

Pour une réussite de l'école. *De l'aide nécessaire*

de Charles et Théa Rojzman

Des outils issus de la psychosociologie

Les acteurs de l'école réclament des moyens. L'opinion publique et le gouvernement y entendent tout naturellement l'aspect matériel, les banderoles des manifestations d'élèves et d'enseignants détaillent d'ailleurs en ce sens la demande: plus d'enseignants, plus de surveillants, plus de conseillers d'éducation, plus d'aides éducateurs, plus d'argent, plus de matériels informatiques, plus de locaux, etc. Ce "plus" réclamé par ceux de l'école est parfois cédé au compte-gouttes, mais il est le plus souvent ignoré par souci de rationnement budgétaire et parfois aggravé par un "moins" qui retire des établissements du personnel encadrant (la réduction des surveillants, le retrait des aide-éducateurs au profit de nouveaux projets sécuritaires, la délocalisation des conseillers d'orientations, des médecins scolaires). Les acteurs se sentent spoliés et l'opinion publique accuse le gouvernement d'abandonner son institution viscérale. En réalité, si d'un côté la réclamation quantitative est, d'une certaine manière, déboutée, du côté du terrain, l'aspect qualitatif est négligé, voire oublié. Pourquoi?

La réponse est contenue dans le sentiment d'impuissance qui anime tout le système institutionnel: " On ne peut pas changer les choses, on ne peut changer les gens ", sous-entendus : les élèves, les enseignants et les parents. Ce qui signifie aussi que l'on présuppose vaine ne serait-ce que "l'amélioration" qualitative et, une fois de plus que l'on rejette les responsabilités à l'extérieur de soi. Certes on ne peut nier que, face au nombre croissant d'élèves et face aussi à l'apparition multipliée des phénomènes de violence, l'école a besoin de plus de moyens et de personnes. Mais, il est évident aussi que si les enseignants, les cadres de l'institution, les élèves, le fonctionnement interne de l'école ne changent pas, il est impossible de fonctionner en adéquation avec un monde en perpétuelle évolution.

En même temps, dans ce sentiment d'impuissance et ce déni du changement, réside une vérité psychologique: personne ne peut obliger les parents à devenir responsables, les enseignants à devenir coopératifs et coopérants, les élèves participants et actifs et que tous deviennent capables de compréhension et d'empathie. Il est impossible encore d'obliger des gens issus d'une culture différente à adopter une autre culture qui leur est étrangère (ce qui est souvent le cas dans les écoles, aujourd'hui). Il est impossible de faire en sorte, qu'un enfant qui a une vie familiale douloureuse (monoparentalité précaire, violence, ignorance, pauvreté, abandon) ne répercute pas dans l'école ses malaises. Mais alors, qu'en est-il du qualitatif? Comment faire pour ne pas se sentir impuissant devant les crachats de tel élève, les insultes de cet enseignant, la dépression de celui-là ou les haines réciproques qui prolifèrent sur les bancs scolaires? Que fait-on aussi pour adapter l'institution au monde qui l'entoure? Comment faire en sorte que l'enseignement devienne meilleur, dans ses contenus tout autant que dans sa "façon" de transmettre? Comment faire pour que les élèves ne cèdent plus au rejet ou à la violence verbale ou même physique?

Importance de la psychique

Au risque de s'attirer la colère ou l'ironie d'une opinion publique quelque peu réactionnaire, d'une pensée bien française qui conspu encore l'intégration des vérités issues de la psychanalyse et de la pratique des psychothérapies, nous insistons, une fois de plus, en plein accord avec la Revue de la Motivation sur la dimension psychique. Les psychothérapies individuelles nous apprennent que s'il est impossible de changer les autres, il est toujours possible de se changer soi-même. Que voulons-nous dire ici?

