

Journées d'Octobre FORMAREC *Les Cadres entre injonction et exigence, aux limites du réel et de l'imaginaire*, les 18 et 19 octobre 2001 à Nantes.

**LA FONCTION D'ENCADREMENT :
TRAVAILLER À UNE NON ABSENCE À SOI
DU SOIGNANT OU DU FORMATEUR**

Je commencerai par dire, à propos de la présence nécessaire du Cadre soignant ou formateur, que cette présence tient, non seulement à son engagement effectif, bien entendu, mais tout autant à la capacité d'effacement de sa personne : l'effacement fait partie de la qualité de présence et se concrétise dans la mise en place des médiatisations.

Je ne vais pas développer davantage cette orientation, mais aborder quelques réflexions permettant de considérer d'une manière générale ce qui pousse à être absent au monde, à être abstrait, et ce qui favoriserait, au contraire, un rapport réel au monde et à soi.

Et pour ce faire, un petit détour par la dialectique de G. HEGEL : « Toutes les choses sont contradictoires en soi » ; autrement dit, la contradiction est l'essence même des choses et seules les choses mortes ne connaissent pas la contradiction ; c'est seulement dans la mesure où une chose renferme une contradiction qu'elle est capable de mouvement, ce mouvement c'est la dialectique, qui progresse par dépassements successifs des contradictions.

Chez K. MARX. Ces profondeurs de vue ont été, comme on le sait, réélaborées, en reprise chez K. MARX dans le *matérialisme dialectique* et la théorie de la *lutte des classes* comme moteur de l'ensemble du mouvement social dont je rappelle quelques uns des éléments conflictuels autour de la recherche du profit et de sa confiscation par la classe dominante :

- opposition entre les propriétaires des moyens de production et les détenteurs de la force de travail ;
- division du travail avec la séparation des travailleurs intellectuels et des travailleurs manuels ;
- avec le néolibéralisme, forme actuelle du capitalisme, opposition entre la production financière et la production des marchandises, entraînant la disjonction que l'on sait entre les contraintes administratives et technocratiques d'une part, et d'autre part, les nécessités de soins et les nécessités pédagogiques dictées par la prise en compte de la personne ;
- conflictualité entre conscience et connaissance, l'essence même de l'idéologie, laquelle reflète non pas la vérité, la réalité de l'être social, mais propose une représentation déformée, imaginaire que l'individu se fait de son être social, c'est-à-dire de son rapport au système de production et à sa place dans ce système. D'où la disjonction –et, remarquons-le au passage, il n'est pas d'injonction sans qu'il y ait disjonction, l'injonction manifeste toujours une disjonction, plus ou moins sous-jacente– d'où la disjonction, donc, entre l'imaginaire du pouvoir s'exprimant dans une centralisation forcenée avec son lot d'uniformisation létale et, par ailleurs, l'exigence de penser l'originalité de son travail en fonction du réel, c'est-à-dire des nécessités spécifiques de telle ou telle population, de tel ou tel public, de tel ou tel sujet singulier, en terme de soins comme en terme de formation.

Chez S. FREUD. On retrouve cette parenté de pensée entre HEGEL et FREUD aussi, car la notion de conflit psychique est centrale dans la théorie des névroses : conflit entre le désir et la défense, conflit entre les systèmes (1^{ère} topique), entre les instances (2^{ème} topique), entre les pulsions (dualité des pulsions de vie et de mort), conflit œdipien...

Entre ces trois théoriciens, au moins un point commun, c'est l'idée que la conflictualité est le moteur tant du développement du groupe social pour l'économiste-sociologue K. MARX que du développement de l'individu pour le métapsychologue S. FREUD. Développement n'étant pas synonyme de progrès chez aucun de ces deux auteurs.

