



Comment penser, aujourd'hui, la légitimité des enseignants

Jean-Marie Gauthier

INTRODUCTION

Dans l'argumentaire qui a été proposé, j'ai choisi de travailler sur cet aspect trop peu évoqué qui est celui de la légitimité des enseignants. Il me semble, en effet, que l'introduction des nouvelles technologies dans l'école vient accentuer des questions plus générales qui concernent la place qu'occupent les enseignants dans le monde des jeunes et de leur école. Ces problèmes sont responsables d'une partie importante du malaise ressenti actuellement dans les écoles que ce soit du côté des jeunes ou des enseignants. La question de la légitimité nous permet aussi d'insister pour que tout ce qui concerne le domaine de l'école et de la politique vis-à-vis des jeunes soit situé dans le cadre socioculturel et économique d'une société donnée alors que, la plupart du temps, elles sont posées comme hors du temps. Ce sont ces deux raisons qui m'ont conduit à aborder fondamentalement le problème de l'autorité dans l'école.

Il faut noter, bien sûr, que j'utiliserai le point de vue qui est celui de ma pratique quotidienne de pédopsychiatre travaillant dans un service hospitalier qui accueille des adolescents en crise pour des consultations ou des hospitalisations. Par ailleurs, mon propos sera plutôt centré sur les problèmes de l'adolescence plutôt que sur ceux de la petite enfance car je pense que l'interférence entre le modèle social, le contexte socio-historique et l'éducation du petit enfant est moins importante que dans le cadre de l'adolescence où elle prend une valeur déterminante : l'adolescence est bien cet âge où le jeune est obligé par nature de se choisir et déterminer, progressivement, sa place dans la société.

1 DE L'ÉVOLUTION SOCIALE

De manière générale et sans doute un peu trop concise, nous pouvons affirmer que notre société est l'héritière de ce grand bouleversement qui s'est produit à la fin du XIX^e siècle et qu'on a appelé la révolution industrielle. On se souviendra que cette révolution a été la conséquence d'évolutions technologiques précises qui ont bouleversé, non seulement, l'économie mais provoqué, aussi, une transformation radicale de la géographie des populations. D'une société agricole, rurale, nous sommes passés à un développement urbain considérable qui est devenu le mode de vie largement majoritaire. Cette révolution technologique a eu pour première conséquence de rendre indispensable l'enseignement obligatoire généralisé. Si en effet cet enseignement répondait à des impératifs égalitaires issus du Siècle des Lumières et de la révolution française, l'école obligatoire pour tous permettait aussi à des jeunes gens de devenir des techniciens indispensables à l'utilisation et à l'entretien des machines technologiques. Ceci a eu quelques conséquences directes sur les modes et le monde de l'éducation.

C'est, tout d'abord, que le destin des enfants, désormais, n'était plus strictement lié au destin de ses parents. Mieux même, les parents encouragent la fréquentation de l'école en disant à leurs enfants qu'ils pourront, par ce moyen, avoir un destin social, une richesse et une qualité de vie qui n'était pas les leurs. Bref, on est passé d'un contexte où le destin social de chaque individu était déterminé par son origine de classe et son appartenance familiale à une société qui a autorisé et favorisé les trajectoires sociales. Par trajectoire sociale, on entend ce fait qu'un jeune peut changer de classe appartenance et ne plus appartenir à celle de ses parents. Comme l'a bien montré le sociologue Vincent de Gaulejac (1987), cette trajectoire sociale n'a pas été sans engendrer des contradictions à l'intérieur même des individus, ce qu'il a appelé la névrose de classe. Comme il le montre dans un exemple célèbre, le fils d'un ouvrier syndiqué à la CGT pouvait devenir patron de son père dans une logique sociale et psychologique qui n'était plus celle de ce dernier. À la suite de Bourdieu, cet auteur a montré ce que pouvait produire une trajectoire sociale ascendante ou descendante comme contraintes et contradictions à l'intérieur même des individus.