Les institutions, l'école, en l'occurrence, sont composées de personnes. Elles ne peuvent plus être seulement appréhendées en termes matériels et ne peuvent évoluer positivement sans que soit pris en compte cette dimension psychique essentielle. C'est-à-dire ce qui a trait à la réalité psychologique des individus, à leur "histoire" propre, mais aussi avec des outils adaptés et performants, inspirés des pratiques psychothérapeutiques. Nous savons que ces mots encore associés à la folie et à la psychiatrie, suscitent l'ironie et la méfiance. Mais attention! Il ne s'agit pas ici de pratiques ésotériques ni d'idées réservées à l'élite pensante. Les études de psychosociologie regorgent d'analyses et de résultats pertinents, mais qui les lit, les comprend si ce n'est le cercle des chercheurs et des praticiens spécialisés? Nous tous, en réalité, avons le droit et le devoir de comprendre ces processus internes et de découvrir ces outils. Cela nous est tout aussi nécessaire à la réussite de notre vie que l'apprentissage d'un métier ou des règles de base garantissant la santé, la vitalité de notre corps physique. Cela n'est pas une nécessité théorique, intellectuelle: il en va de notre propre bonheur, si désiré, qu'il soit individuel ou social. Nous insistons aussi sur le fait que l'individuel et le social ne vont pas l'un sans l'autre.

L'aide du tiers pour changer soi-même

L'école ne changera pas d'un coup de baguette magique, soudainement et comme d'elle-même. Une institution s'améliore à partir du moment où ses membres se responsabilisent et prennent conscience du rôle qu'ils tiennent dans le renforcement de ses dysfonctionnements internes.. Il appartient alors à chacun d'accepter que le changement passe par un travail préalable sur soi-même. Travailler sur soi-même signifie se comprendre, appréhender ses compétences et ses torts, puis essayer d'agir en fonction de ce que l'on est et de ce que l'on peut. Enfin, et surtout, changer soi-même, cela implique que l'on passe d'une position de victime à une position de responsabilité. Au départ, nous sommes tous prisonniers de cette colère qui cache la tristesse de ne pas réussir à atteindre nos objectifs, ou encore sommes-nous prisonniers de la revendication. En approchant de soi, peu à peu, apparaît l'évidence de la responsabilité. Or, si la responsabilité, implique l'aveu des torts, elle engage tout autant et plus la puissance et la capacité d'action, l'importance et le rôle de sa propre personne dans un ensemble forcément interactif. S'ouvrir au sentiment d'auto-responsabilité passe par l'examen de nos blocages, de nos peurs, de nos a priori, de notre relation à l'autorité, de notre manière de l'exercer, par la connaissance de soi. Cette connaissance de soi est essentielle au maître, elle va l'aider à transmettre aux élèves la capacité de vivre en groupe. Pour savoir vivre ensemble, il faut se connaître et connaître les blocages qui gênent la coopération. Si le maître, l'enseignant, n'a pas l'occasion de saisir ses propres blocages, il ne peut pas être en mesure d'enseigner correctement.

Chacun d'entre nous peut ainsi progresser, s'améliorer, "guérir". Mais cela n'est possible qu'à la condition que nous soyons aidés à mieux trouver ce que peut être notre éducation, notre culture, nous aura mal appris. Il est souvent difficile de parvenir à un juste regard, à une juste

appréciation de soi si l'on n'est pas guidé, soutenu et écouté, dans cette perspective. Est-ce que nous voulons dire par là que les enseignants, les élèves, les parents, les proviseurs et tout le personnel encadrant doivent franchir la porte du psy, se coucher sur le divan et démarrer leur psychothérapie, aux frais du contribuable? Pas exactement, et d'une certaine manière, surtout pas! Pourquoi pas? Tout simplement, parce que l'intention première n'est pas de guérir les individus, mais de les aider à évoluer de telle façon qu'ils puissent aider à la transformation de l'institution. Ainsi, le travail sur soi-même, même s'il passe par l'expression de ses propres maux, est guidé dans le sens de la réparation du collectif. Il se pose donc, comme contrainte de départ, un objectif qui est social. Ce qui signifie que l'enjeu est davantage de trouver les moyens, les outils, les idées et les propositions qui pourront émerger de ce travail, que de repartir chez soi content d'avoir réglé ses problèmes psychoaffectifs personnels...

