

MANAGER UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE... QU'EST-CE À DIRE ?

Texte communiqué par

Jeanne MOLL

Intervention réalisée devant des chefs d'établissements réunis en formation
EPERNAY
Novembre 2002

[Manager ou conduire ?](#)

[Valeurs et théories de référence](#)

[Une éthique de l'altérité](#)

[Par quelles voies chemine le désir ?](#)

[Des difficultés d'incarner l'éthique au quotidien](#)

[Trouver un chemin praticable en direction d'autrui](#)

Je voudrais réfléchir avec vous à ce que la notion de management sous-entend quand nous l'appliquons au monde de l'école et voir ensuite dans quelles directions nous pouvons penser pour exercer notre métier avec la plus grande sérénité possible. Je dis « nous » parce que je ne me situe pas au-dessus de vous, mais avec vous dans le souci de la conduite aussi bonne que possible d'un établissement. Je vous livre ainsi mes convictions et mes questions comme autant d'incitations à penser.

D'après le dictionnaire, le *management* est d'abord l'ensemble des connaissances concernant l'organisation et la gestion d'une entreprise ; c'est ensuite la façon d'appliquer ces connaissances sur le terrain en fonction du projet qu'on s'est donné et des moyens dont on dispose, c'est par conséquent définir des méthodes et choisir des techniques pour atteindre les objectifs qu'on s'est fixés, c'est également l'art d'utiliser au mieux les compétences des hommes et des femmes au service de l'entreprise afin que celle-ci réalise les meilleures performances possible. Il s'en suit que les salariés et les cadres, considérés comme des « ressources » auxquelles on a ajouté le noble qualificatif d'« humaines », peuvent être sacrifiés sur l'autel du profit si la politique économique l'exige. Le très beau film de Laurent Cantet intitulé « *Ressources humaines* » justement exprime de manière convaincante le dilemme, voire le drame de ceux qui ne veulent pas céder sur le respect de la dignité humaine.

L'introduction du terme de management dans le vocabulaire de la formation au sein de l'Education nationale est significatif d'une volonté louable de rationalisation et de modernisation dans l'organisation de la vie de l'établissement scolaire. Mais ce dernier ne peut être comparé à une entreprise, même si un PDG et un proviseur de lycée ou un principal de collège ont en commun de poursuivre des objectifs, d'appliquer des méthodes, d'animer des équipes, etc. et de devoir gérer des conflits. Parler de rendement scolaire n'est-il pas un abus de langage ? Et vouloir briller au palmarès des lycées en affichant les meilleurs résultats au bac ne revient-il pas à réduire les élèves à n'être ou plutôt à ne se comporter que comme des consommateurs d'école ? Entendons-nous bien : je ne nie absolument pas la mission des établissements scolaires qui consiste à promouvoir la

réussite du plus grand nombre, mais cette préoccupation, ce souci légitime d'évaluation quantitative devrait toujours aller de pair avec, voire être subordonné au souci d'aider les jeunes à grandir, à construire leur personnalité en devenant, de les aider à mieux se comprendre, eux-mêmes, les autres et le monde où ils sont appelés à prendre leur place. Car les élèves sont aussi des adolescents qui ont besoin d'adultes à leurs côtés, des adultes assurés en eux-mêmes, c'est-à-dire ne craignant pas d'assumer leurs responsabilités auprès de la jeune génération.

