

Colloque « Fernand Oury »
Université Paris X Nanterre, 1er – 2 novembre 2008
Bernard Defrance

...qui s'est autorisé pour la présente publication à ajouter un certain nombre d'éléments que le temps imparti lors du colloque n'avaient pas permis de prononcer.

Appliquer les principes du droit dans l'école ?

Juste en manière de provocation initiale, un petit texte d'Ernst Glaeser, de son roman *Classe 22*, où il raconte une enfance et une adolescence pendant la première guerre mondiale :

L'opinion toute faite qui a cours parmi les grandes personnes au sujet des enfants comporte un préjugé néfaste, qui leur fait croire au « primitif » de ces enfants. Elles ne peuvent s'imaginer que ceux-ci sont fort capables de penser et de combiner leurs idées d'une façon tout à fait rationnelle, de procéder avec méthode pour atteindre un but, qu'ils peuvent apprécier les choses et les juger, qu'ils disposent d'une logique intérieure, qu'ils observent, tirent des conclusions, et que, tout bien considéré, ils ne sont pas du tout aussi « innocents » qu'on le croit, mais aussi raffinés dans leurs procédés que les adultes. Leur « innocence » consiste simplement à ne pas dissimuler leurs actions et leurs sentiments en les drapant sous les plis de la morale, comme le font les adultes, mais à accomplir au vu et au su de tout le monde leurs petites infamies et leurs cruautés.

L'enfant est moins bien défendu, parce qu'il ne sait pas encore tirer parti de cette hypocrisie qui permet aux grandes personnes de donner un nom honnête à leurs plus basses actions.¹

Voilà. Sans commentaire particulier... et à l'attention de ceux qui, n'ayant jamais rien compris à Rousseau, nous traitent de « rousseauistes », et en s'imaginant que c'est une injure...

Alors trois éléments de réflexion rapides si vous voulez bien, pour alimenter nos débats :

- le premier sur les trois défis que doivent essayer de relever aujourd'hui nos systèmes éducatifs ;
- le deuxième sur les principes du droit comme levier de notre action pédagogique et politique, notamment en vue, enfin, d'une « dépénalisation » des apprentissages scolaires ;
- et enfin le rappel des urgences actuelles pour permettre à nos élèves de répondre aux violences auxquelles ils sont affrontés, de la cité, de l'école et de l'histoire.

1 Ernst Glæser, *Classe 22*, 1929.

Mais en préalable, si vous le permettez, j'aimerais dire quelques mots sur **ce que je dois à Fernand Oury** bien sûr.

Je l'ai entrevu pour la première fois dans la cour de la Sorbonne occupée où, le 22 juin 1968, à un stand qu'il tenait avec quelques autres, j'ai acheté *Vers une pédagogie institutionnelle*, exemplaire que voici, un peu fatigué comme vous voyez... Nous n'avons pas échangé un mot et je n'ai pas lu tout de suite le bouquin. J'étais responsable pour la JEC² des lycées de l'ex-Seine-et-Oise et en licence de philo ici même à Nanterre où je remets les pieds aujourd'hui pour la première fois depuis... Je parcourais les lycées occupés et je récoltais tous les documents issus de tous les débats en cours : les duplicateurs à manivelle tournaient 24h sur 24 !

Deux suites m'ont fait rouvrir VPI : d'une part ma nomination en École Normale d'instituteurs à Châteauroux une fois passé le CAPES de philo, en 1971 ; j'étais chez les garçons, Francis Imbert chez les filles, puisque filles et garçons étaient encore séparés, et quitte à enseigner l'art de faire classe en primaire aux futurs instits, autant aller voir ce que des instituteurs racontent de leur propre métier, surtout quand absolument rien dans votre propre formation ne vous a préparé à ce rôle et qu'en matière d'expérience personnelle il faut se contenter de ses propres souvenirs d'école primaire, qui étaient d'ailleurs pour moi des souvenirs de petit lycée, où les enfants de notables étaient entièrement préservés des coups de règle sur les doigts, des lignes à copier, des tirages d'oreille et autres mises « au coin », ainsi que du pernicieux mélange avec les enfants du peuple...

Et d'autre part, deuxième suite, j'ai eu la chance de découvrir, au lendemain de 68, toutes les richesses de l'éducation populaire et de l'action associative de quartier dans la défense des droits des habitants en matière de logement, de consommation, etc. : et dans ce cadre, à l'occasion de stages³ sur la question de l'école destinés à des militants familiaux et d'associations de parents d'élèves, syndicalistes, animateurs de quartier, etc., j'ai pu faire venir Fernand à plusieurs reprises. Et nous découvrons alors que le système éducatif dont nous avons pu rêver en 68, et dont ces militants ouvriers rêvaient pour leurs enfants, eh bien, n'était pas de l'ordre de l'utopie, mais que des dizaines, des centaines d'instits le réalisaient déjà depuis longtemps dans leurs classes sans attendre les autorisations hiérarchiques ou celles des révolutionnaires professionnels.

Et pendant tout le reste de ma carrière en lycées techniques et polyvalents, j'ai essayé, mais évidemment cinq ou sept classes deux ou trois heures par semaine... j'ai eu jusqu'à dix classes une année ! 350 élèves... Je peux dire que ma « PI » se limitait finalement au « quoi de neuf » et quelquefois aux textes

2 Jeunesse Étudiante Chrétienne : on se nourrissait certes des textes du Concile Vatican 2, mais aussi du Bourdieu-Passeron des *Héritiers* et des textes du colloque d'Amiens.

3 Entre 1970 et 1972, je participe à la fondation de Culture et Liberté, résultant de la fusion du MLO (Mouvement de Libération Ouvrière) et du CCO (Centre de Culture Ouvrière) et je rédige le rapport sur le système éducatif de 1974, fortement inspiré par Baudelot et Establet ainsi que par la *Chronique de l'Ecole-Caserne* de Jacques Pain et Fernand... Voir ce texte, dont bon nombre de passages me semblent encore aujourd'hui d'actualité, sur : <http://www.histoire-culture-et-liberte.eu/spip.php?article3>

libres, dont j'ai eu la chance de pouvoir publier un grand nombre. J'ai eu aussi la possibilité de participer à la « moulinette » de *Qui c'est l'conseil ?* Et d'aller dans la classe de Catherine Pochet où j'ai assisté à un petit moment qui n'a pas été repris dans le livre et si j'ai le temps je vous le raconterai à la fin de mon propos, parce que ce n'est que bien après coup que j'en ai compris une des significations profondes.

J'ai été bien content aussi d'avoir l'occasion de provoquer la première rencontre entre Francis Imbert et Fernand Oury - Anne-Marie Imbert et Catherine Pochet étaient là aussi - autour d'un de ces pots-au-feu plantureux que sait mijoter Nicole (ma femme)... Et, peu de temps avant sa mort, ma dernière conversation avec Fernand a porté sur la modification du fameux trépied : sur la couverture d'un des livres récents le trépied me semblait flotter en l'air... Et je proposais qu'on considère les techniques matérielles de la classe Freinet comme le sol, la base du dispositif sur lequel le trépied pouvait tenir et que donc deux des trois pieds restaient bien l'inconscient – mais je n'en parle pas puisque justement c'est... l'inconscient - et la dynamique des groupes, mais que le troisième pied consistait en ce qui règle les relations entre les individus dans n'importe quelle société, c'est-à-dire les principes du droit (je ne parle pas du droit positif, des lois, mais des principes négatifs qui en permettent l'écriture).

Ce qui m'amène au **premier élément de réflexion** que je vous propose, à savoir un rappel rapide des trois défis auxquels nos systèmes éducatifs aujourd'hui, et pas seulement en France, sont confrontés :

- **le premier défi** consiste en ce que, pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, les savoirs et les savoir-faire s'accroissent beaucoup plus vite que le renouvellement des générations, et donc que les enfants dont nous avons actuellement la responsabilité vont avoir à utiliser des savoirs qui ne sont pas encore produits, qu'ils se trouvent dans une situation de totale imprévisibilité de l'avenir, même à très court terme, et enfin, si jusque là la question était celle de la survie, de soi, de la famille, du clan, de la tribu, du village, de la nation, voire de la civilisation, aujourd'hui la question est celle de la survie de l'espèce humaine elle-même dans sa globalité et c'est à cette question que les enfants actuellement dans nos classes vont avoir à répondre dans le laps de temps même de leur existence personnelle : est-ce que l'aventure commencée il y a maintenant, nous dit-on, trois millions et demi d'années va se poursuivre ou non ?