Ce point de vue est aussi celui des analystes de la crise qui considèrent celle-ci, ainsi que les élaborations permanentes qu'elle oblige, comme des acquisitions de la psyché humaine. Je cite R. KAËS : « C'est par la crise que l'homme se crée homme, et son histoire transite entre crise et résolution, entre ruptures et sutures. » ; « Peut-être est-ce parce qu'il est un animal critique que l'homme est devenu un être de parole et un être de groupe... ».¹

Il y a donc une composante conflictuelle inhérente à la crise qui ressort clairement lorsqu'on en recherche les causes. Et, selon E. ERIKSON, et d'autres, il y a deux sortes de causes aux crises : des causes externes caractérisées par l'existence d'une situation conflictuelle dans et/ou avec l'environnement, et des causes internes, crises de développement qui apparaissent tout au long de la vie, de la mise au monde à la vieillesse elle-même.

Notons qu'il ne faudrait pas opposer trop vite les causes externes et les causes internes, compte tenu que la séparation sujet-environnement est relative : l'environnement n'est pas seulement ce qui nous entoure, mais aussi ce qui en est conservé d'éprouvés. Et c'est ce qui ressort aussi des définitions de la santé mentale que l'on trouve dans la brochure de la Ligue française d'hygiène mentale :

- selon le Pr SIVADON : « La santé mentale ne se définit pas seulement par l'absence de troubles, mais comme un état positif d'équilibre et d'harmonie entre les structures nerveuses de l'individu et la structure du milieu auquel il doit s'adapter. Ce n'est pas un état stable, mais un effort permanent, une perpétuelle conquête de l'autonomie. ».
- selon le Pr CHOMBART DE LAUWE : « le lieu de la santé mentale pourrait se définir comme un rapport existant entre une société organisée, institutionnalisée et un vécu. Le décalage existant entre les deux fait naître un conflit, quand il est trop marqué ou quand le sujet y est prédisposé. ».

Deux idées-force apparaissent donc en synthèse : l'une, la santé mentale se manifeste au travers du système de relations que l'individu entretient avec le milieu socio-culturel dans lequel il vit et l'autre, c'est un état de conflit suffisamment maîtrisé entre la société et le vécu individuel, qui nécessite des capacités d'adaptation.

Cet ensemble de pensées exposé, j'en arrive à la problématique justifiant l'intitulé de ce texte, qui s'avère être en prolongement de ce que j'avais déjà avancé lors des 5^{èmes} Assises nationales des Infirmiers psychiatriques à Limoges, décembre 1997, et des réflexions sur la réalité d'une équipe aux J.O. 1997 de FORMAREC, entre autres.

Cette problématique est la suivante :

1. la dynamique de tout être humain tient essentiellement dans sa capacité à apporter des réponses à des conflits structuraux se rapportant à des dualités inhérentes à la nature humaine. Celles évoquées aujourd'hui : la domination du facteur économique sur les autres facteurs avec sa conséquence, la marchandisation de l'humain ; la dimension du groupe et celle de la personne ; l'extériorité et l'intériorité, que l'on retrouve avec l'opposition entre le Moi imaginaire et le Je, chez J. LACAN, avec la question du *vrai self* et du *faux self*, chez D. WINNICOTT ; l'éternité et l'instant, en tant que substructures du temps.
2. Ces contradictions existentielles sont autant de blessures narcissiques génératrices d'angoisse lorsqu'elles sont avivées, ce qui ne manque pas de se produire quotidiennement puisqu'il faut bien comprendre que ces éléments opposés entre eux, comme le bien et le mal, par exemple, sont pourtant partie intégrante de notre existence même, de notre unité d'existence. Des réponses sont trouvées à ces contradictions par l'élaboration de défenses : les unes, sous l'influence de la pulsion de vie, donnent lieu à une liaison de ces dualités par dépassement (concept hégélien) de la conflictualité ; les autres, sous l'influence davantage de la pulsion de mort, prennent les formes de la déréalisation (déli, absence, fuite, etc.).
3. Ce que j'ai donc appelé l'absence à soi, c'est cette déliaison, cette difficulté à réaliser l'intégration des éléments opposés et conflictuels de la réalité en les reconnaissant comme constitutifs de l'existence d'autrui comme de soi-même. Ne pouvant rencontrer le conflit et ses élaborations nécessaires, l'un des termes contradictoires est rendu absent ; ce qui, dans l'immédiat, simplifie le paysage, mais l'appauvrit aussi du même coup ; car la réalité étant alors tronquée, partielle, morcelée, l'unité et le sens du monde deviennent irréels, rendus aléatoires ou impossibles.