Voilà bien là la différence essentielle : l'établissement scolaire n'est pas une entreprise visant une meilleure productivité et dont les hommes ne sont que des moyens, mais une institution au service des jeunes générations, de leur instruction et de leur éducation. À côté de la famille, elle est un lieu et une structure complexe à qui il revient d'instituer l'humain, c'est-à-dire de le mettre debout, de permettre son dépassement de l'état de nature pour qu'il s'inscrive dans la culture (Cf. la fin du roman de F. Mauriac : *Le sagouin*). Aussi la génération des aînés a-t-elle une fonction de transmission culturelle auprès des jeunes générations ; elle a pour mission d'**élever** les enfants et les adolescents, de les aider à se civiliser en même temps que de les protéger (Cf. H. Arendt, *La crise de la culture*, folio essais, 1989) ; l'éducation est en effet au service de l'œuvre de civilisation et nous avons à la reprendre inlassablement à chaque génération pour que l'animalité ne l'emporte pas, pour que le monde ne s'enfoncé pas davantage dans la barbarie. C'est une œuvre qui exige du temps, ce que malheureusement nous refusons trop souvent de prendre en compte, de même que nous ne prenons pas assez en considération l'infinie diversité des élèves, de leur rythme et de leurs talents. Non, - même si les réflexions actuelles sur le management et l'introduction de l'éthique dans l'entreprise peuvent donner à penser aux chefs d'établissement d'aujourd'hui et de demain - on ne peut pas manager un collège ou un lycée comme une entreprise, parce que leur public, leurs champs d'intervention et surtout leur finalité diffèrent radicalement.

Manager ou conduire ?

Je viens d'évoquer la mission essentielle de l'école qui est d'instruire - d'équiper intellectuellement, de donner forme à l'esprit - en même temps que d'éduquer les jeunes. Eduquer vient de *educere* et *educare* et signifie conduire hors de, nourrir.

De la même famille vient le mot *ductor* : le chef en ancien français (Cf. le duc), mais aussi *soduire* : tromper.

Les responsables de l'école se fondent sur le postulat d'éducabilité, que P. Meirieu a mis en exergue ; elle est l'affirmation selon laquelle l'homme n'est pas enfermé dans sa nature pulsionnelle mais capable de la dépasser, de la transformer pour s'humaniser; elle serait reconnaissance de l'homme comme potentialité, comme sujet du « ne pas encore » (Cf. J.B. Paturet in *Questions pédagogiques*, Hachette éducation, 1999, p. 164). Ce postulat d'éducabilité s'accompagne nécessairement d'une responsabilité éthique pour l'éducateur. Or l'éthique, c'est pour Ricoeur « l'interrogation sur le sens de ses actes » ; elle nous engage en tant que porteurs de questions essentielles sur le sens de ce que nous faisons là où nous avons choisi d'être, et singulièrement quand nous travaillons avec des jeunes. « On entre en éthique quand, à l'affirmation pour soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit. Je veux que ta liberté soit » écrit Ricoeur (Avant la loi morale : l'éthique in *Encycl. Univ.*, 1985, p.42). Il en va donc d'une éthique de conviction où l'autre, et en particulier l'enfant et l'adolescent, sont vus comme sujets porteurs de potentialités qu'on se doit d'aider à dévoiler. Sans cette espérance, sans ce pari sur l'avenir – qui ne nie pas les obstacles – il n'est point d'éducabilité. Or, et J. B. Paturet le montre bien, les éducateurs que nous sommes se trouvent dans une position paradoxale puisque nous avons à la fois à tenir compte de la singularité de l'enfant, de sa parole et de son désir, et à l'introduire dans la société avec ses normes et ses valeurs. À l'articulation de la morale prescriptive et de l'éthique qui « *délie, dénoue les habitudes, brise moule et modèle* » (Paturet, op. cit., p.166), l'éducation est un champ d'une complexité et d'une difficulté telles que nous ne pouvons plus nous dispenser d'une réflexion collective pour la penser, c'est-à-dire en prendre la mesure.

Nous sommes loin de l'entreprise et du management des affaires et des hommes, car si la nouvelle pratique du coaching est centrée sur la personne et le développement de sa performance, si elle est un accompagnement personnalisé qui vise à favoriser l'autonomie, la responsabilité et la mobilisation de toutes les ressources des collaborateurs du manager (D. Noyé, *Coacher vos collaborateurs*, Insep Consulting, 2002), je rappelle encore une fois qu'elle recherche une meilleure productivité. Loin de moi l'idée de vouloir diaboliser le monde de l'entreprise, il a sa logique, sa cohérence et sa nécessité au service du développement économique de notre pays ; de plus il donne des idées utiles au monde de l'éducation ! Mais sachons différencier les deux univers !