Répondre à ce premier défi suppose donc que nos systèmes éducatifs deviennent capables désormais d'articuler deux exigences simultanées :

1. permettre aux enfants de s'approprier les significations données au monde et à l'histoire par les générations qui ont précédé, de s'inscrire dans des traditions, des filiations culturelles, de recevoir de manière critique les héritages – et l'école est bien en effet conservatrice à cet égard, il ne faut pas compter sur TF1 pour ce travail de transmission... - et, d'autre part, inséparablement,

2. créer les conditions pédagogiques grâce auxquelles les enfants vont pouvoir développer les capacités créatrices qui leur permettront, peut-être, de faire face à l'imprévisible, de s'affronter à des questions dont nous n'avons même pas encore idée ; c'est ça le premier défi et la seule chose qu'on peut dire aujourd'hui est que les fonctionnements actuels de nos systèmes éducatifs – c'est bien une question politique qui se pose ici – interdisent, ou en tout cas rendent très difficile, et la transmission, et la création.

- **le deuxième défi** auquel sont confrontés nos systèmes éducatifs, nous le connaissons bien aussi, c'est celui qui a été exprimé par beaucoup de philosophes de la deuxième moitié du 20^e siècle, à savoir comment penser l'éducation après les trois « trous noirs » du Goulag, d'Auschwitz et d'Hiroshima : la leçon de ce dernier siècle achevé en effet est que l'on a pu voir les plus hauts degrés de culture, de savoirs, de compétences professionnelles se mettre au service des pires formes de barbarie, et que les génocides et crimes de masse n'ont pas été commis par des barbares incultes mais par des gens instruits et cultivés ; sur l'ensemble des dignitaires nazis qui passent en procès à Nuremberg, plus de la moitié a un doctorat d'université ; un four crématoire est un outil assez complexe, et pour le concevoir et le construire on fait appel aux meilleurs ingénieurs sortis des meilleures écoles d'ingénieurs d'Allemagne...

Et donc nous voici replacés dans la vieille, et très neuve, question des hommes de la Renaissance : *science sans conscience n'est que ruine de l'âme*, et aussi, *tête bien faite vaut mieux que tête bien pleine*, c'est-à-dire que des savoirs qui ne sont pas structurés par une éthique peuvent devenir meurtriers et il faut ajouter bien sûr que, réciproquement, une éthique qui n'est pas armée par des savoirs demeure impuissante. Et donc, nous voici devant l'obligation dans nos systèmes éducatifs d'articuler l'instruction des savoirs et l'institution de la loi. C'est-à-dire que les futurs techniciens, chercheurs, artistes, ouvriers, commerçants, agriculteurs, médecins, balayeurs, policiers, profs ! ne peuvent esquiver désormais de penser la dimension éthique de leurs engagements citoyens et professionnels et donc que c'est dans le cours de maths, de musique, d'électronique, de techniques commerciales, de biologie, etc. que se joue ce qu'on appelle l'éducation à la citoyenneté, l'intériorisation progressive des exigences du vivre-ensemble, et d'abord du survivre ensemble.

Instruction des savoirs, donc, « *in-struere* » : construire en soi les logiques extraordinairement complexes des savoirs dans la recherche de l'efficacité dans les techniques, de la beauté dans les arts, de la vérité dans les sciences, instruction des savoirs articulée à l'institution de la loi, c'est-à-dire l'exercice de la raison articulé à l'exercice de la liberté, cette « raison libre » dont parle Spinoza⁴. Dans les classes de pédagogie institutionnelle, les enfants comprennent très vite que « la loi et l'ordre » sont les outils de la liberté. Mais il ne s'agit pas de n'importe quelle loi, ni de n'importe quel ordre...

4 Voir le texte de Spinoza, sur lequel je proposais un petit exercice en exergue de ma chronique *Le plaisir d'enseigner*, Quai Voltaire, 1992, réédition Syros-La Découverte, avec une préface de Jean-Toussaint Desanti, 1997.

- Et donc, **le troisième défi**, conséquence des deux premiers, est tout entier contenu dans les articles 12 à 15 de la *Convention Internationale sur les Droits de l'Enfant* (CIDE) ⁵. Il faut d'abord rappeler que la CIDE a été ratifiée par tous les États du monde, sauf deux, la Somalie, parce qu'il n'y a pas d'institutions susceptibles de prendre en charge le processus de ratification, et les États-Unis (ceci parce que la législation y prévoyait la possibilité d'appliquer la peine de mort à des mineurs – ce n'est qu'une décision très récente de la Cour suprême qui désormais l'interdit –, mais est toujours en vigueur la possibilité pour les mineurs de l'emprisonnement à vie sans possibilité de libération, et il faut espérer que ce que l'on nous annonce pour mardi prochain changera la donne de ce point de vue), et que donc, en ce qui nous concerne notamment, l'article 55 de la Constitution française consacre la supériorité des traités et conventions internationaux sur la Constitution elle-même.

La nouveauté essentielle de la CIDE par rapport aux déclarations des droits de l'enfant qui avaient précédé (de la Société des Nations en 1924, de l'ONU en 1959) consiste en la reconnaissance de la capacité progressive des enfants à exercer des droits-libertés (« *le droit de...* ») et pas seulement en l'énumération des droits-protections (« *les droits à...* ») : et donc, aujourd'hui, une institution quelconque qui reçoit des enfants et ne met pas en place les dispositifs qui permettent aux enfants d'exprimer leurs points de vue sur toutes les affaires les concernant et en obligeant les adultes à en tenir compte, est désormais hors-la-loi ; et vous voyez ici comment se trouvent confortées toutes les pédagogies coopératives, et bien sûr au premier chef la PI, pas seulement parce qu'elles réussissent à éliminer ce qu'il est convenu d'appeler l'échec scolaire (et qui est d'abord probablement effet d'une résistance, consciente ou non, au modèle de prétendue réussite qu'impose le système), pas seulement donc pour des raisons psychologiques et sociales quant aux conditions de développement et d'épanouissement de l'enfant, mais d'abord par des raisons juridiques ; alors bien sûr la CIDE n'est pas une vache sacrée et elle est discutable : Philippe Meirieu est resté deux heures il y a quinze jours, dans le cadre d'une conférence des « Quatre jeudis de DEI-France », sur les deux premières lignes du premier alinéa de l'article 15 ! Mais il n'en reste pas moins que la mise en œuvre des pédagogies coopératives est aujourd'hui une obligation juridique.

Et il nous faut ajouter que l'expérience des tentatives de mise en œuvre effective depuis dix-neuf ans dans le monde (nous célébrerons le 20^{ème} anniversaire de la CIDE en 2009) des exigences de la CIDE nous conduit à considérer, élément de complexité supplémentaire, que les droits-créances sont d'autant mieux garantis que les enfants deviennent progressivement aptes à en prendre en charge la revendication et la réalisation, grâce à l'exercice effectif des droits-libertés ; tous les praticiens de la PI savent combien les enfants sont sensibles aux violences et aux injustices et sont capables de déployer eux-mêmes beaucoup d'énergies à essayer de les diminuer, sinon de les faire cesser, pour peu que les dispositifs mis en place dans la classe, l'école et la cité leur permettent d'exercer les droits énoncés dans la CIDE.

5 Voir le site de la section française de Défense des Enfants International : www.dei-france.org

De même qu'il n'y a pas opposition mais articulation entre transmission et création, entre instruction et institution, il y a bien ici articulation nécessaire entre droits-créances et droits-libertés.

Et enfin dernier élément sur ce troisième défi qui renvoie au premier : si la participation de nos enfants, l'apprentissage que nous devons leur permettre par la mise en pratique même des principes élémentaires du droit et des procédures démocratiques devient de plus en plus impérative, c'est parce qu'ils entrent dans un monde où ils ne savent pas si l'avenir qui les attend sera viable ou non, à cause du triple développement des croissances industrielles, urbaines et démographiques qui épuise les ressources de la planète et menace la survie même de l'espèce...