Seulement, il faut bien le dire, dans la façon de penser le monde, c'est soi-même que l'on pose dans cette pensée. Penser un monde partiel, c'est être absent au monde, s'absenter de soi-même.

Travailler à une non absence à soi signifie donc élaborer et réaliser des conditions pour que l'individu puisse redécouvrir la pulsion personnelle ; pour qu'au-delà du bien et du mal, au-delà de tout jugement de valeur, de tout à-priori, l'individu puisse ressentir comme réelle la perception ou la pulsion qui se présente et effectuer ainsi une expérience instinctuelle, personnelle : accueillir en soi comme réelles ses propres pulsions, aussi bien d'amour que de destruction, et leur ambivalence. En un mot, être présent à soi.

Cette présence à soi suppose une condition fondamentale qui la rende possible et que D. WINNICOTT appelle *la relation au moi*, relation qui comporte une dimension paradoxale, puisqu'il s'agit d'être seul (réellement) en présence de quelqu'un. La relation au moi est « cette relation entre deux personnes dont l'une (au moins), en tous cas, est seule », alors pourtant que « la présence de chacune importe à l'autre », mais sans en rien exiger (pas d'injonction). Cette relation au moi suppose, à l'origine, la conscience de l'existence ininterrompue de la mère à laquelle on peut se fier et dont le moi sert de support au moi immature de l'enfant. L'existence ininterrompue de la mère ou du substitut maternel réside dans sa présence effective ou bien représentée par un objet ou même « l'atmosphère générale de l'environnement immédiat » significatifs de cette présence. Puis l'individu intériorisera cet environnement favorable, renoncera à la présence effective en édifiant ce qui est appelé un « environnement interne », lui permettant d'être vraiment seul. « Même ainsi [dit WINNICOTT à la fin du texte], théoriquement, il y a toujours quelqu'un de présent, quelqu'un qui, en fin de compte et inconsciemment, est assimilé à la mère, celle qui, durant les premiers jours et les premières semaines, s'identifie temporairement à son enfant et pour laquelle rien ne compte, au cours de cette période, que les soins à lui apporter. »

C'est cet ensemble de réflexions et d'idées que je me propose de verser au domaine des soins et de la formation, d'appliquer au soignant et au formateur, impliquant, à travers eux, les patients et les élèves. Et

tout de suite, reprenant au pied de la lettre le texte de D. WINNICOTT « même ainsi, théoriquement, il y a toujours quelqu'un de présent... », je dirai que la théorie, qui a pour fonction d'encadrer mentalement le réel, de lui donner du sens, remplit aussi ce rôle d'environnement mental favorable, à la fois externe et interne, support de son propre rapport au monde.

Il me semble donc que pour vivre ou vouloir vivre une certaine plénitude et authenticité professionnelles, c'est-à-dire un rapport à l'objet de travail tel qu'à la fois celui-ci est perçu comme réel et que l'on se perçoit soi-même comme réel dans ce rapport, cela suppose une relation au moi dont les supports sont au nombre de quatre : 1) la personne Cadre (surveillant, directeur d'école) qui représente la loi et dialectise l'individuel et le groupal ; 2) le groupe-équipe qui fait appartenance et problématise l'intérieur et l'extérieur, la relation soignant-soigné ou enseignant-enseigné ; 3) l'activité de pensée et le travail théorico-clinique, l'institution mentale (selon J. HOCHMANN) qui a valeur d'identité et de projet professionnel pédagogique ou thérapeutique au regard des bénéficiaires (élèves et personnes soignées) et dialectise le conscient et l'inconscient, opère un travail de distanciation ; 4) le cadre thérapeutique ou pédagogique qui fonde le sentiment de la permanence, de la continuité de l'être et problématise le moi et le non-moi, la question de la différenciation.