C'est l'origine d'un premier conflit intrafamilial et personnel. On pourrait dire que si, dans un premier temps, les parents gardent autorité sur leurs enfants, sur le plan social, ils représentent un modèle dévalorisé puisqu'il est bon et souhaitable de le dépasser. Mais cette autorité reçoit toujours, à l'époque, une sorte de justification « naturelle » en raison même des difficultés économiques et en raison du fait que la mémoire collective est encore chargée par les nécessités de la survie et l'utilité d'une organisation collective, d'une solidarité qui puisse augmenter les chances de survie du groupe. L'enfant, outre sa difficulté pubertaire, va entrer à cette époque dans le monde de l'adolescence : c'est-à-dire qu'il ne peut éviter ce conflit interne qui le pousse à la fois à intérioriser les valeurs et vertus familiales et à les dépasser dans le même temps, ce qui équivaut à une agression du modèle familial tout en cherchant à lui être fidèle (Mendel, 1968, 1969 1973).

L'enfant doit choisir et se forger un destin ce qui suppose à la fois de prendre distance par rapport au milieu familial mais aussi de critiquer le modèle de vie dont il est l'héritier ; il doit en quelque sorte en mesurer l'intérêt et les limites. La crise classique d'adolescence serait la manifestation de ce conflit interne, inévitable dès lors, à tout adolescent de nos sociétés occidentales. C'est aussi ce qui expliquerait que les rites classiques initiatiques qui assuraient la transition entre vie de l'enfance et vie adulte à l'occasion de la période pubertaire soient tombés en désuétude ; c'est que les jeunes doivent dès lors résoudre un conflit interne, en lien direct avec des exigences sociales nouvelles, ce qui nécessite un temps d'élaboration plus long, puisqu'il ne s'agit plus d'une simple transmission, mais d'assumer une mission chargée d'une contradiction entre la fidélité et le dépassement. C'est à l'origine de ce que Mendel (1969, 1971) a conceptualisé sous le titre de « conflit des générations » pour l'opposer à ce qu'il appelle la « crise des générations » qui serait, à ses yeux, la caractéristique de notre époque actuelle où c'est véritablement la question de la transmission de valeurs et de savoirs de génération en génération qui est mise en question.

Une autre conséquence importante de cette industrialisation a été que la famille s'est nucléarisée. La migration vers les villes a entraîné l'éparpillement familial et la famille s'est vue réduite au seul noyau parents/enfants. On sait que dans les sociétés traditionnelles, l'éducation des jeunes était assurée par la famille élargie notamment les grands-parents. Un proverbe africain affirme qu'il faut bien un village pour éduquer un enfant, situation qui restait d'application dans nos villages jusque dans l'immédiat après-guerre. Ainsi les acteurs de l'éducation ont changé. On a vu disparaître la figure des grands-parents au profit de l'enseignant ce qui pose évidemment la question de la place de l'enseignant dans les représentations des jeunes et donc en filigrane la question de la légitimité de celui-ci.

Par ailleurs la « matière » enseignée aux enfants n'est plus de même nature que celle qui était donnée auparavant. Dans les sociétés traditionnelles l'enseignement était essentiellement basé sur l'apprentissage de savoir-faire par imitation. Il s'agissait pour le jeune d'apprendre des gestes, des techniques qui lui deviendraient indispensables pour assurer sa survie. De ce fait, les parents disposaient ainsi d'une sorte « d'autorité naturelle » puisque l'apprentissage contenait cette règle en quelque sorte implicite : *« si tu apprends, retiens répète les gestes que je t'apprends, comme moi, tu pourras assurer ta survie et celle de ta famille »*. Par ailleurs, souvent, ces gestes étaient accomplis dans des tâches collectives où chacun pouvait et devait trouver sa place qui le situait ainsi dans un ordre social relativement clair et immuable. On sait combien toutes ces questions sont devenues beaucoup plus complexes mais aussi changeantes et en perpétuelle mutation ce qui rend le choix des enfants plus difficile et la tâche des parents de plus en plus complexe (Mendel, 2002).