La réponse au problème de l'école apparaît alors évidente: il faut une bonne fois pour toutes et en priorité, se préoccuper de la formation des enseignants. Qu'apprennent-ils aujourd'hui? Les contenus? Oui. Les programmes? Oui. À faire semblant de tout savoir, d'y arriver en toute circonstance? Oui, malheureusement. Ont-ils appris à enseigner sans peur, avec motivation et conviction? Ont-ils appris seulement ce qu'est un enfant? Comment l'on appréhende, constitue ou gère un groupe? Et même savent-ils à quoi ils servent vraiment? A quoi sert ce qu'ils apprennent aux élèves? Dans les IUFM (Institut Universitaire de la Formation des Maîtres), ne sont-ils pas maintenus en compétition, sélectionnés, arbitrés et jugés, "élèves". Bien sûr, ici et là, vont apparaître les stages optionnels, les prescriptions théoriques et les conseils bien intentionnés. Mais le fond du problème est qu'ils ne sont pas préparés à "enseigner". Ils sont préparés à émettre un savoir à des classes qu'il faut "tenir". Nous grossissons (à peine) le trait, pour que puissent s'entendre l'erreur, la lacune et la maladresse de départ.

L'aide réciproque des acteurs pour changer l'institution

La deuxième réponse est celle-ci: il faut aussi changer les cadres de l'institution. Il faut changer les cadres dans lesquels interviennent tous les partenaires de l'école, les parents, les élèves. Le travail de thérapeute apprend que l'on est son propre instrument, mais aussi que l'on est responsable de l'évolution de l'autre (on voit facilement s'exercer cette vérité relationnelle dans les couples et dans les familles). Si l'on ne peut pas changer les autres (l'autre ne peut changer que de lui-même), et, de plus, si on ne doit pas chercher à les changer (sinon c'est ne pas les accepter tels qu'ils sont), on peut en revanche changer l'environnement. Toutes les pratiques de thérapies sociales ont montré qu'en changeant l'environnement des personnes, les cadres dans lesquels ils sont placés, ces personnes changent considérablement. Ils changent, mais de leur propre arbitre. Ici, s'impose l'aspect nécessairement collectif de l'oeuvre. Le travail en équipe, qui est une forme d'aide réciproque et fournie par les seuls acteurs entre eux, doit permettre de créer les cadres qui vont favoriser la coopération.

L'aide se fait donc en deux temps: d'abord, un tiers, n'ayons pas peur de le dire "thérapeute", entre dans la formation des enseignants et dans l'école elle-même, pour guider et apprendre aux acteurs à sortir d'un certain sentiment d'impuissance en prenant conscience de ce qu'ils sont, de ce qu'ils font mal ou bien, de ce qu'ils peuvent faire pour que l'école s'améliore. Il constitue des groupes qui deviennent des "groupes de travail", leur apprenant ainsi aussi à trouver le chemin de l'intelligence collective, celui des idées, des informations et des ressources échangées. Ensuite, il laisse les acteurs agir ensemble, responsabilisés et sûrs de

leur capacité d'action au sein de l'institution, ils s'aident réciproquement, coopèrent. Peu à peu, dans le bénéfice qu'apporte un vrai travail d'équipe se libérant du sentiment d'impuissance et des peurs, ils vont changer l'école dans le sens qui importe aux principaux concernés: les enseignants, les élèves et les parents et très clairement à eux-mêmes.

Dans la formation des acteurs de l'école doivent donc être inclus deux apprentissages supplémentaires à celui du savoir: l'apprentissage de la connaissance de soi, et l'apprentissage du travail en équipe, y compris le travail avec les groupes d'élèves. La connaissance de soi et celle du travail en groupe facilitent le développement intellectuel et moral, l'esprit de coopération et la citoyenneté (celle qui se forge à l'école, quoiqu'on en dise). Ces apprentissages passent par certaines étapes précises :

Deux moments donc, préalables au changement de l'école: former les enseignants, puis soutenir les enseignants, sur le terrain. Ils doivent être en mesure, peu à peu de coopérer, entre eux, avec les élèves et leurs partenaires (internes et extérieurs), être en mesure enfin d'imprégner leur "façon" d'enseigner de compétences relationnelles acquises en formation. A tous les niveaux de l'institution vont se ressentir les effets bénéfiques de ces compétences. Les élèves vont pouvoir "apprendre" dans un contexte favorisant l'émergence de leur esprit critique, de leur intelligence et de leur créativité, donc de leur intérêt et de l'atténuation de leurs craintes et blocages. Les enseignants vont se sentir utiles et compétents, vont trouver aussi les moyens de créer des conditions de travail sereines et productives. Les tentations de violence et de rejet vont peu à peu se muer en recherches de coopération et d'exploration puis de régulation des conflits. Il ne faut pas imaginer que ce travail doit se faire "en dehors" ou "en plus" du temps utilisé pour "enseigner" à proprement parler. Si la formation des enseignants inclut en amont ces outils et prépare les uns et les autres correctement au métier, les nouveaux enseignants vont intégrer naturellement ces prescriptions et compétences dans leur travail.