Nous avons appris – heureusement ! – et grâce au modèle de l'entreprise, à nous fixer des objectifs pédagogiques, à inventer des méthodes et des techniques appropriées, à rechercher et à trouver des moyens qui permettent aux élèves, aux enseignants, à l'équipe administrative de travailler dans de meilleures conditions, c'est-à-dire avec plus de cohérence. Mais nous en restons trop souvent à ce modèle techniciste et rationnel qui privilégie le résultat immédiat, le rendement et l'efficacité ; la cohérence intellectuelle est satisfaite, certes, mais l'humain et le désir qui l'habite sont étrangement absents. Et que se passe-t-il quand des élèves ne peuvent atteindre les objectifs fixés ? Comment nous comportons-nous à leur égard ?

Valeurs et théories de référence

Dans un établissement scolaire, nous ne pouvons négliger, au sein de l'équipe éducative – administrateurs et enseignants – de nous interroger sur nos présupposés, c'est-à-dire sur les références théoriques et éthiques qui sont au fondement de nos actes. Nous ne le faisons guère, sans doute parce que nous savons que ces références diffèrent selon les personnes, leur éducation et leur histoire personnelle et qu'elles sont source d'affrontement et de conflit. Les uns sont pour l'ordre et la soumission à l'autorité, les autres veulent privilégier le déploiement de la liberté des élèves, d'autres ne savent pas trop et s'en remettent aux modes. De ce non-dit, il résulte des divisions, une formation de clans et une suspicion généralisée qui nuit aux échanges vrais.

Pour que la confiance sous-tende la communication, une parole vraie doit circuler entre les adultes – à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement – et par voie de conséquence, entre les adultes et les jeunes. C'est pourquoi il est indispensable – et c'est là que le rôle du directeur est essentiel – de nommer ce que nous souhaitons partager en tant qu'éducateurs rassemblés pour une tâche commune. Qu'est-ce que nous visons ensemble ? Quel est notre horizon commun, dans quelles finalités s'inscrivent nos actes et quels principes orientent ces finalités ? Les principes – mot ringard et galvaudé – c'est ce qui est premier (princeps), c'est ce qui nous fait courir, ce qui nous anime en tant qu'adultes responsables et ce qui nous a par exemple déterminés partiellement à choisir le métier d'instruire et d'éduquer les jeunes. Je me réfère là à Charlotte Herfray et à son livre *La psychanalyse hors les murs* (Desclée de Brouwer, 1994) où elle regroupe sous les principes les valeurs et les théories de référence. Qu'est-ce qui vaut pour moi ? Qu'est-ce qui a le plus de prix à mes yeux et que je ne veux pas sacrifier ? Est-ce l'humain et son développement, d'où le respect inconditionnel à l'égard des jeunes, la responsabilité de leur devenir et le devoir d'accompagnement, de solidarité, y compris avec les plus petits, les plus démunis, les plus en échec ? Ou est-ce mon seul plaisir, ma réussite individuelle, mon prestige, mon pouvoir ? Et puisque j'ai choisi le métier d'éduquer, sur quelles théories de l'enfant, de l'apprentissage et de l'enseignement est-ce que je me fonde pour proposer telle méthode ou telle technique ? Quelle part est-ce que j'accorde à l'affectivité dans le développement de l'intelligence ? Suis-je du côté des rationalistes, des cognitivistes qui ne se soucient que d'intelligences ou est-ce que je tiens compte de la globalité de l'élève qui est aussi un enfant, un adolescent inscrits dans une histoire psychosociale complexe ?

Il me semble que les chefs d'établissement doivent être au clair de cela et proposer à leurs collaborateurs un tel questionnement inaugural. Ce sont les questions qui rassemblent, alors que les réponses divisent. Une équipe commence à naître lorsque ses membres sont sollicités à réfléchir autour d'une interrogation porteuse de sens, à la fois pour chacun et pour le groupe. Le sens, c'est la signification, mais aussi la direction dans laquelle on va s'engager, la vision que l'on a de la marche de l'établissement. C'est pourquoi il revient ensuite au responsable de l'équipe, lequel a pouvoir de décision, d'indiquer la direction qu'il entend suivre, au nom de l'éthique qu'il souhaite partager et faire vivre. « *La visée éthique* », pour reprendre les termes de Ricoeur, c'est « *la visée de la vie bonne avec et pour autrui, dans des institutions justes* ». Une « bonne » école, ou du moins « suffisamment bonne » pour rester dans l'humilité de Winnicott, je dirais que c'est celle qui n'est « ni jungle, ni caserne », comme disait F. Oury, mais « chantier de construction » ; construction de projets d'apprentissage individuel et collectif, construction d'identité personnelle mais aussi de socialité et de solidarité intergénérationnelle, en un mot chantier d'humanité dont la responsabilité de le lancer revient à l'équipe de direction.

