



## A L'ÉCOLE, DU CÔTÉ DES ÉLÈVES.

Claire Rueff-Escoubes/Agasp  
*In Nouvelle revue de psychologie 2011/2 (n°11)*<sup>1</sup>

Nombreuses sont les analyses et les propositions à propos des difficultés actuelles de la vie scolaire et des souffrances qu'elle engendre. Nous choisirons d'en parler « du côté des élèves », sans ignorer celles des enseignants. Réflexion et proposition privilégieront ici une des dimensions spécifique de l'école : l'apprentissage de la socialisation par les jeunes scolarisés. La réflexion portera sur des défaillances actuelles de cet apprentissage et leurs répercussions sur les élèves. La proposition : celle d'une méthode qui, en contribuant à pallier ces défaillances, voit diminuer souffrances et violences au sein de l'établissement scolaire.

Pour répondre à l'autre paramètre de ce numéro, l'intervention, nous présenterons d'abord brièvement la méthode –un dispositif d'expression collective des élèves sur leur vie scolaire (DECE), déjà objet de nombreuses publications<sup>2</sup>- en insistant sur les étapes de sa construction par le groupe de recherche et d'intervention<sup>3</sup>. Nous montrerons également comment des règles méthodologiques longuement construites et éprouvées, peuvent être retravaillées pour répondre à des situations différentes (d'urgence ou de routine ; dans le secondaire, le primaire, la maternelle ; avec la totalité ou une partie de l'équipe enseignante ; etc). Nous donnerons ainsi à voir le travail de chercheurs des groupes de sociopsychanalyse face aux demandes d'interventions, ici en milieu scolaire.

***La « souffrance au travail » des élèves, c'est aussi celle consécutive au fonctionnement de la vie institutionnelle de l'établissement.***

L'une des souffrances les plus fréquemment évoquée concerne le contenu du travail des élèves que traduisent leurs résultats via la notation. Là commencent les inégalités face aux succès ou aux échecs, inégalités engendrées entre autres causes par les types et modes de savoirs « également » enseignés à des

<sup>1</sup> Bulletin 2011/2 : « Souffrance au travail et interventions ».

<sup>2</sup> C. Rueff-Escoubès, *La démocratie dans l'école*, 15 ans de résultats, La Découverte, 1997 ; *La sociopsychanalyse de Gérard Mendel - Autorité, pouvoirs et démocratie dans le travail*. La Découverte, 2008 ; JP Lebel, *La démocratie dans l'école*, film de 52 min, Périphérie, Bobigny .

<sup>3</sup> Groupe de sociopsychanalyse (SP).

Groupes SP actuels: 2 en France (AGASP-Groupe Desgenettes à Paris, ADRAP à Nice), 1 à Montréal (Désisyphe-Université UCAM), plusieurs en Argentine (Universités de Buenos-Aires, San Luis, Salta, Comodoro-Patagonie), en Belgique (groupes de praticiens du DECE à Bruxelles et à Liège).

populations profondément différentes. Ces inégalités, de nature sociale autant que pédagogique, sont renforcées par les conditions de travail des enseignants : nombre d'élèves par classe et difficultés de constitution d'équipes en premier lieu. La souffrance des élèves en difficulté se concrétise directement pour eux par les premiers échecs de la vie sociale, les échecs scolaires. On en connaît les traces « à vie » : d'une part dans la rupture qu'ils engendrent avec une partie des autres (ceux de leurs pairs qui réussissent, les enseignants que pour le moins ils pensent décevoir), d'autre part et surtout par la dégradation qui s'en suit de l'estime de soi, dans le moment même où le « soi » se construit avec et sous le regard des autres. Ces conséquences sont graves, pour les personnes comme pour la société. Les enjeux de la socialisation sont ici directement concernés.

#### *Des rapports aux autres altérés.*

La place des « autres », élèves et enseignants, comme les rapports avec eux, participent d'une des missions-clés de l'école, celle de la socialisation. Autrefois commencée dans et par la famille, la socialisation se réalise aujourd'hui de plus en plus par l'école seule, qui doit faire face au double apprentissage de la socialisation primaire (les règles premières de la vie en commun, dont les formes du partage et celles de la politesse) et secondaire (apprendre à vivre *dans un groupe*, à s'y exprimer verbalement comme à se taire et à écouter, à accepter les différences, à gérer les conflits, etc). Pour que cet apprentissage - si essentiel quant au développement de la personnalité comme à celui du vivre ensemble - soit réellement investi par les jeunes scolarisés et contribue à leur formation, il importe qu'il ait pour objet les rapports quotidiens au sein de l'école, en commençant par ceux qui se vivent au sein même de la classe, jours après jours. Les cours d'éducation civiques ne suffisent pas à faire des citoyens : ils manquent leur objet qui est celui de la vie vécue ensemble et maintenant, pas seulement celui de la vie future pensée, encore moins pensée par d'autres que par les intéressés, les élèves.