Notons à leur intention qu'ils ne doivent pas se "sentir obligés" et contraints de se former à cette régulation sociale, ils ne doivent pas non plus imaginer qu'ils vont être accablés d'une charge supplémentaire ("on n'est pas des éducateurs"). La vérité est que bientôt, ils ne pourront plus "faire cours", s'ils refusent d'admettre qu'ils sont aussi ces "éducateurs" au sens strict du terme. Il a pu être dit, ces dernières années, que les ordinateurs, Internet et la télévision pourraient progressivement "remplacer les profs". Cela peut être envisageable si l'on réduit les enseignants à n'être que des "émetteurs" de savoir. Or, qui peut nier qu'ils tiennent un rôle primordial dans l'éducation morale, mentale et civique des enfants? Qui peut nier qu'ils dépassent toujours la fonction de savant adulte communiquant à l'ignorant enfant? Quoiqu'ils fassent, ils influencent, éduquent, et forment leurs élèves. D'où aussi, les dégâts dont ils sont parfois responsables. Ils doivent accepter cette vérité, et mieux, en être fiers et valorisés. Ils sont nécessaires et ne peuvent pas être remplacés par des livres, des ordinateurs ou les média.

Maintenant, soyons concrets. Que faut-il mettre en place dans la formation des enseignants pour qu'ils acquièrent ces compétences d'éducateur? Que doivent-ils apprendre nécessairement ?

Intervenir sur l'institution elle-même conditionne les données précédentes parce que cela permet de provoquer des transformations en profondeur. La violence sous toutes ses formes, à l'école, tout autant que dans l'ensemble de la société, est aujourd'hui l'expression d'une crise du vivre ensemble. Or, l'institution scolaire ou l'Education Nationale a un fonctionnement largement inadapté à l'évolution de cette société, elle devient, malgré les valeurs dont elle se

réclame, pathogène, dans la mesure où elle provoque des sentiments d'insécurité, de dévalorisation, d'impuissance et de solitude. Dans l'école, mais encore une fois, cela est également le cas dans la police, le travail social ou la politique, l'absence de démocratie réelle n'est plus supportable: ceux qui font face aux plus grandes difficultés et sont le plus à même de constater les dysfonctionnements de l'école, ont besoin de prendre la parole, même si leur parole dérange, et ont besoin d'avoir le pouvoir de faire des propositions de changement. Ils ne manquent certainement pas d'idées à condition d'être réellement considérés et écoutés. Or, l'espace de considération et d'écoute n'est pas encore actif au sein de l'école, et cela même si des dispositifs spécifiques, réunions, débat d'idées ou échanges ponctuels ont été mis en place dans certains établissements. Ils existent potentiellement, mais demeurent au mieux inefficaces, au pire ignorés. Dans tous les cas, ils ne remplissent pas cette fonction d'espace démocratique producteur d'intelligence et de créativité saines et collectives.

Apprendre le groupe

Notre expérience est basée sur ce travail avec les groupes. Nous avons pu constater, à répétition et de manière systématique, les processus qui s'enclenchent au départ du groupe, avant ce que nous appelons sa "constitution". Dans la vie institutionnelle, les groupes ne sont jamais "constitués", ils sont imposés, juxtaposant arbitrairement des personnes qui n'ont pas choisi de travailler ensemble. Or, pour travailler ensemble, il faut accepter son appartenance au groupe et vivre sa constitution. Voilà bien le problème: les groupes dans les institutions, les classes dans les écoles, restent au niveau premier de l'état d'un groupe. Ils en subissent les premiers effets sans profiter jamais de la richesse offerte par l'opportunité "groupe".