Une éthique de l'altérité

Il ne vous aura pas échappé que mes références se situent du côté de la psychanalyse et de l'éthique de l'altérité qui la sous-tend, mais aussi du côté de la sociologie du sujet et de l'anthropologie qui s'interrogent sur la place de l'homme dans le monde, sur les obstacles qu'il rencontre et doit franchir pour la conquête de sa dignité. En regard du déchaînement de violence auquel nous assistons de plus en plus dans nos cités, et malheureusement aussi à l'école qui est une chambre d'écho de la société, et chez des enfants de plus en plus jeunes, nous ne pouvons plus fermer les yeux sur les conditions qui la favorisent ni sur la souffrance intrapsychique de ceux qui y recourent. Se référer à une éthique de l'altérité, c'est essayer de faire tout ce qui est en notre pouvoir pour rencontrer les jeunes là où ils sont, en se gardant de les étiqueter, de les stigmatiser, de les juger, eux et leurs familles – ce qui ne nous dispense pas de juger ni de condamner leurs actes répréhensibles – c'est chercher **avec** eux et non pour eux, des occasions de retrouver de la valeur, de l'estime de soi, de rebondir dans la vie et de se reconstruire, de se réparer. C'est savoir intimement l'importance du regard d'autrui pour la construction psychique du petit d'homme, savoir la complexité du développement des relations intersubjectives, et surtout l'importance de la parole et de la dynamique inconsciente du désir.

Qu'est-ce que ce désir inconscient qui traverse l'humain, de part en part, de la naissance à la mort ? F. Dolto disait que c'est le désir d'intercommunication émotionnelle subtile avec autrui, le désir impérieux et inconscient d'être reconnu par autrui pour pouvoir exister. C'est d'autrui que nous tenons la vie et à lui que nous sommes reliés depuis l'origine ; il nous est aussi indispensable que l'air que nous respirons. M. Balint écrit à ce propos : « *Autrui est comme l'air pour moi, à la fois à l'extérieur et à l'intérieur de moi, dans l'atmosphère et dans mes poumons, et tout aussi imperceptible : je ne découvre à quel point il m'est nécessaire que lorsque je risque d'en manquer* » (*Le défaut fondamental*, Payot, 1979). Tous ceux qui ont souffert et souffrent de solitude nous disent indirectement combien la présence ou du moins la reconnaissance d'autrui sont nécessaires à la bonne santé psychique. Ce désir de l'autre s'enracine dans les besoins primaires qu'a connus le bébé dès la vie intra-utérine et qui n'ont pu être que partiellement satisfaits dans la relation à la mère du fait de ses absences progressives.

Par quelles voies chemine le désir ?

Par le regard et la parole, et cela remonte au tout début de la vie. Car le regard aimant et les paroles de tendresse de la mère à l'égard de son enfant sont comme des morceaux de corps qu'elle lui donne pour le nourrir psychiquement ; ils sont source de sensations de plaisir, de bien-être corporel quand ils sont adjoints au geste de donner le sein, de porter le bébé et de le bercer ; à ces sensations

voluptueuses dont nous gardons tous la lointaine et secrète nostalgie, nous avons dû peu à peu renoncer mais le manque en nous a suscité le désir inconscient et inextinguible de les retrouver. Il nous faut ré-imaginer, à partir de notre propre expérience et de nos observations des petits enfants, combien le regard de l'adulte attentif et affectueux vitalise et dynamise le bébé qui l'intériorise, combien les paroles – « le lait de la tendresse » – forment comme un bain de langage dont l'enfant a besoin pour élaborer son narcissisme. N'oublions pas non plus le rôle « porte-parole » de la mère quand elle interprète le vécu sensoriel et émotionnel de son enfant et qu'elle le lui restitue, l'aidant ainsi à former peu à peu ce que J. Lévine appelle sa sphère de délibération interne ou son appareil à penser.