Et donc, **deuxième élément de réflexion** que je vous propose, conséquence de ces trois défis, les exigences pour y répondre. Tout au moins un des moyens pour y faire face, le troisième pied du trépied : je plaide pour une véritable dépenalisation des apprentissages, par la mise en pratique des principes élémentaires du droit dans le fonctionnement institutionnel des classes, des établissements, des réseaux éducatifs. Attention, je ne parle pas ici du droit « positif » mais des principes (négatifs) mêmes, qui ne sont écrits nulle part, mais permettent justement l'écriture des règles du droit positif.

Il va de soi à cet égard que la judiciarisation à laquelle nous assistons parfois et de plus en plus dans le traitement de ce qu'on appelle les incivilités va complètement à l'encontre de cette exigence de mise en pratique pédagogique des principes du droit : imitation de la signature des parents, « faux et usage de faux » ! et un substitut me racontait il y a peu avoir vu arriver sur son bureau des signalements au parquet des mineurs pour des ados surpris à fumer des cigarettes (légalées...) dans les chiottes ! De plus en plus, on passe d'un extrême à l'autre, de la loi du silence pour ne pas nuire à la réputation de l'établissement – voir ce qu'il en est encore de certaines formes de bizutages – au « signalement » à tort et à travers de tout et n'importe quoi en se débarrassant au judiciaire de ce qui devrait relever du réglementaire, de même d'ailleurs qu'à l'intérieur de l'établissement les enseignants sont tentés de se débarrasser au réglementaire de ce qui devrait relever du pédagogique...

Dépenalisation des apprentissages, oui, parce que, pour faire vite, si je vais à l'école c'est parce que je suis ignorant, mais j'y découvre très vite que mes ignorances y sont punies – jusqu'à ce que je réussisse à « ne pas me faire prendre » ou à deviner ce que le prof a derrière la tête et qu'il veut me faire dire ou écrire, puisque, comme dans les jeux télévisés, il connaît la « bonne » réponse à la question qu'il pose. Ignorances punies, puisqu'une note n'est pas basse ou élevée mais « bonne » ou « mauvaise », que les disciplines ne sont possibles que grâce à la discipline, que interrogation, question et sanction, (re)deviennent interrogatoire, torture et punition, que l'examen, la mise en examen, est le régime ordinaire de l'élève, que les tâches à accomplir deviennent des « devoirs », que les obligations sont confondues avec les contraintes, que

l'obéissance se pervertit en son contraire la soumission et que toute autorité dans le groupe se détruit elle même dans l'exercice du pouvoir sur le groupe. Sans oublier les significations que peuvent prendre les expressions comme « donner une leçon » ou « une correction »... L'école, dans son fonctionnement institutionnel actuel, consacre la confusion entre ce qu'on appellerait dans la sphère juridique les registres civil et pénal.

Or, la condition première pour que je puisse me mobiliser pour les apprentissages, me « motiver » comme on dit, est que me soit reconnu le droit de ne pas l'être, motivé : j'ai, de manière absolument indiscutable, le droit de rester totalement indifférent aux affres de madame Bovary, à la résolution des équations au troisième degré, à la structure d'une mastaba égyptienne ou aux mœurs de la mouche drosophile, et les premiers degrés d'ignorance, l'illettrisme par exemple, ne sont pas encore répertoriés au Code pénal : certes, nous savons quelles sont les difficultés considérables de l'existence des illettrés, mais on n'ajoute pas à ces difficultés amende ou prison de ce chef ! Et si donc pour ces cas extrêmes d'ignorance on ne saurait punir, alors de plus fort pour des cas moins graves. Ici aussi confusion entre sanction et punition : la note – ou la couleur dans le tableau des compétences – sanctionne le degré de maîtrise d'un savoir ou d'un savoir-faire, à un moment donné, alors que la punition est le résultat – généralement désagréable – légal d'un comportement illégal.

Mettre en pratique pédagogiquement les principes du droit nous place devant des difficultés tout à fait singulières, difficultés dont les praticiens de la PI sont familiers. On pourrait aller jusqu'à dire que l'école-caserne ou l'école-sans-loi – ce n'est pas incompatible – fonctionnent constamment hors-droit : il suffit d'énumérer les principes devenus non sans mal indiscutables au cours de notre histoire, pour se rendre compte que tous les discours de « rappel à la loi », de « tolérance zéro », de « retour à l'instruction civique et morale » et autres fariboles viennent constamment contredire l'expérience familière et quotidienne des enfants, de ce que la loi N'EST PAS la même pour tous, que les enseignants peuvent impunément se faire justice à eux-mêmes dans les nécessités du maintien de l'ordre et sont juges et parties dans la notation des résultats de leur propre enseignement, que je risque d'être puni de n'être pas « motivé » sur ordre et à heures fixes..., de 8 à 9, pour les enjeux de la bataille de Marignan, de 9 à 10, pour la reproduction des oursins, de 10 à 11, pour la litanie des verbes irréguliers en anglais, de 11 à 12, pour ce poème de Rimbaud que je dois réciter au tableau, et de 13 à 14, en pleine digestion, pour le théorème de Thalès, etc. ; sans oublier bien sûr que de 8 à 9, on a cours avec Mme Machin, qu'on fait n'importe quoi, des bulles comme ça avec les chewing-gums, on grimpe sur les tables..., de toute façon elle ne dit jamais rien, mais que de 9 à 10, on a cours avec M. Truc et que je me récolte deux heures de colle parce que j'ai oublié de me débarrasser du chewing-gum en le collant sous la table, d'où le décollera la femme de ménage : la loi change avec la salle et avec celui qui en est – théoriquement – le représentant, et donc, si je ne veux pas « avoir d'ennuis » ou si je veux me faire « bien voir », au risque de me faire traiter de bouffon par les petits camarades, j'ai intérêt à apprendre à me soumettre à ce que je crois être les exigences de l'adulte ; « se soumettre », c'est se mettre dessous, s'abaisser, pas besoin d'être psychanalyste pour deviner ce que cela peut signifier pour l'inconscient, et si on demande aux *élèves* de *s'abaisser*, il n'y a plus d'école. J'oubliais de préciser que, bien sûr, de 8 à 9 j'ai cours en salle 132 au

premier étage, et que de 9 à 10 c'est en salle 321 au 3ème et que j'ai à peine cinq minutes pour m'y rendre avec mes 25 kilos sur le dos...

Il va de soi que, dans des dispositifs de formation pour adultes, ceux-ci, dès le deuxième jour de stage, flanqueraient les formateurs par la fenêtre s'il leur était infligés les emplois de temps et d'espace, et les méthodes, qu'on inflige aux élèves dès l'âge de dix-onze ans.

Et il faut ajouter que dès l'école maternelle l'enfant apprend qu'il y a deux catégories d'adultes, ceux qui ont le droit de me punir et ceux qui ne l'ont pas, ceux qui enseignent et ceux (celles plutôt...) qui passent la serpillière dans les couloirs, les tâches « nobles » et les tâches « ignobles », et que dès l'âge de trois ans on commence à comprendre ce qu'il en est des violences des divisions sociales du travail et qu'on risque d'en intérioriser le caractère prétendument « naturel » ; ce qui permet au passage de s'interroger sur le caractère prétendument éducatif de certaines punitions : si l'élève est condamné à ramasser les papiers dans la cour, qu'est-ce que cela peut alors signifier pour celui dont le père est « technicien de surface » ou la mère femme de ménage sinon que ses parents sont en quelque sorte punis toute leur vie ?

Nul n'est censé ignorer la loi : le ministre vient d'inscrire cette maxime au programme d'instruction civique et morale, en exigeant que les enfants l'apprennent par cœur. Il a seulement oublié de faire préciser dans ces textes que cette maxime ne s'applique pleinement qu'à partir de la majorité civile et pénale, qu'on ne peut exiger des enfants qu'ils sachent déjà ce qu'ils viennent précisément apprendre à l'école, que l'excuse de minorité en cas d'infraction pénale reconnaît cette progressivité dans l'intériorisation des exigences du vivre-ensemble. Mais là encore, force est de constater que l'école fonctionne complètement à l'envers de ces principes indiscutables : que se passe-t-il, dans les faits, quand un professeur frappe un élève et quand un élève frappe un prof ? Dans le premier cas, il peut arriver – très rarement – que des parents qui, bien sûr, surprotègent le précieux chéri, poursuivent en justice et aboutissent – encore plus rarement – à une condamnation le plus souvent symbolique, il arrive aussi que des parents viennent trouver l'instituteur en demandant plus de sévérité parce qu'ils ne savent plus quoi faire de leur voyou... mais, dans l'immense majorité des cas, il ne se passe rien. Dans le deuxième cas, en revanche : assemblée générale des profs, « droit de retrait », signalement au parquet des mineurs, quelquefois arrestation de l'élève sur place, et en tout cas conseil de discipline et exclusion. Notre code pénal est parfaitement clair : tout acte délictueux ou criminel est moins lourdement puni s'il est commis par un mineur que s'il est commis par un majeur. Si l'école fonctionne ordinairement complètement à l'envers des principes élémentaires de notre droit, ne pas s'étonner des résultats quant au degré de conscience civique moyen du citoyen moyen !