2 DE L'AUTORITÉ

Le moment est venu de nous pencher sur une question qui reste souvent mystérieuse : celle de l'autorité. Comme l'ont bien montré les travaux de Gérard

Mendel, l'autorité est un phénomène complexe. On pourrait la définir comme la capacité pour une personne d'imposer une conduite, un comportement à un autre en utilisant les moyens de la psychologie. Il existe plusieurs composantes à ce phénomène à commencer par cette forme d'autorité que nous venons d'évoquer : l'autorité par compétence qui engendre chez les sujets une volonté d'imitation et de collaboration pour acquérir la capacité, le savoir ou le savoir-faire recherché. L'autorité se base essentiellement bien sûr sur un désir de rapprochement, sur les relations d'amitiés, de sympathie, d'amour et d'amour filial : on se met dans la disposition de répondre aux désirs de l'autre, de lui plaire de lui faire plaisir et de lui apporter secours dans un souhait de réciprocité et de collaboration mutuelle. L'autorité peut aussi être composée d'éléments plus complexes comme par exemple l'utilisation de la culpabilité : on prévient un enfant qu'il ne peut faire une chose sans risquer de faire de la peine, de traumatiser un adulte. On peut aussi utiliser dans les mécanismes autoritaires de honte dont l'exemple classique est, bien entendu, le bonnet d'âne attribué aux mauvais élèves. Une dernière forme d'autorité (nous n'avons pas ici la volonté d'être exhaustifs) est la menace d'abandon. Si tu ne fais pas ce que nous te demandons, nous allons partir et te laisser seul sur place, sous-entendu sans ressource ni recours. Par ailleurs il existe dans la relation entre les parents et les enfants un rapport de force présent dès le plus jeune âge ; c'est ce rapport de force qui est prédominant chez le jeune enfant ; on le met au coin ou dans sa chambre. Avec le développement de l'enfant, on voit apparaître les mécanismes d'autorité basés, nous l'espérons, sur les relations filiales, d'amour ou sur une volonté d'imitation même s'il est quasi inévitable que dans l'éducation d'un enfant, les mécanismes plus névrotiques cités puissent être utilisés. Souvent dans des familles que nous rencontrons, bien des problèmes sont dus à une non-évolution de ce rapport autoritaire. Si on utilise des rapports de force dès le plus jeune âge, il est évident que ces mécanismes doivent céder la place à tous les autres mécanismes en particulier au moment de l'adolescence.

3 DE L'INSTITUTEUR

Comme nous l'avons montré dans notre ouvrage (Gauthier & Moukalou, 2007), la mise en place de l'enseignement obligatoire s'est accompagnée de l'introduction dans la société rurale de la figure de l'instituteur du village. Celui-ci, pour assurer son autorité, se pare de la légitimité du projet de l'école comme apportant le progrès et le bien-être social ; il est par ailleurs aussi le représentant de l'État et de sa légitimité. Il représente donc une sorte d'autorité morale unanimement vénéralisée dans le milieu rural et il bénéficie en outre du soutien total des parents qui voient en lui le porteur de l'émancipation sociale, économique et familiale. Avec les progrès techniques, l'école, qui jusqu'alors restait limitée à l'enseignement élémentaire et se terminait autour de la quatorzième année par la mise au travail dans les classes populaires, développe des filières techniques de plus en plus nombreuses qui vont côtoyer l'enseignement qui conduit aux études universitaires réservées aux classes sociales les plus aisées et où l'enseignement était assuré, auparavant, par les finances parentales. Avec les progrès de la société démocratique, on tente

d'offrir la possibilité de fréquenter l'université à l'ensemble des enfants ce qui restera bien entendu plus un objectif qu'une réalité concrète. C'est ainsi aussi que se crée la classe sociale de l'adolescence.