L'éducation aux *formes* socialisées ne suffit pas non plus.

#### *Une frustration productrice de violence.*

Un des besoins psychosociaux parmi les plus profonds, les plus partagés et les moins explicitement reconnus, devrait ici être pris en compte *en même temps* que l'attention aux résultats scolaires : celui pour les élèves d'être considérés comme des partenaires à part entière de la vie institutionnelle de l'école. Ce qu'en réalité ils sont. Ce qui signifie concrètement pour eux ? Construire un cadre démocratique qui donnerait à *tous* les élèves le droit et les conditions de donner régulièrement et collectivement leur propre point de vue sur leur vie scolaire. Un cadre qui impliquerait les autres partenaires institutionnels, au premier chef leurs enseignants, à la condition (psychosociale elle aussi) que ceux-ci s'expriment également à partir de leur propre collectif, l'équipe enseignante.

L'absence de reconnaissance de ce besoin psychosocial par la vie institutionnelle contribue à maintenir, par défaut, un état de privation dommageable pour tous les élèves, privation de notre point de vue source d'une large part des violences à l'école.

Revenons sur ce besoin que Gérard Mendel qualifie d'*anthropologique*, le besoin de pouvoir dire son mot sur ce qui vous concerne. Il y a là la forme première du besoin d'exercer un certain pouvoir sur ce qui fait votre vie : non pas seulement un certain pouvoir les uns sur les autres, mais aussi et peut-être surtout, un certain pouvoir sur

nos actes. Ce qu'on fait nous fait. Nos actes ont le pouvoir majeur de construire et de créer la réalité.

On le sait, l'origine première de la violence est la frustration. Plus la frustration touche aux besoins fondamentaux de l'être humain, plus la violence qui en résulte est forte. La frustration des jeunes scolarisés dont nous parlons ici touche précisément à un besoin humain fondamental, Une des premières manières de répondre à ce besoin de vérifier que notre vie est aussi faite par nous-mêmes, par nos actes, est de pouvoir dire son mot sur ce qui vous concerne. Dire son mot de façon à ce qu'il soit entendu, c'est à dire pris en compte, par le ou les interlocuteurs institutionnels. Une des composante qui donne sa force à ce besoin est celui de reconnaissance : être reconnu, reconnu comme indispensable, comme irremplaçable là où on est présent tous les jours. Les « mauvais élèves » se sentent souvent transparents ou inexistantes aux yeux de certains enseignants ou camarades, quand ce n'est pas méprisés, en tous cas dévalués. Comment prendre en compte concrètement que chacun d'entre eux est indispensable à l'existence même de l'école ?

Les effets de la non-réponse à ce besoin complexe sont sans doute décuplés par le fait que les jeunes scolarisés seraient tout à fait capables de l'exercer. Il y a là un contexte paradoxal.

En effet, le niveau d'information des jeunes est aujourd'hui plus élevé, plus riche et plus diversifié qu'il ne l'a jamais été : télévision, internet et téléphones portables en particulier, les mettent en contacts permanents et immédiats avec le monde entier, du plus proche au plus lointain, et sur tous les sujets - politiques, économiques, écologiques, psychologiques, sexuels, entre autres. L'univers développé par ces informations multiples est et reste largement celui du virtuel. Plus précisément, ce qu'ils ont « dans la tête » ne se confronte pas à la réalité à travers des actes à la hauteur de leurs informations. Se crée ainsi une forme particulière de *maturité sans responsabilités*. On en voit malheureusement pour preuve l'exemple non exceptionnel de jeunes sur-informés, sur-consultés (à titre de consommateurs en particulier) qui, pour un mauvais regard ou sur un coup de colère, peuvent poignarder un camarade, et ne prendre qu'*ensuite* la mesure de leur acte. Et ce sont les conséquences de l'acte qui demeurent, à jamais. Où, comment et quand sont-ils formés à mesurer l'irréversible pouvoir de leurs **actes** ? Et corrélativement, à exercer un minimum de pouvoir sur leurs propres actes sociaux ?