Lors du passage difficile de la famille à l'école maternelle, lorsque les enseignants prennent le relais des parents, les petits enfants attendent confusément des adultes la même attention affectueuse que celle qu'ils connaissent à la maison, ils attendent d'être reconnus dans leur singularité de sujets, avec la dignité qu'il convient d'accorder à tout être humain, quel que soit son statut ou son âge. Mais il en va tout autant des écoliers du primaire, des collégiens et des lycéens. Ils ont tous besoin pour grandir, d'être reconnus par des adultes assez assurés en eux-mêmes comme des sujets de désir, des sujets en devenir et surtout s'ils sont en échec et se sentent dépourvus de valeur. Paroles et regards sont les vecteurs corporels de la communication consciente et inconsciente, et ils laissent des traces indélébiles inscrites, même si elles sont profondément enfouies, voire refoulées, dans les tréfonds de notre être.

« *Le visage de l'autre me regarde* », écrit Lévinas ; il m'interroge sur mes sentiments à son égard et attend que je lui renvoie en miroir une image positive ; le visage de l'autre est un appel à la reconnaissance que je lui dois et une invitation à la rencontre. Le savons-nous toujours et qu'en faisons-nous ? Que répondons-nous aux injonctions muettes ou aux regards anxieux que nous percevons dans les classes ? En quoi nous sentons-nous concernés ? Les récits d'élèves avec lesquels M.-D. Pierrelée ouvre son livre *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe ?* (Syrus, 1999) donnent tristement à entendre ce que produisent trop souvent l'indifférence, la méconnaissance de ce qui traverse l'humain, l'irresponsabilité des adultes à l'égard des jeunes générations. Il nous faut entendre les plaintes des élèves adolescents qui sont encore trop souvent victimes de manquements de respect à leur égard, de cynisme, voire de sadisme de la part de professeurs qui se déchargent de leur agressivité et de leur mal-être sur leurs élèves. Nous ne pouvons nier ni taire cette violence morale qui atteint l'être humain au plus intime. De cette violence symbolique, ils ont – nous avons – peut-être été victimes autrefois, peut-être aussi l'avons-nous infligée à d'autres, parce que, à un moment donné, et face à un collègue, un ado ou un enfant qui nous a déstabilisé, quelque chose en nous a été plus fort que nous. Ces pulsions destructrices ne sont pas inavouables, elles sont le fait de l'humain, liées le plus souvent à l'angoisse de n'être pas reconnus. La prise de conscience de leur survenue nous rappelle que rien n'est jamais acquis, que nous n'en avons jamais fini d'apprendre à domestiquer, à apprivoiser les pulsions d'agressivité, voire de meurtre qui nous traversent.

Des difficultés d'incarner l'éthique au quotidien

Se référer à une éthique du rapport à l'autre, c'est se situer dans une visée de « vie bonne », avec d'autres, mais c'est aussi reconnaître l'existence de notre moi divisé, conflictuel, qui veut le bien mais fait le mal, parce que le moi, tiraillé par un ça pulsionnel, « n'est pas maître dans sa maison ». C'est reconnaître humblement que, tout adultes que nous croyons être, nous ne cessons d'être travaillés souterrainement par un inconscient qui nous gouverne à notre insu, d'où la nécessité, surtout quand nous sommes responsables d'une équipe ainsi que d'enfants et d'adolescents, de connaître un peu mieux les pièges qui nous menacent.

