de ce corps enseignant, des espaces intermédiaires se créent dans lesquels des dynamiques aux énergies fluctuantes gravitent, tels des neutrons, entre et autour d'un corps institutionnel. Ces espaces pourraient être porteurs de rencontres mais celles-ci nécessitent patience et temps.

On peut aussi considérer que ce « corps enseignant » a une enveloppe composée d'un inconscient collectif qui là aussi le contient, le bride, voire l'empêche. Nous rejoignons ici l'hypothèse de Didier Anzieu selon laquelle « *l'enveloppe corporelle est un des organisateurs psychiques inconscients des groupes.* »⁴

*

4 . Didier Anzieu. *Le penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*. Editions Dunod, 1995.

Auto- interdiction de penser

Entre interdit d'origine interne et interdiction d'origine externe, quels dangers peuvent être imaginés, fantasmés ou expérimentés, entraînant cette auto-interdiction de penser ?

Nourri par les interdits de sa propre histoire, les interdictions d'une culture familiale et sociale, l'inconscient d'un corps enseignant constitué, il semble nécessaire d'effectuer un travail de prise de distance à soi-même pour prendre conscience que nous sommes des "*homos sapiens-demens*" au sens où l'entend Edgar Morin⁵ et pour tenter de transformer les peurs de toutes sortes et les désordres inhérents à notre condition en dynamiques créatrices.

On sait hélas qu'un penser personnel en-dehors d'une ligne de pensée majoritaire peut devenir effectivement, dans certains contextes, dangereux. La pression institutionnelle est-elle si prégnante que des peurs puissent à ce point prendre le devant de la scène ? De quelles peurs s'agit-il ? Ne s'agit-il pas de peurs archaïques⁶ ?

« Pour moi, la peur c'est un monstre que j'ai en moi. » (*un enfant de Cours Moyen*)

*

Nous avons d'emblée posé le postulat que penser s'effectuait avec la totalité de son être donc que le corps participait à cet acte de penser. Didier Anzieu nous dit ceci :

Penser est « un *analogon* de l'érection du corps (...) c'est s'accrocher à des points fixes, à des confiances acquises par l'expérience d'avoir été tenu, porté en sécurité. C'est s'appuyer sur des croyances évidentes, en l'intelligibilité du monde, en la communicabilité des pensées, en la présence vigilante de la conscience. (...) Le penser se donne le vertige en contemplant en abîme son propre fonctionnement en quête de centres stables, qui tôt ou tard échappent...»⁷

5 . Edgar Morin in *Education et sagesse, la quête du sens* (collectif). Editions Albin Michel, 2001.

6 . Voir plus haut dans ce cahier le texte de Gérard Lurol sur "La peur de l'autre".

7 . Didier Anzieu, o.c., ibid.

ÉDQUER PAR DELÀ LES INTERDITS DE PENSER

Quant à Edgar Morin, lorsqu'il pose la question de la complexité, il déclare, entre autres :

« Notre identité première, c'est quoi ? Où enseigne-t-on ce que signifie être humain ? C'est un enseignement désintégré, séparé par les disciplines en miettes (...) notre partie animale se trouve dans des départements scientifiques, la partie culturelle et psychique dans le département des sciences humaines et sociales, alors que, malgré tout, notre esprit est inséparable du cerveau qui est un organe biologique et qui a évolué au cours de l'histoire de la vie. Nous savons aussi que notre corps est constitué d'atomes et de particules qui sont apparues dans les premiers temps de l'univers. Nous sommes donc des produits singuliers d'une histoire cosmique. Nous faisons partie de la nature et en même temps nous en sommes détachés. (...) Nous sommes de la nature et en même temps, au-delà, puisque nous avons une culture, un esprit, une conscience. »⁸

Notre groupe a donc travaillé par des approches diverses le rapport au corps dans l'acte de penser.

*

Lors des deux dernières années notre projet était de rechercher comment la pensée pouvait ou non circuler entre les différents acteurs de l'école.

*

Travaillant les interdits de penser et de penser ensemble avec les enfants, ce sont ceux des adultes, ainsi que la souffrance des uns et des autres, que nous avons rencontrés. Tant en province qu'en zone urbaine. Il est à noter que nombre d'études mettent à jour le mal être, la souffrance de l'enfant, les troubles somatiques de la dépression : mal au ventre, troubles du sommeil, chute des résultats scolaires, manque de concentration...

De son côté Claire Brisset dénonce les réactions timides de l'Éducation nationale qui se contente d'une « stratégie de l'édredon ». Cependant une étude interne du Ministère de l'Éducation nationale sur la maltraitance a été diligentée et a fait l'objet d'un rapport en 2004⁹.

8 . Edgar Morin. Conférence donnée à la Rencontre CNRS "Sciences et société" du 23 octobre 2005.

9 . Nicole Baldet, Rapport « Brutalité et harcèlement physique et psychologique sur les enfants par des personnels du Ministère » (www.defenseurdesenfants.fr).