On le sait, l'impuissance sur sa vie est partagée par bien plus que les élèves dans leur école : c'est une expérience sociale généralisée, en particulier dans la vie au travail.

### ***L'école est aussi une organisation sociale.***

Le mode de fonctionnement institutionnel de l'école et les modes de relations qu'il engendre pour ses usagers sont à la fois différents et communs à ceux de toute organisation. En quelques mots :

- différents à l'école, d'une part par la dimension « psychofamiliale »<sup>4</sup> des positions identificatoires et des modes d'échanges entre les différents partenaires. Cette dimension psychofamiliale est ici majeure et nécessaire, avec sa part d'affectivité, de subjectivité, et de personnalisation ; d'autre part par le fait que les formes de

---

<sup>4</sup> Telle que conceptualisée par Gérard Mendel qui oppose et articule psychosocial et psychofamilial, en particulier dans *La Société n'est pas une famille*, La Découverte, 1992.

socialisation de la vie scolaire *construisent* pour l'avenir des jeunes les formes de leur psychosocialité, exercice de l'autorité comprise ; enfin par la préoccupation éducative individuelle consciemment présente.

- communs, à toute organisation du fait : de relations internes de nature psychosociales parallèlement aux relations psychoaffectives ; de la division du travail (élèves, enseignants, personnels de service, administration) ; des relations de type hiérarchiques et des rapports de pouvoir ( noter, récompenser, punir, exclure, promouvoir) entre élèves, enseignants et administration ; de la finalité d'une productivité (l'apprentissages de savoirs et de qualifications tels les diplômes, les compétences professionnelles préparatoires ou accomplies); enfin par le phénomène de massification de l'enseignement en lien avec le développement du marché du travail et donc celui des demandes d'emploi des jeunes.

***Proposition pour une méthode de socialisation : le dispositif d'expression collective des élèves d'une même classe sur leur vie scolaire (DECE).***

Les formes que prend à l'école l'apprentissage du rapport aux autres, pairs et adultes, contribuent à l'expérience de « la souffrance à l'école » de certains élèves, parfois en l'allégeant, souvent en la « fixant ».

Nous proposerons un dispositif d'intervention original, le dispositif d'expression collective des élèves sur leur vie scolaire (DECE). Entre autres effets, il modifie la souffrance née de l'expérience quotidienne des inégalités et du manque de reconnaissance, en proposant à *tous* les élèves d'une classe des conditions égalitaires d'expression sur leur vie scolaire et de droit à des réponses, dans un lien médiatisé avec l'équipe de leurs enseignants et avec leur administration

En 1982 un groupe de Conseillers d'orientation professionnelle (devenus Conseillers-psychologues) d'un CIO du centre de la France fait appel à notre groupe de travail. Ils souhaitent associer davantage les élèves des collèges à leurs projets d'orientation, tout en « ne sachant que faire » de ce que les élèves leur confient et qui concerne principalement les relations avec les enseignants. Afin d'élaborer ensemble des formes de réponse, nous mettons en place une série de rencontres entre leur groupe et le nôtre : soit une intervention de deux années et demie, au rythme d'une séance de deux heures tous les quinze jours. Un seul intervenant SP participera à chacune des rencontres (quatre intervenants en tout), dont il rendra compte au groupe avant de repartir sur le terrain, avec analyse et propositions.

Deux questions se dégagent : comment permettre aux jeunes scolarisés d'utiliser davantage leurs propres potentiels de créativité et de responsabilité pour s'impliquer dans cette construction de leur avenir ? Par quel canal institutionnel ce qui est dit au COP peut-il être communiqué aux enseignants, sans « trahir » les élèves et sans trop personnaliser les messages, qui peuvent être difficiles à recevoir ?

## **La construction de la méthode et les questions qu'elle a posées.**

### Premier temps du dispositif : la concertation des élèves entre eux.

Première approche : construire un cadre qui permette aux élèves de parler aussi *entre eux* de leur projet d'avenir, sans nécessairement se référer tout de suite à des adultes, afin de s'appuyer davantage sur leurs capacités à réfléchir, à imaginer, à proposer, de se l'approprier par eux-mêmes en développant leur part de responsabilité, en même temps que d'apprendre à la faire *ensemble*. La question théorique sous-jacente : Ce sera « l'expression collective des élèves », de tous les élèves de la classe, sans délégation ni exclusivité.