Le poids du passé

Nous sommes inscrits, depuis les débuts de notre vie, dans une histoire intersubjective de liens à autrui qui nous ont marqués de leur empreinte. Le rêve parental, la façon dont notre venue au monde a été accueillie émotionnellement, la façon dont nous avons été parlés, regardés, portés par autrui, - la mère et le père essentiellement -, mais aussi notre sexe, notre place dans la fratrie, nos expériences de frustrations, les identifications et désidentifications à des proches que nous avons pris comme modèles ont déterminé partiellement nos attitudes relationnelles. Même si nous nous en défendons, nous sommes pris à notre insu dans une histoire familiale qui a souvent ses ombres et ses secrets et qui nous a parfois aliénés. Face au père et à la mère, au milieu des frères et sœurs, il a fallu se profiler ou au contraire plutôt se faire tout petit et même invisible. Certes des rencontres ultérieures et des expériences multiples permettent de remodeler sans cesse des traits de la personnalité, mais l'enfance, le temps par excellence des expériences primordiales et fondatrices, continue d'être prégnante au fond de chacun et de resurgir si nous n'y prenons pas garde.

Les origines obscures du désir d'éduquer

C'est ainsi que le désir d'enseigner et /ou d'éduquer s'origine le plus souvent dans l'identification inconsciente de l'enfant d'autrefois à un maître ou une maîtresse qui lui semblait détenir un immense pouvoir sur la classe. La fascination d'alors est venue satisfaire, dans un premier temps, la pulsion d'emprise lorsque l'enfant s'est mis à vouloir toujours jouer à l'école avec ses camarades qu'il régenterait à plaisir. Avec les années, on a oublié ce rêve, il se peut qu'il ait réapparu à l'adolescence à la faveur d'une rencontre avec un professeur idéalisé à qui on a souhaité ressembler. Le plus souvent, en tout cas, les raisons rationnelles que l'on avance pour justifier le choix du métier d'enseigner sont sous-tendues par des mobiles inconscients qui relèvent d'expériences infantiles et qui ont quelque chose à voir avec la pulsion d'emprise et la pulsion de toute-puissance. Il n'est pas rare non plus qu'une pulsion de vengeance archaïque se réactualise dans la mise en œuvre du désir d'enseigner et /ou d'éduquer : l'enfant humilié autrefois par un adulte sadique aura formé le vœu inconscient de prouver à son maître qu'il ne correspond pas à l'image négative qu'il avait de lui. Certes, le mal infligé aura été comme un aiguillon mais à quel prix ? D'autre part, et s'il n'a pas été conscientisé, le désir de vengeance refoulé risque de se décharger sur un autre enfant en qui le nouvel enseignant ne reconnaît pas le reflet de celui qu'il a été.

Les pièges du transfert

Toujours, le refoulé refait surface quand l'adulte qui se trouve comme interpellé à son insu, à cause d'un sourire, d'un regard ou d'une parole qui fait écho en lui, reporte inconsciemment sur d'autres, adultes ou enfants, des sentiments d'amour ou de haine qu'il a éprouvés autrefois à l'égard de personnages significatifs de son enfance. Ce report de sentiments anciens, le plus souvent ambivalents, sur autrui qui représente alors quelqu'un d'autre, qui est mis à une autre place - celle d'une figure du passé - on l'appelle **transfert**. Il est mobilisation de l'inconscient, reproduction d'un passé refoulé et demande à être reconnu pour être résolu. Car si une sympathie spontanée ou le désir d'aider peuvent être accueillis favorablement par l'interlocuteur qui s'en trouve d'abord flatté, la demande narcissique qui les sous-tend risque de devenir exorbitante et de réduire l'autre à un objet de faire-valoir. Dans les relations hiérarchiques, le chef, en tant qu'imago du père ou d'une mère dominante, suscite souvent des phénomènes transférentiels très forts, positifs ou négatifs, variant aussi selon que les subordonnés sont hommes ou femmes et selon leur histoire relationnelle précoce.