La gestion des groupes-classes et de l'hétérogénéité

Dans les établissements scolaires, les élèves sont regroupés par classes, par niveau et par âge. Cette forme de regroupement est intéressante parce qu'elle détermine à la fois des difficultés et ce qui fait la richesse du lieu école. En regroupant les élèves uniquement à partir de ces deux critères, l'âge et le niveau, l'enseignant est confronté à la diversité des individus alors même qu'il est censé les "gérer" comme s'il faisait face à l'homogénéité. D'ailleurs, le regroupement par niveau est aujourd'hui, plus qu'avant, un critère relatif qui laisse place à des différences parfois aberrantes. En effet, combien de classes de collège, par exemple, regroupent réellement des élèves de niveau égal? Très souvent, les enseignants doivent jongler avec le programme, ayant face à eux de bons élèves, des moyens, et de grands retardataires. Dans une même classe de quatrième, un professeur de français peut très bien devoir enseigner dans un même moment, avec un même contenu, à la fois à cet élève qui maîtrise la langue, écrite et orale, lit avec plaisir et est capable de rédiger une rédaction satisfaisante et à cet élève qui a des blocages face à l'écrit, refuse de lire et ne sait pas composer une seule phrase correcte. Certains élèves de troisième écrivent comme ils parlent, de façon quasiment phonétique; même s'ils sont une minorité, ils constituent, dans la plupart des établissements, une part non négligeable de la classe. Toute classe est hétérogène, elle mélange les véritables niveaux, les origines familiales, ethniques, les personnalités diverses, chaque élève ayant un comportement particulier face à l'enseignement et face à l'adulte. La classe entraîne alors d'emblée une difficulté de gestion, d'organisation du temps et de disponibilité. L'autre difficulté, et non des moindres, est que l'hétérogénéité implique les conflits. En regroupant des enfants ou des adolescents souvent de plus en plus différents et de manière non volontaire pour eux, en leur imposant la présence d'un tiers instructeur et

encadrant, on crée la confrontation et les oppositions des individus les uns contre les autres. Ceci est normal, pour ne pas dire humain.

Appréhender les conflits

En même temps, cette hétérogénéité est un gage considérable de créativité et d'intelligence, à la condition qu'elle soit appréhendée sans déni, admise et "gérée" correctement. Mais, qu'ils nous pardonnent d'insister, les enseignants ont été mal, voire pas du tout, préparés à cela.. Leur formation, incroyablement courte et succincte, leur donne des outils pour enseigner dans un contexte affranchi de la complexité: tel programme pour tel niveau et tel enseignement type pour des élèves types. Or, la disparité, la complexité, l'incertitude et le conflit sont les données qui font le quotidien réel de l'enseignant, aujourd'hui, plus que jamais. En amont, aucun d'eux n'est véritablement préparé et sur le terrain, rien n'est vraiment prévu et surtout organisé pour les aider et les guider. En bref, les enseignants vont exercer comme ils le peuvent et la réussite de certains sera plutôt due à des aptitudes personnelles particulières; les autres devront composer au mieux, et parfois au pire, avec des classes qui leur paraîtront complètement "ingérables".

Une des priorités de la formation doit être d'apprendre à ces professionnels à gérer ces classes comme l'on apprend à gérer un groupe. Un groupe est appréhendé avec les données qui le constitue: l'hétérogénéité et par voie de conséquence, les conflits. Ceux-ci naissent de la constitution du groupe parce que aussitôt réunis des personnes différentes apparaissent des peurs, (être rejeté, méprisé, non reconnu, etc.). Bien entendu ces peurs seront plus ou moins présentes, selon la situation sociale extérieure. Plus les individus vivent des choses difficiles en dehors du groupe, plus leurs peurs seront présentes. Or l'expression de ces peurs est nécessaire, elle permet leur évacuation minimum. Ensuite, de l'expression de ce négatif va dépendre l'état des conflits. Le conflit est positif s'il est exploité, non permanent et permet d'apprendre davantage sur soi et les autres, sur les motivations profondes de chacun. La classe n'est pas un groupe bien différent de tout autre groupe de travail, on y retrouve les mêmes processus en marche, les mêmes réalités et difficultés. La grande différence réside en ces deux faits: les élèves ne sont pas volontaires et il s'agit de personnes non encore formées, dont l'identité n'est pas certaine, des êtres en apprentissage qui ne savent pas encore qui ils sont. Ces groupes, ou classes, sont donc davantage fragiles, plus susceptibles et influençables que des groupes d'adultes.