Si ce réseau d'étayages – en appui mutuel, dirait R. KAËS – fonctionne suffisamment bien, alors sera vécu par l'équipe soignante ou pédagogique et par chacun dans l'équipe un rapport réel au travail et à soi. Un tel dispositif offre les conditions favorables à ce que les antagonismes inhérents aux activités de l'existence des soins et de la formation ne soient pas éludés mais rencontrés, en étant relativement libre de l'angoisse de persécution, pas trop défensif, et qu'ils puissent être dépassés par la capacité à élaborer les intermédiaires nécessaires : objets, situations, niveaux de pensée, etc.

Et je vais, pour terminer, donner trois exemples pour illustrer ces réflexions.

Premier exemple. On ne peut travailler un objet particulier s'il n'est en même temps travaillé dans l'ensemble auquel il appartient et l'activité duquel il participe. Ainsi, quand on travaille un objet, il y a en fait

toujours deux objets à travailler : l'objet qui est l'objet même de notre travail et l'ensemble dans lequel cet objet se situe, ensemble qui, à la fois, est déterminé par l'objet et le détermine.

Cette idée a une valeur générale et concerne aussi les autres exemples, mais je la donne comme elle m'est revenue, à l'occasion du premier exemple qui est d'une étrange banalité et concerne le cadre pédagogique.

Je considère comme très important, théoriquement et par expérience, que notamment les coordonnées temporelles des cours programmés dans les lieux de formation, lorsqu'ils correspondent à des disciplines différentes ou à des enseignants différents, tiennent compte de ces différences et que les enseignements qui se trouvent précédés et/ou suivis par un autre comportent un écart de dix minutes entre eux, ou davantage selon le contexte. Par exemple, 9h00-10h55 pour un enseignement prévu de 2 heures et 11h05-12h00 pour le suivant qui est d'une heure ou bien 9h00-9h55 pour un enseignement d'une heure, 10h05-10h55 pour le suivant qui est d'une heure et 11h05-12h00 pour le troisième prévu également d'une heure, etc.

Dans la mesure où ces horaires sont **inscrits en tant que tels** sur le planning **affiché**, l'institution indique plusieurs choses :

- a) un principe concret de fonctionnement qui fait loi pour tous et en premier lieu pour les enseignants qui sont en position de responsabilité du cadre pédagogique ; ce principe contribue ainsi à l'inscription des enseignants dans la non toute-puissance et à distinguer entre pouvoir et autorité.
- b) un principe de fonctionnement qui peut être **questionné** puisqu'il est **explicite** (planning **affiché**) et, de ce fait, participe intégralement d'un processus formatif qui vise l'appropriation du sens des choses, un savoir sur le réel et la question du non-arbitraire.
- c) un principe de fonctionnement qui fait que le planning (d'information sur le fonctionnement) est un élément du cadre – ici, pédagogique. Cadre dont J. BLEGER² dit qu'il fait institution à l'intérieur des limites de laquelle se produisent des comportements : en ce sens, le cadre est muet mais non pas inexistant, il constitue le non-Moi de l'individu sur la base duquel le Moi se structure. Ce non-Moi est le monde fantôme, l'institution familiale la plus primitive de l'individu qui réside dans le cadre et représente un méta-comportement (un méta-comportement,

c'est une forme comportementale globale instituée dans laquelle prennent place, s'inscrivent nos comportements) ; ainsi, l'organisation pédagogique n'est pas autre chose que les formes dans lesquelles sont matérialisées (c'est-à-dire agies symboliquement) les orientations de pensées du projet de formation³.

- d) un principe de fonctionnement qui a valeur *d'intermédiaire* en ce que les étudiants disposent d'un intervalle-temps leur permettant d'arriver à temps dans les lieux d'enseignement et de ne pas être, même involontairement, en situation de transgression, faisant que la relation pédagogique se trouverait axée d'emblée sur les personnes plutôt que sur les objets de travail.

Intermédiaire aussi parce que cet écart temporel permet à l'élève de se retrouver soi-même entre le fait de quitter un espace-temps-objet de travail avant d'en rencontrer un autre et ainsi d'établir une continuité psychique qui lui permet d'accueillir et vivre la différence des situations formatives. Si cela n'est pas fait, il faut bien considérer que les élèves vivent des cours qui s'enchaînent comme on enfile des perles et comme on fait des moutons de Panurge. Élèves et enseignants sont alors déréalisés.