A l'opposé, le ou la chef peut reporter, sans le savoir et sans le vouloir, sur l'un ou l'autre des membres de l'équipe éducative, les sentiments tendres ou hostiles qu'il ou elle a voués autrefois à des frères et sœurs ou à des camarades aimés ou haïs. Nous en avons à conclure que la communication n'est jamais neutre, elle est sans cesse traversée de phénomènes inconscients, de projections imaginaires qui la perturbent car autrui est toujours investi affectivement par le sujet. « *Dans la vie psychique de l'individu pris isolément, autrui intervient très régulièrement en tant que modèle, objet, soutien ou adversaire* » a écrit Freud. S'il est alors illusoire de prétendre à l'objectivité dans le commerce des humains, il nous revient néanmoins d'être lucides sur « *le*

fantôme d'autrui que chacun porte en soi » (H. Wallon) et de faire preuve d'humilité pour ne pas nous leurrer quant à notre prétendue rationalité ou objectivité.

« *Connais-toi toi-même* », disait déjà Socrate. L'injonction est plus que jamais valable pour nous qui essayons de mieux comprendre les jeunes. Nous pourrions ajouter : « *Prends le temps d'écouter l'enfant qui continue de vivre en toi, sois bienveillant à son égard pour ne pas le punir au travers de l'enfant que tu as en face de toi* ». Être aux aguets de soi, oser se confronter à sa propre histoire pour essayer d'en démêler les nœuds, oser se regarder dans le miroir qu'est le visage de l'autre pour le rencontrer vraiment, sans le brouillage des fantasmes de toute-puissance qui poussent à le traiter comme un objet, tel est l'enjeu éthique si l'on veut s'engager dans une relation de sujet à sujet

Les pièges du pouvoir.

Pour qui occupe un poste de direction, la question du pouvoir se pose inmanquablement : le pouvoir n'est jamais un objet neutre. Nous venons de le voir à propos de la naissance du projet d'enseigner ou d'éduquer et à plus forte raison, de diriger un établissement. Le pouvoir est lié au statut, c'est-à-dire à la place réelle que l'on occupe dans une institution, et il est en même temps chargé d'imaginaire. C. Herfray écrit que « *certaines sont habités par le fantasme qu'on naît chef. Comme si les chefs étaient d'une pâte différente de la nôtre. Notre foi en l'autorité nous aveugle* » (op. cit., p. 212). Il importe en tout cas d'être au clair du pouvoir que l'on a et du rôle que l'on veut jouer, le rôle faisant apparaître l'impact de la subjectivité dans le fonctionnement du système. Le pouvoir qui est une réalité institutionnelle implique une responsabilité à l'égard d'autrui et donc un questionnement sur la façon de l'exercer. Est-on plutôt du côté du modèle paternaliste, très directif et donneur de leçons, ou bien du modèle maternant qui surprotège et parle volontiers à la place de l'autre, créant ainsi une dépendance qui flatte notre fantasme de toute-puissance ? Qu'est-ce qui nous a déterminé à briguer le pouvoir ? Pour en faire quoi ? Il nous faut savoir que si on le garde pour soi seul, on est vite amené à le rigidifier et à en faire un usage abusif, voire arbitraire aux dépens de la liberté d'autrui qui ne peut que se rebeller. A l'opposé, si on craint l'usage du pouvoir, si on le nie ou si on est dans l'ambivalence, on s'arrange pour ne pas prendre position, on recourt à des stratégies d'évitement, on recule devant toute décision, et l'anarchie s'installe. La question est bien de savoir comment occuper sa juste place, comment jouer son rôle sans s'y identifier, sans abuser du pouvoir que l'on détient, d'une part, et sans démissionner, d'autre part.

Trouver un chemin praticable en direction d'autrui

Si on se situe dans une éthique du respect d'autrui, et dans la visée « *de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes* », on ne peut qu'humaniser le pouvoir, c'est-à-dire le partager avec les membres de l'équipe éducative. Le partager, en recourant à des médiations pour rompre le face à face trop souvent source de violence. La première des médiations est celle de la parole que l'on propose de partager dès le début de l'année, ainsi que nous l'avons vu, à l'intérieur d'un cadre explicite, un cadre constitué de règles comme celles de la confiance mutuelle et du respect inconditionnel d'autrui, celle du non-jugement des personnes et celle de la solidarité dans la recherche. Ces règles fortes dérivent des valeurs auxquelles on croit, elles demandent à être énoncées et pourquoi pas écrites solennellement sur un mur de l'établissement, - comme le Codex du V^{ème} siècle avant Jésus-Christ que l'on peut encore admirer aujourd'hui sur un mur du Palais de Gortyn en Crète -. Les valeurs que l'on partage et les règles que l'on s'engage à respecter dans l'établissement, mais aussi dans les rapports avec les parents, constituent une référence commune, elles sont entre nous comme un signe de ralliement qui contribue à l'émergence d'une communauté. Il convient pour cela que les responsables ne cèdent pas sur l'éthique, sur la loi exprimant les interdits fondamentaux, qu'ils veillent à la sécurité affective de ses membres les plus jeunes et les aident à se sentir contenus et à se civiliser.