Et puisque je viens d'évoquer les nouveaux programmes de l'école primaire, il faudra bien que la France rende compte en mai prochain devant le Comité des experts de l'ONU chargé de vérifier l'application de la CIDE de l'absence totale de la moindre allusion au texte fondamental qui devrait structurer désormais les relations enfants-adultes dans le chapitre « instruction civique et morale » et cela en infraction à l'article 49 qui prévoit que les gouvernements doivent tout

faire pour diffuser la connaissance de la CIDE. Le ministre prétend faire apprendre par cœur aux enfants : nul n'est censé ignorer la loi et donne lui-même l'exemple le plus flagrant de cette ignorance inexcusable.

Sur cette question de l'application des principes du droit, je ne vais pas trop m'étendre sur des éléments que j'ai déjà développés ailleurs, juste une dernière allusion aux conséquences pédagogiques et institutionnelles de ce principe que j'ai déjà cité selon lequel nul ne peut se faire justice à soi-même : nous avons désormais obligation d'avoir recours à un tiers non-impliqué dans le conflit ou les conséquences de l'infraction ; or, dans le fonctionnement ordinaire de la classe, le prof est le seul citoyen aujourd'hui qui peut légalement se faire justice à lui-même : là aussi pourquoi s'étonner des résultats de cette situation sur les futurs citoyens ? Cependant, les classes coopératives ont déjà fait la démonstration depuis longtemps que la « triangulation » des conflits est non seulement nécessaire pour qu'ils deviennent créateurs mais qu'elle est juridiquement obligatoire ; j'entends bien la question : comment faire concrètement ? Eh bien, au travail ! ce travail qu'ont commencé depuis longtemps les disciples de Freinet, Korczak, Oury et bien d'autres... Et aussi dans le travail exemplaire de ceux qui s'emploient à former à la médiation par les pairs⁶. Si l'on souhaite que les expéditions punitives cessent – voyez la chronique des guerres de bandes, de *La guerre des boutons*⁷ à nos jours – il importe que les enfants puissent effectivement vivre pour de bon à l'école l'interdit de la vengeance et ses conséquences libératrices.

Soyons clairs, les principes du droit appliqués au fonctionnement de l'institution scolaire soulèvent des problèmes tout à fait remarquables, et même redoutables : nul ne peut être juge et partie, donc, il m'est interdit de noter mes propres élèves si ces notes doivent intervenir dans la détermination de leurs cursus et je ne devrais pas à avoir à intervenir dans les conseils de classe ou d'orientation de mes propres élèves ! Vous voyez ce qu'impliquent ces principes, encore une fois indiscutables ? Et, encore une fois, nous ne sommes pas du tout dans l'utopie (au mauvais sens du mot) et comme le disait Fernand : « Excusez-nous, on ne savait pas que c'était impossible, donc on l'a fait » ; la démonstration est faite depuis longtemps que les principes du droit peuvent constituer un levier pédagogique très efficace. Et j'ajoute qu'il y a urgence, vu l'état de la planète et le niveau intellectuel des anciens « bons élèves » qui prétendent nous gouverner, et sont responsables de cet état.

6 Voir www.generationmediateurs.com

7 Bertrand Rothé, *Lebrac, trois mois de prison*, Seuil, 2009 ; Bertrand Rothé a mené une enquête précise auprès de magistrats de tous bords, d'éducateurs spécialisés, d'avocats spécialistes du droit des mineurs, de policiers, et livre dans ce récit saisissant ce qui serait aujourd'hui arrivé aux protagonistes du roman de Louis Pergaud... Édifiant ! Une postface de Laurent Bonelli remet clairement en perspective les enjeux aujourd'hui de la justice des mineurs et les très graves dangers que contiennent les projets actuels de réforme de l'ordonnance de 1945.

Et cette application des principes du droit me paraît d'autant plus urgente et nécessaire que les enfants sont, me semble-t-il, porteurs de trois lignes de violences, qu'ils vont être et sont déjà en position d'avoir à assumer et, peut-être, à résoudre, et c'est ici **le troisième élément de réflexion** que je vous soumetts. J'ai eu la chance de pouvoir achever ma carrière dans le nord de la Seine-Saint-Denis où cette situation de triple violence me paraissait plus évidente qu'en d'autres lieux, avec des élèves issus, pour plus de 90% d'entre eux, de l'immigration, habitants des « grandes cités », et survivants de la violence de l'école en terminale de lycée.

La première ligne de violence dont ces élèves sont porteurs, c'est celle dont ils sont les héritiers, celle de **leur propre histoire**. Il m'arrivait souvent de leur dire : « Souvenez-vous de ce que vos parents ont accompli en traversant les frontières, les océans, se jetant dans l'inconnu à votre âge, pour vous permettre d'échapper à ce qui est encore le sort de 250 à 300 millions d'enfants dans le monde, vivant dans des conditions intolérables, et qui n'ont pas droit à l'école ». Ces enfants, ces adolescents, ces jeunes adultes, ces élèves, sont porteurs de toutes les violences de la planète, et, quand on dit que l'école devrait être considérée comme un sanctuaire où les violences extérieures n'entrent pas, ne devraient pas entrer, peut-être oublie-t-on que si elles n'y entrent pas directement, les élèves eux y entrent et qu'ils sont porteurs de toutes les violences de la planète. Quand vous avez dans la même classe trois vietnamiens qui ne se parlent pas (mais qui commencent à se rapprocher) parce que l'un est de tradition bouddhiste, l'autre de tradition chrétienne, et le troisième de tradition musulmane ; lorsque vous avez dans la même classe, au plus fort de la guerre entre la Serbie et la Croatie, une jeune fille d'origine serbe et un garçon d'origine croate, lorsque vous avez juifs et arabes, lorsque Guislaine explique que le village dont elle est issue au Congo a été ravagé par la guerre civile, qu'elle n'a plus de nouvelles de ses oncles, tantes et cousins qui errent sur les routes des réfugiés fabriqués par ces guerres et ces famines ; quand Chafique, en vacances chez son oncle et sa tante à Karikal en Inde, apprend qu'une petite fille de 8 ans est morte d'une maladie qui aurait pu être soignée et qu'il écrit, après avoir raconté cet événement : « *Depuis ce jour, je déteste l'argent, puisqu'il ne sert qu'à faire des hommes de plus en plus riches et des pauvres de plus en plus pauvres qui, par conséquent, souffrent. Je me rends compte que nous vivons comme des rois ici par rapport à ceux qui souffrent de la guerre, de la pauvreté, du racisme et d'autres choses qui font du monde un enfer pour certains. Nous, par contre, nous vivons bien tranquilles, même si c'est un peu difficile parfois...* » (il habitait une des cités les plus pourries de Stains, qu'on se décide enfin aujourd'hui à réhabiliter) ; nous pouvons alors prendre conscience que l'un des rôles de l'école est de prendre en compte cette histoire dont ils sont porteurs, de ces filiations, de ces traditions, de reconnaître d'où ils viennent. Et je pourrais citer encore cent autres exemples : ce garçon originaire du Mali qui découvre qu'il est le fruit d'un mariage forcé, Toufik qui raconte le sort de plusieurs de ses amis arrêtés par la gendarmerie lors des émeutes en Kabylie, ce marocain dont un ami est désormais porteur, à 18 ans, d'un anus artificiel après avoir passé quinze jours aux mains de policiers pour un prétendu délit, ce cap-verdien rescapé d'une famille naufragée victime de passeurs, ces trois sœurs jordaniennes dont le père universitaire est gardien de nuit, cette palestinienne qui explique que son grand-oncle s'est suicidé après que l'armée israélienne a

scié ses trente oliviers multisentennaires, ce sri-lankais écoeuré de voir des garçons de son âge ou plus jeunes se vendre aux touristes sexuels...