En ce qui nous concerne nous distinguons soigneusement la puberté de l'adolescence. La puberté est un phénomène déterminé par la biologie. Il s'accompagne des transformations physiques que nous connaissons bien et de transformations psychologiques très importantes qui vont conduire obligatoirement l'enfant à quitter le milieu familial pour se socialiser dans un groupe de pairs et ainsi s'intégrer progressivement dans le tissu social. Dans la plupart des sociétés, ce moment est bref et souvent ritualisé. Mais notre société va créer un ensemble social, une sorte de classe d'individus jeunes qui ne sont pas encore directement inscrits dans la société mais qui se préparent à le faire grâce à des études. Bien que ne disposant pas de ressources financières, ils vont devenir petit à petit des acteurs économiques de premier plan.

4 DE L'ADOLESCENCE DANS SES RAPPORTS AVEC LA SOCIÉTÉ DE CONSOMMATION

Pour réussir la tâche qui lui a été assignée, c'est-à-dire de trouver une place dans la société, de se socialiser, l'adolescent va surinvestir les amis, les copains, le groupe pairs. C'est souvent un moment qui inquiète beaucoup les parents car le jeune délaisse sa famille, devient très absent et, quand il est à la maison, il ne parle plus que de ses copains. Les adolescents deviennent, il faut le souligner, très sensibles au regard des autres et en particulier des amis qui les entourent. C'est bien entendu l'âge où on soigne particulièrement sa tenue, on accorde une importance extrême au regard des autres. On pourrait dire, en quelque sorte, que le détenteur de l'autorité passe en partie, du côté du groupe des pairs et n'appartient plus seulement aux parents ou aux enseignants.

C'est dans ce contexte particulier que dans l'après-guerre va se développer ce que nous appelons aujourd'hui la société de consommation. Il est hors de notre propos d'aboutir à une description complète du mode de fonctionnement de cette société mais simplement d'attirer l'attention sur ce qu'elle induit dans le vécu des adolescents. La valeur fondamentale évidemment de cette société est de faire acheter des produits en masse et de pousser le public à posséder ces objets qu'elle définit comme nécessaire grâce à la généralisation de la publicité ; afin de maximiser les profits des sociétés commerciales, l'organisation économique renforce la tendance à l'individuation au détriment des relations de solidarité. Ces sociétés ont tout intérêt pour vendre à individualiser au maximum les membres de la société et bien entendu pour y arriver les adolescents constituent une cible de choix. Étant attentifs au regard des autres, ils sont particulièrement sensibles au phénomène de mode. Il sera donc utile de les transformer en acteurs sociaux d'autant plus que ne possédant pas de ressources financières ils n'ont pas à limiter leur budget mais à demander à leurs parents de bien vouloir leur donner ou leur acheter ce que la

société préconise comme la norme sociale. La possession des objets convoités est signe de puissance sociale au détriment des forces de la solidarité.

Dans le même temps, c'est l'ensemble de l'autorité qui change de forme et de nature? Alors qu'elle était relationnelle et représentée essentiellement par des adultes parents, elle devient collective, anonyme et représentée par les médias qui se multiplient. Les parents et adultes risquent ainsi de se voir privés de ce qui traditionnellement leur donnait le pouvoir d'éduquer les plus jeunes.

5 LES TICS ET LES ADOLESCENTS

Il importe de souligner aussi que non seulement l'autorité a en quelque sorte changé de mains et de nature mais que des dimensions nouvelles sont venues s'ajouter à ces transformations. Nous entendons par là que l'autorité est devenue omniprésente dans le temps et l'espace. Tentons quelques exemples.