Monique ROY-DUQUESNE et Gérard LUROL

Une surprise de taille, souligne Claire Brisset :

« Aucun texte officiel n'interdit les coups et les mauvais traitements à l'école. (...) Actuellement une seule circulaire de juin 1991 interdit aux maîtres tout comportement, geste ou parole qui traduirait indifférence ou mépris à l'égard de l'élève ou de sa famille ou qui serait susceptible de blesser la sensibilité des enfants. »¹⁰

Elle parle aussi de « *l'indéniable solitude des enseignants* ».

« Panser ou penser ? » s'interrogeait Christine Khan dans notre groupe.

Sans penser, sans recherche de sens, sans parole, sans médiation humaine, nous n'avons pu faire que le constat de souffrances multiples engendrant des durcissements, des fermetures, des conduites à risque...

*

Georges Hervé témoigne :

« Des initiatives existent, souvent dans le prolongement des actions menées tout au long du 20^e siècle par les pionniers de "l'éducation nouvelle". Ceux-ci se sont heurtés à des incompréhensions multiformes, aux obstacles sans cesse dressés devant eux par les conservatismes en tous genres ; mais, parfois, ils ont bénéficié de l'aide et de la sympathie de décideurs locaux, ce qui leur a permis de pousser assez loin dans le temps leurs expériences ; d'autres fois enfin, parce qu'ils opposaient une forte résistance aux pressions, ils ont été "enkystés", isolés, neutralisés par le système. »¹¹

Mais l'éducation n'est pas une question d'enseignement, elle nous concerne tous.

« L'éducation de base pour tous est donc absolument vitale dans la mesure où le développement vise à l'épanouissement de l'être humain en tant que tel, et non en [tant que] moyen de production. »¹²

10 . Claire Brisset, *Quinze millions d'enfants à défendre*. Editions Albin Michel, 2005.

11 . Georges Hervé, "Construire une éducation par et à l'environnement". *Lettre de REVEIL* n°02-06.
Site : <http://assoreveil.org>.

12 . Rapport à l'UNESCO. Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle présidée par Jacques Delors : « L'éducation, un trésor est caché dedans ». Editions Odile Jacob, 1996.

ÉDUIQUER PAR DELÀ LES INTERDITS DE PENSER

Edgar Morin déclare pour sa part :

« On ne nous enseigne pas la compréhension humaine qui est une nécessité si on veut faire avancer, un peu, les relations humaines qui sont souvent et malheureusement abjectes, non seulement avec des gens de culture, de nationalité ou de religion différentes mais aussi au sein d'une même famille, d'un même travail. (...) On enseigne des certitudes, mais jamais l'incertitude fondamentale. (...) Il faut enseigner l'affrontement des incertitudes.

Autrement dit, voici toute une série d'enseignements de caractères vitaux et nécessaires qui n'existe absolument pas dans notre système d'enseignement. »¹³

Alors, pour qu'un parler vrai s'instaure, ou pour que des paroles bloquées se remettent à circuler, quels espace-temps d'écoute et de parole constituer qui « feraient du bien » dans l'exercice relationnel quotidien des échanges, sans être pour autant des thérapies de groupe ?

Nous nous sommes alors mis en recherche d'espace-temps éducatifs médiateurs urgents, nécessaires et vitaux, tant est grande pour tout le monde cette souffrance à l'école. Celle-ci devient à tel point un « univers ustensile » où le « formatage » règne au quotidien au profit d'une société de consommation et de production, qu'éduquer advient comme une question insolite.

A cet égard, le premier espace-temps médiateur à mettre en place est en nous, de nous-mêmes à nous-mêmes. Il appelle, de l'intérieur, des personnes capables de reconnaître leur souffrance et mues par le désir de grandir en intelligence, avec d'autres, dans leur humanité. Ainsi peuvent se constituer des sas à la crête de l'éducatif et du thérapeutique, permettant à des personnes de traverser leurs peurs, de mûrir des décisions et de ré-ouvrir en elles la circulation de la vie et de la parole : des sas pour se poser, se nourrir, reprendre souffle et assise interne, où ces mêmes personnes ne se sentent pas jugées, où elles sont accompagnées et écoutées par d'autres qui ne décident pas à leur place et se situent en égalité humaine avec elles.

13 . Edgar Morin, Conférence..., o. c.

Monique ROY-DUQUESNE et Gérard LUROL

Nous sommes aujourd'hui à l'école, et sur d'autres lieux, en responsabilité d'adultes au regard des enfants, avec un choix qui passe au plus intime de chacun de nous : celui d'un vivre ensemble qui soit humain et qui implique un horizon de sens. Notre travail commun a abouti à des propositions concernant des moyens pour oxygéner la vie. L'essentiel est de les réaliser dans la perspective éducatrice d'une humanité possible en un temps où éducation et qualité d'humanité sont en danger.

*« Si je pensais, si je pensais
Si je me mettais à penser,
Je me demande bien ce que
Je penserais ! Ça serait terrible. »*

Un enfant, cité par Nicole Fabre dans
Ces enfants qui nous provoquent, Editions Fleurus, 1997

Gérard LUROL et Monique ROY-DUQUESNE

*