C'est là la première ligne de violence, et nous oublions, nous ici, dans les pays dits développés, que nous en sommes également porteurs de cette ligne de violence que nous a léguée l'histoire. Je le disais à l'instant : nous sortons d'un siècle dont la guerre de Trente Ans, qui en a ravagé la première moitié, nous a permis de comprendre que les plus hauts degrés de compétence, de culture, de savoir pouvaient se mettre au service des pires formes de barbarie et que dès lors l'école se trouve interrogée au plus profond de sa mission et de sa fonction. Cette première ligne de violence, nous en sommes nous aussi les héritiers. Je suis né en 1945 et j'appartiens probablement à la première génération qui, depuis Vercingétorix au moins, dans sa propre existence personnelle (mais qui n'est pas terminée...), sur ce petit bout extrême de l'Europe, n'aura pas connu de guerre. À travers l'histoire, ce que nous savons est que c'est la violence qui est normale, dans le sens statistique du terme et la paix qui est anormale, exceptionnelle. Ça, c'est la première ligne de violence dont mes élèves sont porteurs.

Et je ne vais pas m'appesantir sur **la deuxième ligne de violence, celle de l'école**, puisque je viens de la décrire en plaidant pour la dépénalisation des apprentissages. Et il est vrai que, arrivés en classe terminale de lycée, mes élèves se ressentaient très souvent comme survivants de la sélection scolaire. Ils savaient tout ce par quoi il leur avait fallu en passer pour arriver jusqu'en terminale. Je disais que les violences de leur propre histoire devraient pouvoir se parler, mais comment se parler en classe ? Il ne s'agit pas ici de bavardage et de tous les « bruits » qui vont, en effet, empêcher la conversation. J'interdisais absolument, dans mes classes, le bavardage bien entendu, cela va de soi, mais j'interdisais aussi le « débat ». Il est vrai que c'est très à la mode, et que nous croyons rendre nos élèves « actifs » en organisant des débats : pour ou contre le racisme, la peine de mort, etc.. Et à chaque fois qu'un élève, qui a le souvenir des classes où le professeur essayait avec beaucoup d'énergie et de bonne volonté de rendre les élèves actifs, demandait si on ne pourrait pas instituer des débats, je refusais. Comment ça « pour ou contre le racisme ? Il y a des racistes, ici ? » Si le débat (débattre, combattre, battre) est interdit, alors nous pouvons entrer dans la conversation : nous conversons, nous « versons » ensemble, nous convergions ensemble vers quelque chose que nous ne maîtrisons ni les uns ni les autres et qui est de l'ordre de la vérité.

S'il n'y a pas de débat en philosophie ⁸, il y a cependant de la conversation et, pour alimenter cette conversation, les récits, tous les textes... libres ! qu'ils peuvent écrire auxquels je viens rapidement de faire allusion, sont écrits en cours de philosophie et ce ne sont pas des dissertations, ils ne peuvent pas donner lieu évidemment à la moindre notation, ils donnent lieu à correction lorsque nous décidons de les publier parce qu'alors là, ce n'est pas la « moyenne » qu'il s'agit de viser, il s'agit de viser la perfection, il ne s'agit pas qu'il y ait des fautes de frappe, et quand un de vos textes est imprimé, vous vous précipitez immédiatement pour voir s'il n'y aurait pas quelque part une coquille qui viendrait malencontreusement détruire le sens... Donc, ici, c'est la

8 Gilles Deleuze, *Pourparlers*, éd. de Minuit : <http://www.bernard-defrance.net/lectu/index.php?lecture=80>

perfection qui est visée. C'est l'imprimerie à l'école, le texte libre, les techniques Freinet que j'avais appris à pratiquer à l'école primaire au tout début de ma carrière que j'ai évoqué tout à l'heure, lorsque j'étais professeur en École normale d'instituteurs. Et les praticiens de la pédagogie institutionnelle sont beaucoup plus exigeants à l'égard de leurs élèves dans la maîtrise progressive des savoirs et savoir-faire que nos intégristes prétendument laïcs et républicains qui interdisent tout accès vrai au savoir dans le fonctionnement religieux de la répétition magistrale.

La deuxième ligne de violence dont ils sont les héritiers et qu'ils supportent encore est donc celle de l'école où l'on ne parle qu'en répétant, où l'on n'écrit que sous la dictée. Comment parler à l'école ? Comment parler à celui qui vous juge ? Donc exprimer ses pensées, parler en classe, c'est courir le risque d'être jugé, par le professeur, par les camarades également. Parler en classe, dans un certain nombre de circonstances, c'est courir le risque de passer pour un « bouffon », pour un « fayot ». Aujourd'hui, ils utilisent des termes encore plus grossiers pour désigner celui qui lève la main, répond aux questions, essaie de se faire bien voir par le professeur. Comment parler au professeur ? Je renvoie ici à un jeu de mots de Philippe Perrenoud⁹ : devant un juge d'instruction, nous sommes évidemment extrêmement prudents, on ne dit pas n'importe quoi, tout ce que je dis peut « se retourner contre moi » ! Les récentes enquêtes internationales sur la baisse relative des performances du système éducatif français indiquent parmi les causes de cette baisse l'excessive prudence des élèves, c'est-à-dire que le collégien ou le lycéen français moyen n'avance de réponse à la question du maître que s'il est sûr d'apporter la bonne réponse. Sinon, le reste du temps, il préfère se taire et cette attitude de prudence peut même aller plus loin : je m'étonnais d'un 12 que mon fils avait obtenu pour un devoir en mathématiques, il était en quatrième au collège ; et il me répond en rigolant : « Ben, pourquoi avoir 18 ? 12 c'est bien suffisant ! » Et il m'explique qu'il avait introduit une ou deux petites erreurs de sorte qu'il n'ait pas une trop bonne note, parce que si vous avez 18, vous êtes donné en exemple, administré en potion à vos camarades, envoyé au tableau pour corriger, et dans la cour de récréation ou dans les couloirs, ça risque d'avoir des effets désastreux¹⁰. Certes c'est une anecdote qui n'a pas valeur générale, mais elle est intéressante tout de même. Et, il y a des collèges, par exemple, où les élèves qui sont inscrits dans les sections « nobles » où l'on apprend l'allemand en première langue se font traiter de « boches » et le sort des « boches » dans les cours de récréation de certains collèges, ce n'est pas toujours exactement réjouissant...

Cette deuxième ligne de violence de l'école, c'est celle des situations institutionnelles dans lesquelles se trouvent placés les élèves, ce par quoi il faut en passer pour réussir à l'école. Ce perpétuel régime de la mise en examen fait que l'évaluation est presque toujours ressentie par les élèves comme une punition et l'on sait le poids de ces pseudo-évaluations sur le destin scolaire, et donc professionnel et social de l'élève. Et il faut bien préciser ici cette pénalisation des apprentissages est institutionnellement inscrite : il ne s'agit pas ici de qualités ou de défauts psychologiques et pédagogiques du maître, il s'agit pas ici de compétence ou d'incompétence des enseignants, il s'agit des conditions institutionnelles dans lesquelles en effet la note que je mets sur la

9 Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éd.