Il est loin le temps où l'adolescent, pour se replier, face à des difficultés familiales restait seul dans sa chambre. Ce lieu est devenu une sorte de centre de communication qui peut le mettre à tout moment en communication en principe avec le monde entier. Il ne se prive pas d'ailleurs de cette potentialité jusqu'à en perdre la notion de l'heure. Le piège des jeux informatiques est d'autant plus redoutable que, lorsqu'on joue en ligne sur des jeux de rôles internationaux, il y a des heures de fréquentation qui correspondent aux moments où un maximum d'usagers se branche sur Internet. Ainsi il devient possible que l'horaire de jeux devienne l'horaire des jeunes Américains qui s'imposent aux adolescents européens. On voit comment le rapport au temps et à l'espace est complètement modifié par ces outils de communication.

De la même manière il est loin le temps où, le soir, un père de famille pouvait imaginer être le seul maître dans sa maison. Les murs de celle-ci sont devenus poreux et il lui est impossible de vérifier, à moins de devenir lui-même insomniaque, si, de nuit comme de jour, son enfant ne reste pas en communication téléphonique ou par Internet. On est en effet plus au temps où il existait une heure limite pour téléphoner le soir sans déranger la famille et où l'on devait décliner son identité et la nature ou la raison de l'appel aux parents du copain. À tout instant, un jeune peut être réveillé par ses pairs dans un appel quasi silencieux. La norme sociale peut ainsi s'imposer à tout instant et sur toute personne pour peu qu'elle laisse ses TICs ouverts. Grâce à ces nouveaux moyens de communication, on peut à tout moment être invité à se soumettre à ce qui est devenu la norme : la nécessité de communiquer. Il est classique de constater que des adolescents qui se côtoient dans la cour de l'école se jettent sur l'ordinateur pour se mettre tout de suite en contact avec les copains qu'ils viennent de quitter. Cette attitude ne va pas sans poser question aux parents qui se demandent ce qu'ils peuvent avoir de si important à se dire alors qu'ils viennent à peine de se séparer. C'est la question de l'espace et de sa représentation qui est remise en

question, c'est-à-dire ces thèmes essentiels pour notre vie psychique que sont l'individuation et la séparation.

Les médias apportent de plus de l'information ce qui peut évidemment les mettre en concurrence avec les contenus même de l'école. L'accent est mis sur l'information plutôt que de l'interprétation de celle-ci alors qu'on sait que c'est là l'aspect le plus difficile et le plus essentiel à réussir dans un enseignement de qualité.

6 LE MONDE, LES ADULTES ET LES ADOLESCENTS

Nous vivons dans une société inquiète, tout particulièrement en ce qui concerne son avenir. Si, il y a peu de temps encore, beaucoup se plaignaient seulement de ce que le rythme des échanges sociaux et de travail s'étaient considérablement accélérés (surtout après la deuxième guerre mondiale), il semble bien, aujourd'hui, que ce phénomène ait pris des dimensions telles qu'il est devenu impossible à chacun de prévoir ce que pourra être notre futur. Ce repère temporel, essentiel à notre pensée (Kant, 1781) puisqu'il en est un des fondements indispensables, est de plus en plus mis à mal. L'avenir vers lequel nous nous dirigeons pourtant, à allure de plus en plus vive, reste totalement imprévisible. Ce n'est plus seulement à une accélération que nous devons faire face mais c'est l'ensemble de notre rapport au temps qui est devenu problématique. Il ne fournit plus un appui incertain à nos choix existentiels ce qui, sans aucun doute, explique que la question de notre destin se pare immédiatement du voile de l'angoisse. Ceci est vrai tout aussi bien sur un plan personnel que social et collectif. Les mutations sociales, économiques et sociologiques sont telles que plus aucun d'entre nous ne peut croire occuper une « place sûre » dans la société ou, au moins, rester capable d'en prévoir le destin. Les démarches stratégiques individuelles et collectives semblent devenues vaines. Le temps des grandes solidarités, propres au mouvement ouvrier, a fait place à des stratégies défensives individuelles alors même que chacun perçoit que c'est bien au niveau collectif, et de plus en plus, que les enjeux les plus importants se trouvent.