Trois points de méthode se dégagent du travail préparatoire :

1) un adulte doit être présent, qui garantisse un cadre contenant et facilitant les échanges, sans pour autant intervenir sur les contenus qui appartiennent aux élèves, tout en garantissant aux jeunes une réelle liberté d'expression. Qui peut-être cet adulte ? Sa position institutionnelle exclura notations et sanctions, présentes ou à venir. Ce ne peut-être ni un enseignant, ni le CPE, ni le chef d'établissement. Le Co-psy sera le régulateur et médiateur dans le DECE.

2) l'organisation de ce dispositif démocratique doit permettre à *chacun* des élèves de prendre la parole, quelque soit son niveau scolaire et ses aptitudes à l'expression verbale ; cette parole se construira aussi au sein d'un groupe, l'école est un lieu de socialisation ; il faudra prendre le temps suffisant pour apprendre à parler et à se parler. De petits sous-groupes de 5 ou 6 élèves auront donc une heure pour choisir sujets et thèmes concernant leur vie scolaire, en discuter entre eux, en noter l'essentiel sur une feuille, par qui voudra ou pourra, ce sera à eux de s'organiser.

Le groupe-classe constitue l'identité institutionnelle (identité psychosociale) dans laquelle s'inscrivent chacun des élèves. La deuxième heure sera celle de l'inter-sous-groupes : chaque feuille sera lue par chaque sous-groupe devant les autres, le Co-psy en construit une synthèse au tableau en respectant à la lettre les matériaux apportés par les élèves. La classe découvre qui elle est, dans la réalité de sa perception de sa vie à l'école, de ses satisfactions, ses souffrances, ses besoins, ses attentes.

Premier temps du DECE : l'expression collective des élèves sur leur vie scolaire ou temps de leur apprentissage de *la concertation*, 2 heures, sur le temps scolaire.

### Le deuxième temps : la communication avec l'équipe enseignante.

Que faire de tout le matériel recueilli ? dont une partie concerne la travail avec les enseignants. Une partie, mais pas toujours la plus importante, contrairement aux craintes de ces derniers. La vie scolaire, c'est aussi les rapports entre les élèves eux-mêmes, dans et hors de la classe –les grands et les petits ; les bons et les mauvais (comment se parlent-ils ? se comprennent-ils ? se voient-ils ?), les garçons et les filles, etc. Ce sont la cantine, les surveillants, les transports, etc

La question de la communication de ce que la classe adresse à l'extérieur d'elle-même est en soi importante. C'est elle qui donne à la parole des élèves sa part d'« actepouvoir », c'est-à-dire de capacité à transformer la réalité sur laquelle elle intervient, ici la vie scolaire. Parler, oui, mais par là aussi se faire entendre.

La priorité fut donnée à une communication avec les enseignants, premiers partenaires institutionnels des élèves. Deux exigences méthodologiques se firent jour :

- 1) La forme de cette communication devrait maintenir l'unité du groupe-classe, en donnant parallèlement à ses interlocuteurs une forme de groupe institutionnel également homogène, à l'instar de celui des élèves : composé de personnes ayant même fonction technique (enseigner) et hiérarchique
- 2) La liberté d'expression des enseignants devait être elle aussi garantie. L'équipe enseignante sera donc constituée des enseignants de cette classe-là, sans représentants de l'administration, c'est-à-dire sans différence hiérarchique.

Le Chef d'établissement ne pouvait bien évidemment être tenu à l'écart : *les thèmes* abordés par les élèves dans le dispositif lui seraient régulièrement communiqués par le régulateur-médiateur. Les autres partenaires institutionnels (CPE, intendant, surveillants) pouvaient également être informés s'ils se trouvaient concernés dans leur fonction par l'expression des élèves.

#### Troisième temps : le retour aux élèves des réponses des enseignants.

Ce dernier temps, indispensable à la crédibilité de la méthode, ne nous est pas apparu comme tel d'emblée...Il a fallu encore deux années d'expérience pour que cette dernière phase s'impose. Pourquoi un tel aveuglement ? Sans doute étions-nous nous-mêmes, en tant que groupe initiateur du dispositif, touchés par cette culpabilité inconsciente qui accompagne tout exercice de pouvoir sur ses actes. Le notre restait ainsi tronqué de son pouvoir, celui de contribuer à changer la réalité scolaire pour les élèves, via les réponses des enseignants.