10 Abdel Mahnaoui : <http://www.bernard-defrance.net/archives/eleve/index.php?texteeleve=10>

copie d'un de mes propres élèves, le ministre en personne ne peut pas me la faire changer : j'exerce là un pouvoir institutionnel sans recours, absolu. Il y a là quelque chose qui est extrêmement violent dans le fonctionnement même de l'école, où le maître exerce tous les pouvoirs, sans recours, et même lorsque nous sommes totalement débordés, nous savons dire, ou faire comprendre aux élèves : « Faites ce que vous voulez, à la fin de l'année c'est moi qui décide du passage dans la classe supérieure. » J'ai eu, personnellement, la grande chance d'exercer dans des classes d'examen et je pouvais dire justement le contraire : « Ce n'est pas moi qui vous donnerai le bac à la fin de l'année, je ne suis pas votre juge, je ne suis pas l'arbitre, je ne suis que votre entraîneur. » Ce qui ne justifie pas la forme actuelle du bac en France, mais je n'ai pas le temps maintenant de développer mes propositions là-dessus...¹¹

Et vous voyez que nous en arrivons à **la troisième ligne de violence**. Mes élèves de terminale se ressentaient comme des survivants de la sélection scolaire, et la difficulté à laquelle nous avons à faire face dans les lycées, c'est le décrochage. Ce n'est pas l'agitation, les incivilités, les cris et cavalcades dans les couloirs, le chewing-gum dans les trous de serrures, comme au collège. Quoique... : j'ai eu beaucoup de succès l'an dernier, dans le couloir, il y avait quatre ou cinq classes qui attendaient les professeurs, j'arrive devant ma porte, chewing-gum dans le trou de serrure, donc j'utilise la technique que vous connaissez sans doute, je fais chauffer ma clé (il faut avoir un briquet sur soi...) jusqu'à ce qu'elle devienne brûlante, j'entre la clé, le chewing-gum fond, je tourne et nous entrons dans la classe. Applaudissements dans tout le couloir. Bon, mais ce genre d'incidents est très rare au lycée, de 1997 à 2006, dans mon lycée, je n'avais entendu parler que de deux bagarres... La question principale est celle de l'absentéisme, du décrochage. En 2004, j'interrogeais un de mes élèves absentéistes (pour une fois, c'était lui qui était là et les autres qui n'y étaient pas !) : « Pourquoi tu sèches ?¹² ». Il me regarde très sérieusement et là, on n'est plus dans la « frime », les autres ne sont pas là, et Samir me répond : « Monsieur, je suis fatigué... – Et qu'est-ce qui te fatigue ? – Ce serait trop long à expliquer... ». Dans la suite de la conversation, il me raconte qu'il a passé la nuit dans le local à poubelles parce le père, qui est un père qui ne démissionne pas, ferme la porte à 7 h du soir ; s'il n'est pas là, s'il arrive à 7h 2, la porte est fermée et il passe la nuit dehors, ce qui ne facilite sans doute pas vraiment la concentration dans les premières heures de cours le lendemain... Effectivement, il y a des circonstances qui font qu'à cause des conditions de vie extérieure – c'est la troisième ligne de violence dont je vais dire un mot – réussir à l'école devient extraordinairement difficile.

Juste un dernier mot encore concernant la violence de l'école elle-même : ce par quoi il faut passer, ce sur quoi il faut prendre, ce à quoi il faut renoncer. Renoncer à tout ce qu'on pouvait ressentir en soi comme potentialités de développement culturel, à toutes les étapes du cursus et des « orientations », renoncement à toute dimension de culture technique pour les élèves considérés comme bons ou moyens, de la dimension artistique pour les futurs forçats des mathématiques et des classes préparatoires et ignorance des connaissances scientifiques indispensables au citoyen d'aujourd'hui pour les relégués

11 « Le baccalauréat : examen terminal ou contrôle continu ? », Cahiers Pédagogiques n° 329, décembre 1994.

12 Il faudrait s'interroger sur l'origine de ces expressions : « sécher » en France, « brosser » en Belgique...

« littéraires ». Sur ce dernier point, comment en effet les citoyens d'aujourd'hui peuvent-ils dire leur mot dans les débats qui agitent notre société : nucléaire ou pas nucléaire ? OGM ou pas OGM ? etc.. La plupart des citoyens est évidemment totalement larguée par rapport à ces débats, et donc ce sont les « experts » qui décident... Quelles sont alors les conditions de la décision démocratique ? Dans ces orientations scolaires subies, impossible de s'intéresser en même temps à l'électronique, à l'histoire du Moyen-Age, de jouer de la flûte et au rugby... Dans ces cursus scolaires où il faut sans cesse faire preuve d'allégeance, être motivé ou en donner l'illusion, il m'arrive de m'étonner non pas de l'absence de certains de mes élèves, mais de la présence de la très grande majorité d'entre eux...

La troisième ligne de violence dont mes élèves étaient, et sont toujours, porteurs est plus visible, elle est souvent médiatisée, c'est la vie dans les cités, dans les silos à main-d'œuvre construits en France pendant les « trente glorieuses » pour stocker la main-d'œuvre au moindre coût possible. Un habitat inhabitable, où tout ce qui est de l'ordre de l'intimité personnelle et familiale est collectivisé de force (tout le monde profite des scènes de ménage rituelles du jeune couple du 3^{ème} étage, du gamin qui met sa chaîne hi-fi à toute puissance, etc. ; comme le disait un de mes élèves il y a trois ans : « Quand je suis dans ma chambre le soir en train de faire mes devoirs, je peux savoir dans l'appartement à côté si c'est un homme ou une femme qui est en train de pisser, ça ne fait pas le même bruit. » !); et où tout ce qui pourrait être occasions de rencontres choisies et de convivialité de voisinage est rendu très difficile du fait des manques d'équipements collectifs et associatifs. Un mode de logement où on ne peut pas « habiter » activement mais où on est logé, passivement. Qui analysera un jour l'influence de l'épaisseur des cloisons dans les HLM sur la réussite scolaire ? Ces conditions de vie, familiale, sociale, urbaine vont peser considérablement et Fernand Oury avait déjà, il y a plus d'un demi-siècle, décrit les petits « hachélémisés ». Plus, bien entendu, l'exemple donné par les adultes de la résignation massive à ces conditions d'existence. Plus le chômage, plus le poids des médias et la puissance des marques...

J'évoquais Samir dont la porte était fermée par le père le soir à 7 heures mais on pourrait ainsi raconter une multitude d'anecdotes. J'ai évoqué au début de mon propos un autre de mes engagements, dans une association de défense des droits des habitants au quotidien en matière de logement et de consommation, et j'ai tenu dans ce cadre une permanence juridique à la Cité des Bosquets à Montfermeil pendant 22 ans et je tiens toujours des permanences, notamment dans quelques cités de Clichy-sous-Bois : quand Ahmed, depuis sa naissance, voit sa mère monter chaque jour les six étages à pied plusieurs fois par jour avec les courses, parce que l'ascenseur est en panne, et quand il fait la traduction pour ses parents (parce qu'il a appris à lire, écrire et compter grâce à l'école) de la quittance de loyer sur laquelle il découvre qu'il y a tous les mois 60 ou 80 francs de charges d'ascenseur, arrivé à 18 ans, bien entendu, il ne peut pas avoir le même rapport à la loi que vous et moi ; on nous dit que dans telle cité il y a 40% de chômage, ce qui veut dire que 60% de la population a un boulot, mais que sont-ils ces boulots ? Intérim, emplois précaires, ménages, travail posté, etc.. « Ah ! t'as bac +2 et maintenant tu livres des pizzas ! » Plus la tentation des trafics divers, l'emprise des médias et de la publicité, la séduction des marques tombées du camion dont la possession et l'exhibition donnent le sentiment d'exister. Et les rêves de « lofts » paradisiaques ou de Star-Ac gagnantes...

Nous réfléchissons à l'occasion en philosophie sur cette question des marques : pourquoi ce mot pour désigner l'origine de fabrication de tel ou tel objet ? Qui marque et qui est marqué ? L'animal domestique, l'esclave, etc., au fer rouge, et j'ai vu considérablement diminuer l'exhibition des marques dans mes classes. Donc, il y a des possibilités à l'école de parler, mais c'est plutôt le risque pour les enseignants de passer à côté de ce que sont ces élèves, porteurs de ces trois lignes de violence, héritiers par leur histoire, héritiers par l'école et du cursus qui a précédé et tributaires des conditions d'existence extérieures. Alors, on nous dit très souvent que l'école n'a pas à se laisser envahir par les violences extérieures, « je n'y peux rien, dit mon collègue, à l'épaisseur des cloisons dans les HLM ». Il a tout à fait raison et quand il me dit : « Je ne suis pas une assistante sociale, je ne suis pas policier, magistrat, médecin, je ne suis pas éducateur spécialisé ou animateur socioculturel... », ce collègue a parfaitement raison (et il m'arrive de penser... et heureusement !). Tous ces métiers correspondent à des compétences professionnelles et à des diplômes qui ne sont pas les miens. Ne pas mélanger les genres et les fonctions : c'est bien parce que je suis professeur de mathématiques, d'électronique, de tout ce qu'on voudra, ou de philosophie !, que je pourrais être utile à ces élèves qui sont porteurs de ces lignes de violence, à la condition, préalable et impérative, que je sois aussi et d'abord, citoyen, tout au moins que j'essaye de l'être.