Ainsi la loi, qui triangule la relation et incite au parler clair, au parler vrai, à condition d'être explicite, favorise la circulation de la parole à tous les niveaux. Dès lors, on peut mettre en place

d'autres dispositifs de parole pour les élèves, les enseignants et les administratifs, comme par exemple les groupes de Soutien au Soutien élaborés par Jacques Lévine : on y pense ensemble et avec l'aide d'un psychanalyste, les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier pour essayer de comprendre leur origine et pour les dépasser. Quand au nom d'une éthique du sujet singulier, on se réclame de ce qu'on peut appeler un leadership de type démocratique ou coopératif, on peut inventer aussi d'autres structures pour créer un lien social d'établissement, un sentiment d'identité collective positif ainsi que le proposent J. Lévine et M.-D. Pierrelée dans *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse* (J. Lévine, J. Moll, ESF, 2001). Une charte d'établissement, l'exercice de responsabilités, des instances de régulation, d'aide au travail personnel et de ce que M.-D. Pierrelée a nommé « l'atelier de réparation des liens cassés » dans son collège expérimental du Mans médiatisent les relations et permettent à tous de se sentir en sécurité pour mieux travailler et contribuer à instaurer plus d'humanité.

Il reste qu'en dépit de notre bonne volonté, et en raison de l'immense complexité des relations humaines, les malentendus et les conflits sont inévitables, en conséquence de quoi il nous faut apprendre à les accepter comme l'expression de la vie, apprendre à les désigner alors que la peur pousse le plus souvent à les nier ou à les éviter, apprendre à les traiter, à en analyser l'objet pour tenter de les dépasser et les résoudre ; cela revient à déposer les armes pour s'asseoir à une même table et oser affronter ensemble la complexité.

Pour clore provisoirement cette réflexion, où j'ai voulu inciter les éducateurs que vous ne cessiez d'être à articuler travail collectif et travail personnel, et à les référer sans cesse à des valeurs, je rappelle que l'autorité est différente du pouvoir ; l'étymologie renvoie à la « force intérieure » de la personne, elle a donné en grec puis en latin la racine « aug », d'où l'*auctor* (l'auteur qui s'autorise de lui-même) et l'*auxilium* (auxiliaire = renfort, secours). Avoir de l'autorité signifie donc faire croître, faire grandir, mais jusqu'où ? Jusqu'à ce que le sujet s'autorise de lui-même (Cf. J-B. Paturet, *op.cit.*, p. 167). Pour ce faire, il vaut mieux être à plusieurs. A plusieurs aussi pour accepter les limites de notre action éducative, renoncer à notre vouloir tout-puissant, savoir nous mettre en retrait pour qu'advienne le désir de l'autre.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Outre les ouvrages cités dans le corps du texte, vous pourrez lire aussi :

Cifali M., *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique*, PUF, 1994

Delannoy C., *La motivation*, Hachette Educ., 1997

Élèves à problèmes, écoles à solutions ? ESF, 1999

Imbert F., *Vivre ensemble : Un enjeu pour l'école*, ESF, 1997

L'impossible métier de pédagogue, ESF, 1999

Meirieu P., *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, ESF, 1991

La revue de L'AGSAS : *Je est un autre* (commander à R. Pinelle, 66 allée Lac inférieur, 78110 Le Vésinet avec un chèque de 13 euros à l'ordre de l'AGSAS)

DÉBUT



site <http://probo.free.fr>