Cette sorte de paradoxe d'une mondialisation qui assure en fait le repli sur soi, semble nous plonger dans une sorte de schizophrénie anxieuse : une prévision même raisonnable est devenue impossible, le rythme des échanges devient infernal à ceux qui travaillent tandis qu'une frange de plus en plus importante de nos concitoyens laissés au chômage, ne savent plus comment perdre leur temps. Nous percevons, sans doute obscurément, que ce qui n'est aujourd'hui qu'un paradoxe, risque de se transformer tôt ou tard en une contradiction, source d'un conflit social dont on peine à imaginer l'issue. Nous sommes lancés dans une sorte de train infernal dont plus personne ne semble maîtriser la destination. Aucune idéologie politique n'est venue remplacer celles que, depuis peu, nous avons déclarées défailtantes et la subordination aux impératifs immédiats de la rentabilité obscurcit notre horizon.

L'espace de nos vies s'est également transformé. Les moyens de communication se sont multipliés et, eux aussi, accélérés : tout point de la planète est sensé être accessible en peu de temps et à peu de frais. L'espace s'est vu réduit à n'être guère plus qu'une question de temps. Cette révolution des moyens de transport est doublée par celle des ressources nouvelles issues des technologies de télécommunications qui ont achevé de contracter l'espace de nos vies. Aucun espace ne semble pouvoir résister à l'envahissement de ces technologies mises au service d'un nouvel impératif catégorique : la communication. Les murs de nos habitations sont, maintenant, poreux et, lorsque nous en fermons les portes et volets de nos maisons, le soir, rien n'empêche le monde environnant de s'immiscer dans notre vie familiale que ce soit par Internet, la télévision et autres câbles ou, encore, grâce aux téléphones portables. Mais, là aussi, le doute subsiste. Cette « grande communication » généralisée ne produit que peu d'effets sur l'organisation de nos vies quotidiennes puisque ces possibilités nouvelles semblent incapables de renouveler les modes de fonctionnement de nos démocraties, en donnant, par exemple aux citoyens de nouveaux espaces de communication et de représentation. Pire, cette communication semble même, parfois, bloquer l'échange. Ce rétrécissement de l'espace ne donne guère plus de moyens pour accéder à des informations, des groupes d'échanges et de discussions à propos des décisions économiques et politiques. L'organisation de collectifs et autres groupes de citoyens n'en sont pas devenus plus facile et nous ne savons même pas si cette réorganisation de l'espace ne va pas entraîner quelques doutes et appréhensions supplémentaires. Le terme de délocalisation, par exemple, est illustratif de ces ambiguïtés. Alors qu'il pourrait nous inviter au voyage, ce terme assez sympathique, à première vue, dans le sens où nous sommes tous d'accord pour affirmer que les voyages forment la jeunesse, est devenu synonyme de cauchemar économique : l'étranger, ce n'est plus seulement l'exotisme de la découverte, mais les pertes d'emplois et le surgissement de la précarité sociale et économique.

Nous sommes ainsi projetés dans un monde devenu subitement et, à la fois, trop vaste et immédiat parce qu'omniprésent. Il est devenu difficile de savoir comment garder encore quelque distance avec lui ou de se (re) poser. Les paradoxes affleurent dès qu'il est question de toucher à ces questions des modifications de notre rapport à l'espace-temps. L'espace s'est réduit en ce qui concerne sa valeur de séparation mais, en même temps, l'invasion des espaces privés, à laquelle on nous soumet, semble gêner les processus d'individuation car cela met en jeu, et tout de suite, la place que nous occupons dans cet univers devenu ambigu. Le local se confond à l'universel, le particulier avec l'identique en général qui, imposé à chacun, tend à perdre l'individuel dans des labyrinthes de l'anonymat. C'est l'ensemble de notre rapport à l'espace et au temps qui s'est modifié alors même que nous n'avons pas encore pu évaluer ce que ces modifications ont apporté à notre fonctionnement psychique. La course poursuite semble s'être généralisée dans un univers, certes contracté, mais le temps serait devenu celui d'une perpétuelle fuite en avant. Alors que nous savons que notre rapport au temps, comme facteur de causalité, et à l'espace, comme dimension autorisant la distinction entre les individus, sont des fonctions essentielles à la possibilité

même de penser, nous n'avons pas encore saisi comment les modifications récentes de ces rapports au temps et à l'espace peuvent avoir modifié nos manières les plus intimes de penser. Que peut devenir dans ce monde hanté par la vitesse, notre capacité de relier l'existence de causes à des effets ?