Par rapport à cette situation, il faut y ajouter un deuxième élément, si on veut que la description de nos élèves soit à peu près complète, mais là je vais accélérer, ce sont tout ce qu'on appelle actuellement les difficultés considérables de la socialisation. La socialisation, c'est-à-dire le rapport au temps, à l'espace, au travail, à l'argent, aux images, à la loi, à autrui¹³. Je ne vais pas développer chacun de ces aspects, mais sur le poids de l'image, des médias, par exemple, je ne résiste pas à une citation :

Cinéma, radio, presse apportent le monde en images, musique, phrases. Ils sont la pâture constante de la puissance imaginaire des enfants. Comment peut-on s'étonner que ces derniers veuillent être tout de suite de plain-pied, debout dans ce monde que, par une illusion d'optique quotidiennement entretenue, ils voient à leur fenêtre ? Conseils, menaces, contraintes et promesses sont d'un temps révolu. L'enfant d'aujourd'hui « connaît » le monde, celui des solitudes glacées, des grands hôtels, de l'Équateur et des bistrotts louches. Il croit le connaître, il croit les images. Il répugne aux livres. Il est dégoûté de la monotonie quotidienne et tatillonne de la vie familiale. Les évasions viennent au-devant de lui. Désastre ? Désastre collectif si l'adulte persiste à maintenir l'enfant les mains derrière le dos. L'enfant se retourne et mord, saute par la fenêtre et tombe car le monde mille fois vu qu'il croyait prêt à le recevoir n'est que reflets et mirages. S'il existe, c'est beaucoup plus loin. On peut le rejoindre un pas après l'autre.

Mais l'enfant de cinéma, de radio, d'héliogravure ne sait pas marcher. Blessé, il retourne à l'obligatoire existence. Blessé, il prépare le prochain saut de sa fenêtre au monde des images, et puisqu'il faut de l'argent, il en « trouvera ». Ou bien il renonce, dégoûté pour toujours de savoir qu'il y a sur terre deux mondes voisins et pourtant aussi éloignés que la terre et la lune : celui où la vie est atrocement quotidienne et celui des espaces pittoresques, des rencontres imprévues où les

13 Je renvoie sur ces points à l'intervention au congrès 1996 de l'AGIEM (Association générale des institutrices et instituteurs des écoles maternelles) : <http://www.bernard-defrance.net/artic/index.php?textespero=96>

gestes spontanés ne sont pas freinés par une atmosphère épaisse de nécessités. Enfants prêts au crime, enfants ratatinés d'avance... Il serait peut-être temps de repenser l'éducation en fonction de notre monde à plusieurs profondeurs.

Fernand Deligny, Les Vagabonds efficaces, 1947¹⁴.

J'insiste : 1947, c'était bien avant la télévision et internet...

Alors, effectivement, si dans mon travail quotidien, je ne prends pas la mesure, je n'essaie pas de deviner au moins l'ampleur des difficultés auxquelles les élèves font face et vont avoir à faire face... J'aurais dû encore ajouter un troisième élément dans cette description des élèves, c'est tout ce qu'on appelle les comportements à risque, c'est-à-dire l'initiation défailante chez les adultes. Où sont les adultes avec lesquels un adolescent peut parler, effectivement parler, de ses rages, de ses incertitudes, de ses peurs, de ses angoisses, de ses joies, de ses plaisirs ? Où sont les adultes qui peuvent parler aux adolescents et rendre compte de leurs propres engagements et colères ? Dans les sociétés traditionnelles, il n'y a pas d'adolescence comme vous le savez, en tout cas c'est une période de l'existence extrêmement brève et les enfants passent quasiment sans transition de l'état d'irresponsabilité infantile complète à l'état de responsabilité adulte au sens complet du terme. Mais si ces passages sont des passages initiatiques extrêmement douloureux, ils sont organisés par les adultes, et constituent de vrais accès aux responsabilités adultes. Il s'agit pour le jeune de lui faire toucher ses limites du côté de l'extrême douleur aussi bien que de l'extrême jouissance avec organisation de rituels très précis et contraignants : vous connaissez peut-être le film de John Boorman, *La forêt d'émeraude*, où on voit le garçon recevoir l'initiation quelques jours avant que son père biologique réel, puisqu'il a été enlevé par une tribu d'Indiens en Amazonie, ne le retrouve. Il subit l'épreuve des fourmis et on lui administre ensuite une drogue qui le met en transe et lui permet de rencontrer son animal-totem, l'aigle... Lorsque j'interroge mes élèves (à deux autres reprises dans le film, il prend de la drogue) sur le fait de savoir s'il est un drogué, la réponse est évidemment non... Et on peut lire Clastres ou Jaulin, absents bien sûr de tous les manuels de philo¹⁵.

Or ces rituels initiatiques ont complètement disparu de nos sociétés, peut-être à cause de deux mouvements simultanés qui sont 1. la course des adultes après leur propre jeunesse, l'état d'irresponsabilité prolongée de l'enfance et de l'adolescence interminable avec le recul de l'entrée dans la vie, et 2. l'impossibilité pour nos institutions à assumer, en effet, la peur dont je parlais au tout début, la peur que peut provoquer le fait d'essayer de domestiquer, de structurer plutôt, le mot me paraît meilleur, les énergies obscures, pulsionnelles qui sont à l'œuvre dans la psyché humaine, dans la violence, dans la vie elle-même ; cette structuration initiatique de la violence en chacun d'entre nous n'existe plus dans nos sociétés et, du coup, puisque les adultes ont disparu, qu'ils ne sont plus capables de donner l'initiation, les jeunes vont se la donner entre eux. Mais quand on a traversé l'épreuve dans les sociétés traditionnelles,

14 Réédité avec *Graines de crapules* et autres textes chez Dunod.

15 Merci à Monsieur Langrand, mon professeur de philosophie en terminale en 1964, qui nous a fait lire comme tout premier ouvrage, *Tristes Tropiques*...

on est devenu pleinement adulte. Certes, ce sont des sociétés fermées (même si c'est un peu abusivement qu'on les dit « sans histoire »), où les cadres restent fixes pendant des millénaires. Mais on est tout de même adulte au plein sens du terme, alors que, dans nos sociétés, quand le jeune a traversé l'épreuve du premier rapport sexuel, du premier « joint », etc., au lendemain de l'épreuve il découvre qu'il n'a pas plus de pouvoir social, réel, politique, qu'avant et quand j'interroge mes élèves très banalement le jour même de leur anniversaire ou le lendemain où ils ont acquis la majorité : « Qu'est-ce que ça change d'avoir 18 ans ? – Rien, ça ne change rien ». Et je me suis longtemps battu, chaque année, avec les conseillers d'éducation ou les chefs d'établissements, qui s'obstinaient à convoquer les parents d'élèves majeurs. Il y a même eu, l'avant-dernière année de ma carrière, quatre décisions de conseil de discipline que j'ai fait annuler par le recteur de l'académie de Créteil devant la commission rectorale d'appel, pour une part à cause du non-respect de la majorité civique des élèves ; ça n'a pas fait plaisir à tout le monde dans l'établissement, bien entendu ¹⁶.

Peut-être vous souvenez-vous du début du *Discours de la Méthode* de Descartes : « Dès que l'âge me permit de sortir de la sujétion de mes précepteurs, je quittais entièrement l'étude des lettres et me résolvant à ne plus chercher d'autre science que celle qui se pourrait trouver en moi-même ou bien dans le grand livre du monde, j'employais le reste de ma jeunesse à voyager, à voir des cours et des armées, à fréquenter des gens de diverses humeurs et conditions, à recueillir diverses expériences, à m'éprouver moi-même dans les rencontres que la fortune me proposait, et partout à faire telle réflexion sur les choses qui se présentaient que je puisse en tirer quelque profit. »¹⁷

« M'éprouver moi-même ». N'importe quel adolescent, arrivé à 15, 18 ou 20 ans n'a de cesse que d'essayer de s'éprouver lui-même : « De quoi suis-je capable ? Qu'est-ce que je vais faire de ma vie ? ». Et quelquefois, un certain nombre d'entre eux, dans l'impossibilité où sont les adultes de répondre à ces interrogations, interrogations parlées ou muettes, d'entendre ce que disent ou ne disent plus les jeunes adultes, les adolescents, effectivement, devant le silence des adultes, peuvent être tentés par un certain nombre de comportements destructeurs et auto-destructeurs. Vous savez que le suicide est devenu en France la première ou deuxième cause de mortalité dans la tranche d'âge des 15-25 ans. Les suicides de mineurs (ce sont des calculs très difficiles à faire, car bien souvent les familles cherchent à dissimuler ces événements) sont évalués à environ 4 000 par an...