Ce troisième temps s'inscrit ainsi comme le point d'achèvement du schéma méthodologique « de base » du DECE, schéma adaptable en certains de ses points, comme nous le verrons, mais pas dans ceux des trois temps qui en assurent la dynamique et la finalité.

#### Quatrième point : l'ancrage institutionnel du régulateur-médiateur.

Dans cette structure construite sur des collectifs, le régulateur se trouvait seul dans sa fonction. Comment le relier à ses pairs, de façon non artificielle ? Ce sera par l'enregistrement au magnétophone de la partie « inter-sous groupes », celle où toute la classe s'exprime et où le régulateur organise avec les élèves la synthèse de leurs expressions - la liberté d'expression des élèves dans les petits sous-groupes est ainsi préservée. Partager avec ses collègues un regard sur ce travail spécifique en développe la professionnalisation. Par ailleurs et surtout, ce « branchement » institutionnel avec son propre CIO évite au régulateur Co-psy, pris entre deux collectifs, la tentation de s'identifier à l'un d'eux et d'en devenir le porte-parole, comme cela s'est plusieurs fois produit dans les débuts.

Deux à quatre années de préparation, d'hésitations, d'oublis, d'erreurs corrigées... nous sommes loin du « clé en main » qui nous est parfois prêté.

## **Des modifications méthodologiques nécessaires.**

### *Modifications préalablement travaillées : du secondaire au primaire.*

- L'équipe enseignante : elle eut besoin d'être construite pour le temps du DECE, afin de garder à l'interlocuteur institutionnel du groupe-classe un caractère collectif. Deux sources : 1) le regroupement de deux ou trois classes de même niveau (chacune ayant son temps propre de concertation) permet le regroupement de deux ou trois institutrices, auxquelles venaient s'adjoindre les professeurs spécialisés (dessin, musique, langues étrangères, etc).
- La régulation de l'expression de la classe : souvent deux régulateurs y travaillent conjointement ; le temps d'expression est plus court (30 minutes au lieu d'une heure) ; la communication des propos retenus par les sous-groupes d'élèves se fait oralement (CP et maternelle) et à plusieurs - certaines classes ont souhaité que ce temps soit fait avec le sous-groupe face à l'ensemble de la classe - ; dans les classes avec des difficultés particulières d'expression et/ou de concentration (dont les maternelles), deux questions ouvertes introduisent les échanges : « qu'est-ce que vous aimez à l'école ? qu'est-ce que vous n'aimez pas à l'école ? ».

### *Modifications imprévisibles : dans des situations particulièrement difficiles.*

Le cas rapporté montrera la marge d'improvisation des régulatrices, tout en gardant l'ensemble du cadre et surtout de son esprit (les élèves s'expriment par eux-mêmes sur leur situation à l'école, sans être guidés ou corrigés ou encore moins sanctionnés : ils s'adressent à l'ensemble de leurs « profs » et pas à chacun séparément et ils le font dans un langage correct et compréhensible).

Certaines classes (dont un lycée professionnel) ont parfois engagé un bras de fer avec la régulatrice, qui tout en tenant son cap a dû exclure un ou deux élèves (ce qui avait été préalablement envisagé avec la proviseure, qui les a reçus sans les sanctionner) qui empêchaient activement le déroulement du processus, élèves qui ont ensuite demandé à participer aux cycles suivants.

Nous ne savons pas comment les choses se passeraient actuellement en France et dans le secondaire du fait de la disparition programmée de la profession de CO-Psy et donc de régulateurs. Une exception notable : celle d'un collège du centre de la France où le DECE a été mis dans toutes les classes pendant 10 ans (1999-2009), objet d'un livre en préparation. La méthode se développe par contre en Argentine, et fortement en Belgique dans le primaire, où les stages de formation des régulateurs-médiateurs se multiplient, sous la responsabilité de l'Agasp (par F. Inizan-Vrinat).

Le cas présenté ici est en cours de réalisation dans un contexte particulièrement difficile, non seulement du fait de la psychologie des élèves, mais parce qu'il a dû être prématurément interrompu, ce qui est rare. Néanmoins les enjeux nous ont semblés clairs, tant du côté de la finalité que des premiers résultats, que de celui du mode de travail des intervenantes.