Qu'il suffise ici de rappeler qu'il est aujourd'hui possible en bourse de gagner de fortes plus values sur la dépréciation, supposée à venir, de certaines actions. Où pourra dès lors se situer la cause et l'effet et qui sera apte et habilité à en juger ? Mais, que peut devenir, dans ces conditions, le sentiment de responsabilité de nos actes ? L'espace s'est contracté dans un temps lui-même insaisissable et beaucoup de nos contemporains, et surtout les plus démunis, sont devenus incapables de se déplacer sitôt sortis de leurs espaces quotidiens, au point que la représentation géographique de nos espaces de vie de l'espace semble devenue de plus en plus inaccessible. La géographie est comme réduite à n'être que la conséquence de l'utilisation d'un moyen de transport. Et c'est aux points d'accès à ceux-ci que se réduit une géographie confiée, pour l'essentiel, à la puissance des engins qui parcourent l'espace pour nous. Il n'est plus utile, en effet, de connaître son chemin si même les pilotes d'avions sont guidés par des antennes satellites qui, à tout moment, disent où et comment se déplacer. La distance est absorbée par un immédiat perpétuel et ainsi, quasi paradoxalement, éternel, où l'anticipation devient une fonction de plus en plus désuète. L'indépendance, que pourraient fournir les moyens de transport, l'autonomie potentielle du sujet, se transforme ainsi en étroites et multiples dépendances.

Si nous doutons de notre futur, s'il est devenu, pour la plupart d'entre nous, incertain, il est inévitable que nos angoisses se projettent et se reportent sur les jeunes qui, eux et très concrètement, représentent l'avenir. Nous risquons, à tout moment, de les confondre avec nos propres insatisfactions. À l'avenir incertain se substitue l'impression d'une jeunesse chaotique et c'est peu dire que la jeunesse d'aujourd'hui ne ressemble en rien à ce qui fut vécu il y a à peine cinquante ans. Mais faut-il pour autant penser que ce passé devenu mythique, par la nostalgie qu'il accumule, aurait été la seule jeunesse possible, ouverte sur l'avenir ? Pour les parents et adultes d'aujourd'hui il est bien difficile de distinguer ce qu'il faut absolument enseigner et qui ne sera pas, demain, obsolète.

7 DE L'INDIVIDUEL AU COLLECTIF, LA TRANSFORMATION

Tout ceci indique la difficulté pour les enseignants, pris dans les mêmes difficultés que les parents, de déterminer ce qu'il faut transmettre. Le renouvellement et les transformations rapides des connaissances ont pour conséquence directe d'imposer des modifications dans les objectifs de l'école. Il devient urgent d'apprendre à apprendre, critiquer et interpréter. Les matières cèdent un peu la place à la méthode ce qui ne va pas non plus sans questionner les valeurs à transmettre et qui va à l'encontre des « informations » fournies par les médias. Face à ce défi il devient inévitable que les enseignants se regroupent.