On a beaucoup glosé sur les « émeutes » urbaines de novembre 2005... J'étais devant mon ordinateur le 27 octobre, lorsque le courant a été coupé, et que nous avons appris dans la soirée même la cause de cette panne étrange qui s'est prolongée près d'un quart d'heure : l'intrusion dans le transfo qui alimente notre quartier des trois garçons de Clichy-sous-Bois, dont deux sont morts électrocutés et le troisième a été grièvement brûlé. Et quand les incidents se sont multipliés dans toute la Seine-Saint-Denis, j'ai recueilli bien sûr les réactions de mes élèves, qui étaient tous quasiment sur le registre « il fallait bien que ça

16 Cf. ci-après.

17 Les *road-movies* et la « route », ce n'est pas nouveau ! Citation de mémoire : voir pour l'exactitude du texte, <http://www.bernard-defrance.net/lectu/index.php?lecture=22> , éditions Corpus Fayard.

pète un jour » ! Là aussi j'ai des dizaines de récits précis d'abus policiers, pas forcément de bavures au sens propre, même s'il y en a aussi, mais le comportement « ordinaire », interpellations mains au mur, palpations en public, tutoiement méprisant, contrôles musclés, etc. ; trop souvent les policiers adoptent en miroir le comportement de ceux dont ils sont chargés d'enrayer les débordements et s'étonnent ensuite d'être considérés comme une sorte de « super-bande » à laquelle il est valorisant de s'affronter... Accessoirement, en cours de philo, cela nous permettait de comprendre la différence essentielle entre pouvoir et autorité : n'importe qui, qui fréquente nos banlieues, sait bien que, si la police y a effectivement du pouvoir – oui encore quand même... -, elle n'y a plus aucune autorité. Et pour conclure provisoirement sur cette troisième ligne de violence, il va de soi que, quiconque, qui est un tout petit peu informé des conditions d'existence infligées à des centaines de milliers de familles dans ce pays, ne peut que s'étonner, non pas des violences sporadiques qui agitent à intervalles réguliers nos banlieues, mais de l'absence générale de violences qui y règne et de l'immense capacité de résignation à l'intolérable que manifestent ici les habitants et donc nos élèves en ces quartiers.

J'ai évoqué les permanences de renseignements juridiques que j'ai tenues aux Bosquets à Montfermeil, pendant 22 ans ; les Bosquets : 9 000 habitants, 1 500 logements, plus de cinquante nationalités d'origine, 50% de la population a moins de vingt ans, et sur ces 4 500 jeunes, il y en a peut-être une trentaine qui s'excitent de temps en temps en défonçant une vitrine à la voiture-bélier et font brûler une ou deux carcasses, un peu plus qui font dans les trafics divers (les bailleurs savent d'où vient l'argent des loyers payés en liquide), mais les 4 400 autres jeunes vont à l'école, essaient d'y réussir tant bien que mal et quand ils arrivent sur le marché du travail : « Vous vous appelez comment ?... Vous habitez où ?... On vous écrira... »

L'école peut être, doit être, et est effectivement dans certains cas, le lieu de résistance essentiel aux violences extérieures, aux images de « réussite » véhiculées par les médias et les régimes de sélection de nos pseudo-élites dans l'école elle-même.

Il est temps pour moi de conclure : et je conclus par cette petite histoire que je vous ai promise tout à l'heure, et Catherine Pochet, à la pause, vient de rectifier mes souvenirs : le protagoniste de l'affaire s'appelait Emmanuel et non Manuel... L'épisode n'a pas été repris par la « moulinette » qui a réduit les 6 000 pages et quelques, initiales, de « Qui c'est l'Conseil ? » à 400 pages publiables, mais c'est pourtant un des épisodes qui m'a aidé à comprendre, même si je ne m'en suis vraiment rendu compte que bien plus tard, comment les principes élémentaires du droit pouvaient constituer dans leur application un levier essentiel pour les pédagogies actives.

Nous sommes un mardi après-midi donc dans les années 70, à l'école de la Terre Saint-Blaise dans les quartiers nord de Bondy, école « en chemin de grue », entourée par les silos construits pendant les Trente Glorieuses pour stocker la main d'œuvre au moindre coût possible, au deuxième étage, dix minutes pour monter en classe, cinq pour redescendre, quatre fois par jour, une année sur

cinq, grosso-modo, à manœuvrer... vous connaissez ! Les groupes sont au travail, Catherine occupée avec un groupe, moi avec un autre, Fernand avec un troisième, un petit vient tirer la maîtresse par la blouse, il y avait quelque chose qu'il ne savait pas faire et Catherine : « Tu vois bien que je suis occupée... » et, voyant Emmanuel (donc) qui avait fini et attendait paisiblement lisant une BT ¹⁸ au fond de la classe : « Tiens va demander à Emmanuel, il sait faire, il va t'aider. » Et Emmanuel, qui avait entendu, de s'exclamer : « Ah non, M'dame ! Y pue ! » On entend à peine un petit ricanement, vite étouffé, évidemment, parce que l'interdiction de se moquer est une des lois fondamentales de la classe, et inutile de dire que nous avons un peu sursauté... Je m'attendais à ce que Catherine ait la réponse que bon nombre d'entre nous aurait sans doute eu dans ce type d'occasion : « Oh ! C'est pas gentil ! Il faut pas dire des choses comme ça, tu sais bien que c'est pas de sa faute ! », et en effet il faut se pencher sur ceux qui sont en difficultés, qui sont dans la peine ou la misère, et comme aurait pu dire Flaubert : « Exclusion : lutter contre... » Et, en effet, dans ces quartiers, combien de gamins sont-ils les seuls dans la famille à se lever le matin pour aller à l'école, parce que les grands-frères ont vaqué à leurs occupations nocturnes, qu'on en est à la deuxième génération du chômage, que la mère est rentrée à une heure du matin des ménages de bureaux qu'elle effectue à l'autre bout de la banlieue, etc. ? Sauf que Catherine n'a pas du tout cette réponse « humanitaire », utile à l'audimat, et du coup, deuxième sursaut chez Fernand et moi ! « Je ne te demande pas ton avis ! Tu vas l'aider et si tu n'es pas content tu le diras au conseil ! » Le ton est sans réplique : dans le cours de l'action la loi ne se discute pas ! Mais si la loi est indiscutable, c'est PARCE QU'elle est discutable ! *Mais pas au même moment.*

Je me suis évidemment précipité au conseil du vendredi suivant : et Emmanuel n'a pas rapporté l'affaire... Pourquoi ? En parlant avec lui, quelque temps plus tard, j'ai compris : en expliquant à son camarade ce qu'il avait lui-même compris, il s'était rendu compte qu'il le comprenait lui-même encore beaucoup mieux. Vieille leçon de Bachelard ¹⁹ : Emmanuel fait cette expérience qu'il nous est tous arrivé de faire : c'est en transmettant un savoir ou un savoir-faire qu'on le maîtrise vraiment, ce qui veut dire que je ne peux réellement m'approprier que ce que je donne, je deviens, je suis ce que je donne, et vous voyez ici comment l'école a un rôle fondamental de résistance aux logiques extérieures de la prédation, de la concurrence où réussir c'est tuer l'autre. L'école se trahit elle-même quand elle se laisse contaminer par la « morale » des petits caïds de banlieue qui est la même que celle des prédateurs internationaux qui détruisent l'humanité. Et vous voyez ici, aussi, comment la pédagogie institutionnelle permet cette expérience éthique radicale, fondatrice de toute humanité : le savoir s'augmente de se donner et ma liberté commence au moment où commence celle de l'autre.

Merci de votre attention.

18 BT : « Bibliothèque de Travail », fascicules sur toute sorte de sujets divers de connaissances, rédigés par des classes Freinet et publiés par la Coopérative d'édition de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/outils-et-publications>)

19 Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*.