Intermédiaire encore, parce que le cadre (toujours selon J. BLEGER) est aussi l'élément fusionnel Moi-corps-monde et le récepteur des parties non différenciées psychotiques ou symbiotiques, de la personnalité ; il est un non-processus, c'est-à-dire une série d'invariants qui font bornes à l'intérieur desquelles le processus peut avoir lieu, ce qui demeure permanent pour que le changement se produise. En ce sens, le planning constitue un indifférencié, un niveau intermédiaire où se rencontrent et viennent s'articuler les différences, les inégalités entre enseignant et enseignés.

Il y a donc beaucoup à dire, à réfléchir des situations pédagogiques.

Deuxième exemple. Le deuxième exemple concerne aussi bien la pratique des soins que la formation. Je voudrais brièvement dire quelque chose se rapportant à l'analyse des données concernant le patient telle qu'elle est dans la démarche de soins et qui permet d'orienter les objectifs et les actions de soins.

J'insiste sur le fait que la problématique du cas du patient, en psychiatrie, est un travail de construction-crédation, par le ou les

soignants, sans lequel les soins auront à peu près valeur de cautère sur une jambe de bois.

Le travail de construction-crédation de la problématique psychopathologique du patient s'oppose radicalement à la pratique de la séquence observation-diagnostic, séquence dans laquelle, en l'absence d'analyse, le diagnostic fonctionne comme pensée pré-établie, comme pseudo activité de pensée. La reconstitution plus ou moins hypothétique par les soignants de ce qui a été vécu ou non vécu par le patient est très étroitement liée à la capacité qu'ils se forgent de se représenter, c'est-à-dire de comprendre, aussi précisément qu'il est possible, les éléments singuliers, propres au patient, de conflits psycho-affectifs qui sont d'une manière générale le lot de toute personne, parce qu'étant la trame même du développement de notre relation à nous-mêmes et au monde.

Ce travail n'oblige en rien, a priori, à faire une psychanalyse ; mais il oblige à faire un travail de connaissances psychanalytiques, entre autres, pertinentes pour la compréhension de ces conflits inhérents au développement de la personne, qu'elle soit malade ou non malade, je le répète. Ces connaissances incontournables, pour exemples :

- chez FREUD : le complexe d'Édipe, la fonction du rêve et des actes manqués, la psychologie collective et l'analyse du moi, le Narcissisme...
- chez LACAN : le stade du miroir...
- chez WINNICOTT : la capacité d'être seul, l'élaboration de la capacité de sollicitude, la relation mère-nourrisson...

ne pourront être des connaissances réelles si on les apprend en pensant qu'elles concernent les autres, c'est-à-dire en fait si on ne les apprend pas. Il s'agit donc de mettre en son propre langage ces outils d'une lecture psychologique de la réalité quotidienne. Et pour cela, il faut écrire l'analyse, écrire sa pensée théorisante et rencontrer, nommer, les points communs de pathos, de souffrance des humains, permettant de jeter un pont entre le malade et le soignant ; pont sans lequel l'empathie n'a pas de sens et le soignant est un absent mental. C'est ce qui se passe souvent où la symbolisation se trouve réduite à l'imagerie, à l'iconique, la subjectivité devient le facteur humain et les situations de soins sont instrumentalisées, réduites aux techniques de soins et à l'application de protocoles.

Car, il faut bien se rendre compte que le pathologique fait partie du normal, le pathologique c'est normal ; ce qui n'est pas normal, c'est la

maladie qui est un excès, en plus ou en moins, de pathos. C'est en ce sens qu'une Cadre de Santé pouvait écrire, par exemple : « cette nécessité d'un travail [en équipe interdisciplinaire] et d'une élaboration personnelle sur ces dimensions du rapport à l'autre et à soi-même peut être rapprochée, d'un point de vue théorique, de la problématique de la castration en ce qu'elle renvoie chacun à l'illusion de sa toute-puissance. »⁴.