Nous sommes frappés par le fait de devoir constater que, bien souvent dans les écoles, c'est une culture individualiste qui subsiste ; chaque enseignant tente de gérer sa classe. Ceci est particulièrement vrai lorsque nous devons faire face à une dépression d'épuisement chez un enseignant. La plupart du temps, la difficulté de se maintenir dans son statut d'enseignant est ressentie comme un échec professionnel personnel, vécu de manière totalement individualiste. Le problème de savoir ce que représente aujourd'hui le métier d'enseignant n'est jamais posé comme tel, comme si la mission de l'école était toute « naturelle » et n'avait pas à être posée dans le contexte social, économique et culturel dans lequel elle se développe. Nous sommes également frappés et même surpris lorsque nous devons constater que des écoles qui regroupent parfois des centaines d'adolescents sur un même lieu, fonctionnent sans concertation entre les enseignants. Les réunions n'existent que pour évaluer les élèves ou pour faire régner une discipline dont la frontière reste mal définie. Il n'existe, en fait, pas de véritable concertation entre les enseignants mais encore moins entre les enseignants et les parents et avec les étudiants.

C'est tout l'aspect collectif de ce travail d'éducation des jeunes qui reste sans réponse alors qu'à l'évidence tous sont confrontés aux mêmes difficultés et que le fait d'en débattre en groupe, de poser les points de convergence et de divergence entre les enseignants est la seule issue pour sortir des difficultés. Ce qui va se poser sous peu ce sera la nécessité d'ajuster les programmes mais aussi les valeurs qui seront transmises par l'école, surtout quand il s'agit d'interpréter ou dévaluer des connaissances. Il devient inévitable et indispensable qu'une réflexion sera menée par les enseignants en tant que groupe à part entière. Il serait également utile qu'ils puissent discuter de la fonction de l'école non seulement entre eux mais éventuellement avec les parents et les étudiants. De ce point de vue l'école pourrait devenir un lieu formidable d'apprentissage de la démocratie. Des expériences ont été menées qui montrent l'intérêt d'une approche collective tout particulièrement en matière d'enseignement (Rueff, 1987, 1988, 1989, 1997, 1998). Des expériences récentes ont montré que même dans le milieu hospitalier (Minguet, 2009, Rueff, 2003, 2006) qui cherche à humaniser les soins, la réflexion collective est indispensable car il est en quelque sorte impossible de réaliser cette tâche si les transformations supposent une surcharge psychique pour le personnel ; le bien-être du patient suppose un mieux être du personnel qui lui apporte soins et attention. La réflexion en groupe permet une meilleure définition des tâches respectives ; elle augmente pour chacun des acteurs la lisibilité et l'utilité de son action ce qui semble s'accompagner d'un niveau de satisfaction plus grand pour ceux-ci.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- De Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes.
- Gauthier, J-M. & Moukalou, R. (2007). *De la guerre des boutons à Harry Potter*. Liège : Mardaga.
- Mendel, G. (1968). *La révolte contre le père, introduction à la sociopsychanalyse*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (1969). *La crise des générations*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (1973). *Le manifeste éducatif*. Paris : Payot.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité, permanence et variations*. Paris : La Découverte.
- Minguet, B. (2009). *Humaniser les soins en service de pédiatrie*. Thèse non publiée, Université de Liège.
- Rueff, C. (1997). *La démocratie dans l'école*. Paris : Syros.
- Rueff-Escoubes, C. (1988). Pour un apprentissage de la démocratie à l'école : une proposition pratique. *La revue des droits de l'homme*.
- Rueff-Escoubes, C. (1989). *L'action collective pour la réussite des élèves*. Colloque sur « L'établissement ». Paris : Sorbonne.
- Rueff-Escoubes, C. (2002). Développement de la personnalité et pratiques institutionnelles démocratiques. *Revue de psychologie de la motivation*, 34.
- Rueff-Escoubes, C. (2003). On nous demande de ne pas penser : fatigue et conditions de travail, le point de vue de la sociopsychanalyse. *Revue Française de psychosomatique*, 24.
- Rueff-Escoubes, C. (2006). Le psychologique et l'institutionnel : une intervention sociopsychanalytique dans un service de pédiatrie. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1.
- Rueff-Escoubes, C. (2008). *La sociopsychanalyse de Gérard Mendel*. Paris : La Découverte.
- Rueff, C. & Moreau J-F. (1987). *La démocratie dans l'école*. Paris : Syros.