Non seulement, la diversité des élèves et leur capacité de conflits est "gérable", car il est possible de travailler avec les classes comme on le pratique ailleurs avec différents groupes de travail, mais il faut en plus revendiquer la conservation de cette diversité, et même l'encourager. Mais on est tenté aujourd'hui d'accentuer la tendance à la "ghettoïsation" scolaire (ici les établissements "sensibles" pour enfants des cités, ici les établissements prestigieux et bourgeois) afin de rendre les classes plus homogènes (les "nuls" avec les mauvais, les bons avec les meilleurs), mais nous y ratons le pari de l'éducation et surtout creusons le fossé qui séparent ceux qui réussissent de ceux qui échouent. Or nous avons besoin de la réussite minimum de tous. La mixité sociale, quoiqu'on en dise aujourd'hui, est indispensable à l'école: elle permet d'éviter le cloisonnement et l'émergence des zones d'exclusion. Aujourd'hui, cette mixité sociale est redoutée parce qu'on ne sait pas faire travailler ensemble des individus ou des enfants obéissant à des normes et des valeurs différentes. En réalité, notre société a besoin de ce genre de groupes scolaires pour apprendre

aux futurs adultes à vivre leurs différences ensemble, à gérer les conflits inévitables et à s'entendre en s'apprenant mutuellement. Si l'on évite cela, on laisse peu à peu les individus s'enfermer dans leur milieu et on accentue la tendance au tribalisme. Pour les enseignants, il s'agit, en définitive et tout simplement, d'apprendre à travailler en équipe.

Le travail en équipe

Ajoutons que les techniques et les outils des groupes de travail ne doivent pas être limités aux classes. Les professionnels de l'éducation doivent eux aussi former des groupes, travailler en équipe, se joindre et se confronter ensemble et avec les partenaires extérieurs. L'institution scolaire doit faire groupe avec les autres institutions utiles à l'éducation (les familles d'élèves, l'encadrement médical et social, etc.). En son sein, déjà, les maîtres et les professeurs doivent constituer des équipes pédagogiques de travail. Cela est nécessaire au bon fonctionnement de l'institution, mais c'est aussi la condition sine qua non de la réussite de l'enseignant, seul face à ses élèves. Il doit lui-même apprendre à ne pas masquer les conflits, à exprimer ses difficultés auprès de ses collègues ou de ses supérieurs afin de pouvoir appréhender son propre groupe d'élèves, travailler avec eux en ce sens et dans la même optique. Il n'est un bon enseignant que s'il accepte, dans la complexité et la beauté de sa tâche, de demeurer un apprenti... Il découvrira vite que ces méthodes de travail ne s'apprennent pas de manière théorique et formelle, mais s'expérimentent et se vivent pour être intégrées et utilisées de manière évolutive et vivante.

" J'ai entendu des savants qui appartenaient aux plus grands établissements scientifiques et aux plus célèbres universités trouver absurde d'encourager tous les étudiants à la créativité : nous avons besoin, disaient-ils, d'une foule de techniciens et de travailleurs de moyenne envergure, et si un petit nombre de savants et d'artistes et de chefs émergent, cela suffira bien. Cela peut en effet leur suffire. Ou à vous. Je veux qu'on enregistre que ce n'est pas assez pour moi. Quand je constate l'énorme potentiel qui se trouve chez l'étudiant ordinaire, je veux essayer de le libérer. Nous travaillons dur pour libérer l'extraordinaire énergie qui se trouve cachée dans l'atome et dans son noyau. Si nous ne consacrons pas une énergie égale – oui, et autant d'argent – à libérer le potentiel de chaque individu, alors le décalage énorme qui existe entre le niveau des ressources énergétiques physiques et celui des ressources humaines va nous condamner à une destruction universelle bien méritée. " Carl Rogers – Liberté pour apprendre

Article de Charles et Théa Rojzman, paru dans [la Revue de psychologie de la motivation](#) 2004 – N° 37 « Repenser la réussite »