Troisième exemple. Je reviens sur cette idée qu'il y a en fait toujours deux objets à travailler : l'objet même du travail et l'ensemble dans lequel cet objet se situe, ensemble qui à la fois est déterminé par l'objet et le détermine.

Ces ensembles sont des ensembles gigognes. Et l'on ne peut pas, ni dans les services de soins ni dans les lieux de formation, faire l'impasse sur la connaissance et la compréhension des données économiques, politiques et idéologiques qui encadrent et orientent nos conditions de travail et nos comportements au travail. Ainsi, on ne peut pas ignorer les analyses sociologiques des conflictualités sociales actuelles par des auteurs tels P. BOURDIEU, P. CASANOVA (aux éditions du Seuil), et autres.

Voici, à titres indicatif et incitatif, des extraits de *Contre-feux 2* de P. BOURDIEU (notes 5 et 6) et de *La Gestion des stocks lycéens* de G. MOLINIER (notes 7 et 8 ; à lire aussi la page 75) en réponse à une remarque que j'avais faite sur l'étrange chose que la préoccupation des enseignants concernant la réussite ou l'échec aux examens, pensant que, si cela est normal de la part des élèves eux-mêmes et de leurs parents et amis, cette préoccupation n'était pas de propos pour des enseignants qui doivent être suffisamment tranquilles sur ce point à la mesure où ils ont vraiment eu le souci d'une formation suffisamment bien faite. Il m'avait alors été répondu que, dans le contexte social actuel, il était important que les élèves aient un diplôme pour trouver un emploi. Or, je crois que ce type de pensée de la part d'enseignants est véritablement plus idéologique que pédagogique, épousant le paupérisme (actuel) et ses effets sécuritaires, castrateurs ; pensée d'après laquelle il s'avère finalement plus important d'avoir un diplôme que de réussir un examen : le renversement idéologique se trouve là !

Lectures :

... La force de la logique commerciale tient au fait que tout en présentant des airs de modernité progressiste, elle n'est que l'effet d'une forme radicale de laisser-faire, caractéristique d'un ordre social qui s'abandonne à la logique de l'intérêt et du désir immédiat convertis en sources de profit. [...] Ceux qui [...] peuvent, comme aujourd'hui les intellectuels médiatiques et autres producteurs de *best-sellers*, se contenter de se plier aux exigences de la demande et d'en tirer les profits économiques ou symboliques, sont toujours, comme par définition, plus nombreux et plus influents temporellement que ceux qui travaillent sans la moindre concession à une forme quelconque de demande, c'est-à-dire pour un marché qui n'existe pas.

Ceux qui restent attachés à cette tradition d'internationalisme culturel, artistes, écrivains, chercheurs, mais aussi éditeurs, directeurs de galeries, critiques, de tous les pays, doivent aujourd'hui se mobiliser à un moment où les forces de l'économie, qui tendent par leur logique propre à soumettre la production et la diffusion culturelles à la loi du profit immédiat, trouvent un renfort considérable dans les politiques dites [...] de « *globalization* ». [...] Je pense à l'Accord général du commerce des services (AGCS) auquel les différents États ont souscrit en adhérant à l'Organisation mondiale du commerce (OMC) [...]. Il s'agit [...] d'imposer aux 136 États membres l'ouverture de tous les services aux lois du libre échange et de rendre ainsi possible la transformation en marchandises et en sources de profit de toutes les activités de service, y compris celles qui répondent à ces droits fondamentaux que sont l'éducation et la culture. C'en serait fini [...] d'acquis sociaux aussi décisifs que l'accès de tous à l'éducation gratuite et à la culture au sens large du terme (... l'audiovisuel, les bibliothèques, les archives et les musées, les jardins botaniques et zoologiques et tous les services liés au divertissement, arts, théâtre, radio et télévision, sport, etc.).⁵

[...] Travailler à produire et à diffuser aussi largement que possible une analyse critique de toutes les stratégies, souvent très subtiles, [...]. Analyse d'autant plus difficile à mener, et surtout à imposer à ceux qu'elle devrait faire accéder à la lucidité sur leur condition, que les stratégies ambiguës du nouveau mode de domination sont elles-mêmes bien souvent exercées, à tous les niveaux de la hiérarchie sociale, par des victimes de semblables stratégies, enseignants précaires chargés d'élèves ou d'étudiants marginalisés et voués à la précarité, travailleurs sociaux sans garanties sociales chargés d'accompagner et d'assister des populations dont ils sont très proches par leur condition, etc., tous portés à entrer et à entraîner dans les illusions partagées.⁶

Aujourd'hui il est de mode, donc moderne, de « partir de l'élève lui-même » (L. JOSPIN : « Propositions pour la rénovation du lycée » ; Conférence de presse ; 22-04-

1991). [...] Les contenus d'enseignement sont sans cesse réajustés à leur supposé « niveau ».

[...] À la base de cette inflexion des programmes d'enseignement, on trouve une pseudo-théorie censée expliquer l'échec scolaire : les handicaps socioculturels. [...] La vulgarisation de cette théorie a des effets multiples. [...] Comment peut-on enseigner à des élèves dont on pense d'eux que ce sont des ratés ? Comment peut-on enseigner à des élèves qui savent que les pédagogues disent d'eux qu'ils sont « handicapés » ? Nous leur donnons, sans même nous en rendre compte, ce qui n'est pas une excuse, bien au contraire, des armes redoutables. Ils peuvent toujours faire valoir, et ils ne s'en privent pas, que nous-mêmes disons d'eux qu'ils sont dans le « moins quelque chose ». Ils rencontrent, comme par hasard, une caution scientifique à ce qui, à leurs yeux, est de l'ordre de l'évidence : ils ne peuvent pas comprendre. Cette théorie est exactement le contraire de ce qu'elle a l'air d'être : elle légitime et construit « scientifiquement » tous les refus d'apprendre. Comment vais-je pouvoir expliquer à mes élèves les choix politiques et éthiques de SOCRATE ou de SPINOZA... de rester « extrêmement pauvre » ?⁷

Mais, en même temps, on peut refaire l'expérience chaque jour, les élèves font preuve d'une extrême soumission. [...] Pour peu que nous les empêchions à notre tour de penser, ils sont éventuellement prêts à copier des kilos de cours. Ils sont même plus ou moins prêts à les apprendre. Il suffit qu'une condition soit remplie : que cela ne les engage à rien et en rien. [...] Tout cela doit rester extérieur à eux. Ils peuvent bien avaler quelque chose mais à condition que cela reste lettre morte. Ainsi Jimmy (TES) me dit : « Moi, je veux bien faire les exercices, mais donnez-moi le modèle d'abord, afin que je puisse recopier ». C'est un genre auquel il est habitué puisqu'il a déjà douze années de scolarité derrière lui. [...] Mais, *cette soumission est aussi et d'abord un produit de l'enseignement* qui n'invite jamais les élèves à s'interroger sur le *sens* de ce qu'ils apprennent.⁸

Etc., etc.

Jean-Yves CASAUX

Psychopédagogue, psychosociologue

Texte élaboré à partir d'une conférence réalisée aux J. O. FORMAREC, le 19 octobre 2001.

¹ René KAËS et al., *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, Paris, 1997, p.4.

² José BLEGER, Psychanalyse du cadre psychanalytique, in *Crise, rupture et dépassement*, *ibid.*, pp. 257-276.

³ Jean-Yves CASAUX, Réflexions sur la réalité d'une équipe, revue Soins psychiatrie, 1998, n°198, pp. 3-5.

⁴ Marie-France GASSEAU, L'équipe et l'interdisciplinarité, revue Soins psychiatrie, pp. 6-10.

⁵ Pierre BOURDIEU, *Contre-feux 2 ; Raisons d'agir*, Paris, 2001, pp. 85-86.

⁶ *Id.*, pp. 22-23.

⁷ Gilbert MOLINIER, *La Gestion des Stocks Lycéens*, éd. L'Harmattan, Paris, 1999, pp. 65 à 67.

⁸ *Id.*, pp. 194-195.

Edward T. HALL, *La danse de la vie - temps culturel, temps vécu*, éd. Seuil, Paris, 1984.